

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA
MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO
(Organizadores)

ENSINO DE FILOSOFIA

e seus problemas



**ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS
PROBLEMAS**

Todo o conteúdo apresentado neste livro é de responsabilidade do(s) autor(es).

Esta publicação está licenciada sob [CC BY-NC-ND 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

Conselho Editorial

Prof. Dr. Ednilson Sergio Ramalho de Souza - UFOPA
(Editor-Chefe)

Prof. Dr. Laecio Nobre de Macedo-UFMA

Prof. Dr. Aldrin Vianna de Santana-UNIFAP

Prof.^a. Dr.^a. Raquel Silvano Almeida-Unespar

Prof. Dr. Carlos Erick Brito de Sousa-UFMA

Prof.^a. Dr.^a. Ilka Kassandra Pereira Belfort-Faculdade Laboro

Prof.^a. Dr. Renata Cristina Lopes Andrade-FURG

Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves-IFF

Prof. Dr. Clézio dos Santos-UFRRJ

Prof. Dr. Rodrigo Luiz Fabri-UFJF

Prof. Dr. Manoel dos Santos Costa-IEMA

Prof.^a Dr.^a. Isabella Macário Ferro Cavalcanti-UFPE

Prof. Dr. Rodolfo Maduro Almeida-UFOPA

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos-UEL

Prof.^a Dr.^a. Maria de Fatima Vilhena da Silva-UFPA

Prof.^a Dr.^a. Dayse Marinho Martins-IEMA

Prof. Dr. Daniel Tarciso Martins Pereira-UFAM

Prof.^a Dr.^a. Elane da Silva Barbosa-UERN

Prof. Dr. Piter Anderson Severino de Jesus-Université Aix Marseille

Nossa missão é a difusão do conhecimento gerado no âmbito acadêmico por meio da organização e da publicação de livros científicos de fácil acesso, de baixo custo financeiro e de alta qualidade!

Nossa inspiração é acreditar que a ampla divulgação do conhecimento científico pode mudar para melhor o mundo em que vivemos!

Equipe RFB Editora

Damião Bezerra Oliveira
Maria dos Remédios de Brito
(Organizadores)

ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS PROBLEMAS

1ª Edição

Belém-PA
RFB Editora
2024

© 2024 Edição brasileira
by RFB Editora
© 2024 Texto
by Autor
Todos os direitos reservados

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194
www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com
Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

Editor-Chefe

Prof. Dr. Ednilson Ramalho

Diagramação e projeto gráfico

Worges Editoração

Revisão de texto e capa

Organizadores

Bibliotecária

Janaina Karina Alves Trigo Ramos-CRB

8/9166

Produtor editorial

Nazareno Da Luz

Dados Internacionais de Catalogação na publicação (CIP)



E59

Ensino de filosofia e seus problemas / Damiano Bezerra Oliveira, Maria dos Remédios de Brito (Orgs.) - Belém: RFB, 2024.

Livro em pdf.
192p.

ISBN: 978-65-5889-692-0

DOI: 10.46898/rfb.c2ac4791-ec99-4e2f-8a42-284afa78f2e8

1. Filosofia-ensino. I. Oliveira, Damiano Bezerra (Org.). II. Brito, Maria dos Remédios de (Org.). III. Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático

I. Educação.

AGRADECIMENTOS

Deixamos os nossos sinceros e efusivos agradecimentos aos (às) professores (as) e pesquisadores (as) de importantes instituições brasileiras: UFPA, EAUFGPA, UNIMEP, UFABC, UNICAMP, UFSM, UFSCAR, SEDUC-PA, UEL e IFPA, pela admirável generosidade com que se dispuseram a colaborar com a coletânea que, por meio das relevantes reflexões nela oferecidas, prestarão uma contribuição valiosa ao debate acerca do ensino da filosofia e da formação de professores e alunos envolvidos com o filosofar no Brasil.

Dedicamos aos colegas da educação básica de todo o Brasil, por um espírito de luta e de resistência em prol de uma educação filosófica de qualidade para as crianças e para os jovens, principalmente, da escola pública.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	9
CAPÍTULO I	
A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA	13
Prof. Dra. Patrícia Del Nero Velasco	
CAPÍTULO II	
A DIDÁTICA DA FILOSOFIA NO TERRITÓRIO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO	27
Prof. Dra. Elisete M. Tomazetti	
CAPÍTULO III	
DIDÁTICA, EPISTEMOLOGIA E ENSINO DE FILOSOFIA.....	47
Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira	
Prof. Dra. Maria dos Remédios de Brito	
CAPÍTULO IV	
APRENDER FILOSOFIA: EXPERIMENTAR (N)O PENSAMENTO.....	83
Prof. Dr. Sílvio Gallo	
CAPÍTULO V	
NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES À DISCIPLINA DE FILOSOFIA E O CASO DO PARANÁ.....	97
Prof. Dr. Américo Grissoto	
CAPÍTULO VI	
PESQUISA TRANSDISCIPLINAR E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ.....	111
Prof. Dr. Juliano Sitherenn	
CAPÍTULO VII	
SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A FILOSOFIA	127
Prof. Dra. Elizabeth de Assis Dias	
CAPÍTULO VIII	
A FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMENTÁRIOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO	145
Prof. Me. Geovani Pantoja Parente	
CAPÍTULO IX	
PHILOSOFILMES: REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA DE CINECLUBE NO COMPONENTE DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO.....	159
Prof. Dr. Ivys de Alcântara Silva	

CAPÍTULO X

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: UMA PROPOSTA EM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE 173

Prof. Dr. Bruno Pucci

SOBRE OS AUTORES 185

APRESENTAÇÃO

O interesse pela pesquisa e pelo debate acerca do ensino da Filosofia – associado ou não à investigação a respeito da formação do professor dessa disciplina e do currículo – tem ocupado pesquisadores brasileiros há décadas. Mais recentemente, a problematização dessas temáticas intensifica o seu vigor em razão das propostas de reforma do Ensino Médio e de redefinição do perfil do professor da Educação Básica a ser formado pelas licenciaturas nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior. Tudo isso ocorre em um cenário no qual a intensificação do neoliberalismo e a maximização de mercantilização da educação e da cultura repercutem profundamente na educação, delineando o projeto de formação dos sujeitos.

Pode-se constatar aqui, nos estudos e nas reflexões oferecidos na presente coletânea, que, por certo, há aspectos fundamentais do ensino de Filosofia que demandam um questionamento a que se pode chamar de propriamente filosófico; mas, que há também – de igual modo – outras dimensões desse ensino que exigem estudos e pesquisas empíricas, bem como se levar em consideração a práxis, afinal estão em jogo no ensino como prática social, às políticas públicas educacionais – particularmente as curriculares – , que orientam a formação, a carreira docente e a organização sindical dos professores de filosofia.

Sob esse aspecto, tem-se forte institucionalização e a atuação de novos atores coletivos com reivindicações vinculadas ao ensino de filosofia, que se manifestam em pautas políticas – compreendidas não apenas em sentido estrito e estatal – em torno do currículo dos cursos de filosofia nas universidades, tendo em vista a formação inicial de bacharéis e licenciados, mas igualmente os cursos de pós-graduação como instâncias de formação continuada. Nesse ponto, nota-se a presença, de modo especial, dos mestrados profissionais, como o PROF-FILO, que se direcionam particularmente aos docentes da filosofia da Educação Básica.

Um outro componente relevante nas indagações acerca do ensino de Filosofia se relaciona ao lugar ocupado pela Didática e ao seu sentido, inclusive no currículo de formação do professor de filosofia. Como a Didática se constitui historicamente? Que tipo relação ela mantém com às ciências da educação? De que modo pode se constituir uma didática filosófica da filosofia que não seja, portanto, apenas uma didática aplicada ao ensino da filosofia? Poder-se-ia indagar, ainda, sobre as potencialidades e limites de uma Didática Filosófica para o efetivo ensino da filosofia nas Escolas. De todo modo, merece atenção o tipo de interesse que o ensino da Filosofia passou a despertar nos representantes da área ligados à Universidade, de modo especial à Pós-graduação, considerando-se o quase abandono do

estatuto que era concedido ao ensino de Filosofia – em especial à Didática – normalmente visto como dimensão exterior ao filosofar.

As reflexões aqui apresentadas deixam ver uma indisfarçável complexidade do ensino da filosofia como fenômeno histórico, sociocultural, político, que remete também às dimensões psicológica e técnica. Ao que parece, somente um diálogo interdisciplinar mostra-se capaz de revelar o que se coloca realmente em jogo no ensino efetivo da Filosofia, alertando os pesquisadores e estudiosos de diversas áreas que se ocupam com o tema para a necessidade de evitar reducionismos e simplificações. Sem dúvida, a própria Filosofia é uma interlocutora privilegiada nesse diálogo, e para manter a sua relevância precisa fugir de todo e qualquer fechamento disciplinar.

No debate acerca da formação de professores se fez muitos elogios, particularmente a partir da década de 1990, ao professor-pesquisador ou reflexivo. Ora, na prática do professor de Filosofia esse “conhece-te a ti mesmo” é uma exigência: a atitude de questionamento, de investigação e de reflexão, inclusive acerca do que fazemos, mostra-se uma condição indispensável ao ensino de Filosofia. O professor-filósofo assume a necessidade de pensar o seu fazer. O grande ensinamento acerca do ensino da Filosofia se encontra no mestre que afirmava nunca ter ensinado nada a ninguém, jamais ter transmitido qualquer saber, mas que se dedicava apenas a provocar o pensar, como se esse fosse uma espécie de “choque” que se transmite do educador ao educando.

Sob esse aspecto, qualquer técnica ou doutrina pressuposta dogmaticamente como caminho a ser simplesmente trilhado no ensino de Filosofia, negaria a precedência do questionamento e do não-saber como ponto de partida. Deve-se acrescentar que muito mais que transmitir um saber ou apreendê-lo como exterioridade a ser acomodada, o ensino da Filosofia exige que a aprendizagem seja um tipo de experiência de e com o pensar.

A coletânea pretende provocar a problematização do ensino da Filosofia, sem esquecer da importância de pensar também o aprender, e tal reflexão – ela mesma como parte da tarefa do filosofar – ganha maior necessidade e mostra a sua urgência em tempos de barbárie, de autoritarismo dogmático, de culto à irreflexão e mesmo de ódio ao autêntico pensar que rebaixa à educação ao papel de servir à funcionalidade do sistema e à doutrinação dos sujeitos em nome da simples acomodação e reprodução conservadora, e mesmo reacionária, do mundo existente. Desse modo, recusa-se o conhecimento científico – particularmente as Humanidades – e a Filosofia, em nome de uma certeza que dispensa justificativas e zomba da razoabilidade, do questionamento e da racionalidade dialógica.

Assim, desejamos a todos e todas uma experiência de leitura que favoreça o pensamento e a prática docente crítica do professor de Filosofia.

Os organizadores

CAPÍTULO I

A BNCC E A BNC-FORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FILOSOFIA¹

Profa. Dra. Patrícia Del Nero Velasco
Universidade Federal do ABC

¹ Texto originalmente escrito para compor o “Relatório Diagnóstico da Filosofia no Brasil: problematizações e pautas para o governo Lula”, arquivo enviado ao Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental (coordenado por José Henrique Paim Fernandes), no início de dezembro de 2022, como parte das ações da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH).

Ao pensar a situação da disciplina Filosofia no chamado Novo Ensino Médio (NEM), faz-se necessário analisar ao menos três documentos¹, quais sejam, a Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017², a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Médio, aprovada pelo CNE em 4 de dezembro de 2018³ e a Resolução CNE Nº 02 de 20 de dezembro de 2019⁴.

A área de Filosofia avalia que, por um lado, o modelo de Ensino Médio há tempos necessitava ser revisado; de outro, a maneira como o processo foi realizado e as consequências deste último são desastrosas para a educação pública brasileira e, de modo específico, para a pretendida formação filosófica nas escolas de todo o país. As linhas que se seguem apresentam, ainda que de modo breve, as justificativas para a supracitada tese.

É interessante lembrar que na Constituição de 1988 (artigo 210) já se previam conteúdos mínimos para assegurar uma formação básica comum no Ensino Fundamental. E a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 preconizava a construção de uma base nacional comum curricular. A ideia de uma BNCC, a nosso ver, não deixa de ser interessante: oferecer um mínimo comum formativo para estudantes de qualquer região e escola do país, garantindo uma base curricular que permita, por exemplo, ao estudante do Amapá que se mude para o Rio Grande do Sul, ou à estudante que faça o caminho inverso, continuar seus estudos sem maiores prejuízos.

A primeira versão da BNCC foi disponibilizada em 16 de setembro de 2015 e nela encontravam-se todos os componentes curriculares. A sessão sobre a Filosofia foi coordenada pelo prof. Edgar Lyra (PUC-RJ). Em abril de 2016, uma nova versão da BNCC foi publicada, com modificações realizadas a partir de contribuições da consulta pública realizada desde 2015 e dos pareceres técnicos de pesquisadoras e pesquisadores da área⁵. Todavia, em agosto de 2016 ocorreu o golpe que destituiu a presidente Dilma e, um mês depois, a Medida Provisória Nº 746 foi promulgada, retirando integralmente qualquer menção à Filosofia no Ensino Médio. Tinha início não só o esvaziamento da possibilidade de uma formação

1 Entende-se que além dos três documentos citados, o Novo Ensino Médio é também composto: pela *Política Nacional de Avaliação e Exames da Educação Básica* (a qual regulamenta o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)); pela *Portaria n. 458*, de 5 de maio de 2020, que "Institui normas complementares necessárias ao cumprimento da Política Nacional de Avaliação da Educação Básica"; e pelo *Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)*.

2 Lei que alterou a legislação que estabelecia até então as diretrizes e bases da educação nacional (a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e também instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso: 07 abr. 2023.

3 Trata-se da 3ª versão do documento, publicada após a Lei 13.415. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso: 07 abr. 2023.

4 Também chamada de BNC-Formação, a Resolução em questão define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=-dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso: 07 abr. 2023.

5 Tanto os relatórios emitidos após consulta pública quanto os pareceres técnicos assinados pelos professores/as Eduardo Barra (UFPR), Elisete Tomazetti (UFMS), Filipe Ceppas (UFRJ) e Patrícia Velasco (UFABC) encontram-se disponíveis na página da BNCC no Portal do MEC: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/relatorios-e-pareceres>. Acesso: 07 abr. 2023.

filosófica mínima na educação básica, como a desconstrução de todo um processo coletivo de repensar o Ensino Médio e, especificamente, a Base Nacional Comum Curricular.

Em tempo recorde, a referida Medida Provisória foi convertida na Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Entre a publicação de uma e de outra, houve muita pressão de associações e demais entidades, entre estas, da ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia. Não à toa, a Filosofia reaparece na nova legislação, figurando agora como “estudos e práticas”, os quais devem ser trabalhados de forma contextualizada e interdisciplinar – por projetos, oficinas, laboratórios e outras estratégias que rompam com o trabalho isolado em disciplinas⁶.

A legislação educacional pós-golpe é condizente com sua origem antidemocrática: tanto a 3ª versão da BNCC, publicada em dezembro de 2018, quanto a Resolução CNE número 2 promulgada um ano depois, em dezembro de 2019, rompem com todo um processo de construção coletiva de um *efetivo* novo ensino médio, pensado por profissionais da educação, por entidades acadêmicas e sindicais, por coletivos governamentais e não governamentais; em suma: por quem há décadas se dedica a pesquisar e construir a educação pública brasileira.

A versão final da Base ignora toda a discussão prévia sobre os componentes curriculares. Estes aparecem agora diluídos ou transversalizados em quatro grandes áreas: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Não só a Filosofia deixa de ser componente curricular do Ensino Médio, mas também a Sociologia, a História, a Geografia... cabendo apenas à Língua Portuguesa, à Matemática e à Língua Inglesa ocuparem um lugar privilegiado na formação dos/as estudantes.

A despeito das críticas à Lei 13.415 e à BNCC, desde que se avizinhou esse cenário, coube à área de Filosofia perguntar: o que pode a Filosofia no contexto do Novo Ensino Médio? A partir da letra do documento, responderíamos que a Filosofia pode *muita coisa*, visto que tem potencial para oferecer contribuições formativas tanto às competências gerais quanto às competências específicas determinadas na Base. Não obstante, a depender das interpretações mais usuais divulgadas até aqui e do modo como a BNCC vem sendo implementada nos diferentes estados, diríamos que a Filosofia *nada* pode. Temos assistido a uma variação na interpretação da Lei e da própria BNCC nas propostas curriculares de cada Estado deste gigante país; somando-se a essa variação os recursos materiais e humanos de

⁶ Cabe mencionar que a Lei 13.415 também amplia a carga horária do Ensino Médio de 2.400 para 3.000 horas até 2022 e institui a Política de Fomento de Educação de Tempo Integral no Ensino Médio por 10 anos. O detalhamento da estrutura curricular e dos conceitos usados na supramencionada Lei aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais. Nestas, consta uma formação básica de 1.800 horas que garanta os direitos e objetivos de aprendizagem da BNCC e a complementação de 1.200 horas dos chamados itinerários formativos. E constam, igualmente, as definições de itinerários, competências, transdisciplinaridade e outras noções-chave do desenho curricular proposto.

cada instituição de ensino básico, a presença da Filosofia nas escolas é bastante diferente de acordo com o currículo adotado por cada Estado e, igualmente, conforme a força (maior ou menor) política dos professores e professoras de Filosofia que atuam na Educação Básica.

A variação em questão pode ser exemplificada: no Amapá, após uma Ação Civil Pública provocada pelo Sindicato dos Sociólogos do Amapá junto ao Ministério Público Estadual e as intervenções junto ao Conselho Estadual de Educação, o CNE em tela publicou uma resolução aumentando de uma para duas horas aula semanais as disciplinas de Sociologia e de Filosofia. Em Sergipe, houve também um aumento de carga horária. Mas em lugares como o Paraná, estado historicamente conhecido por iniciativas de professores e professoras de Filosofia junto à Educação Básica, o novo currículo traz a diminuição das horas de Filosofia no Ensino Médio.

Embora se perceba que, a despeito de sua não obrigatoriedade legal, as redes estaduais acabaram mantendo o aspecto disciplinar da Filosofia, a perda mais significativa para a área está justamente na carga horária destinada ao componente curricular. Estudos recentes do professor Christian Lindberg L. do Nascimento (UFS) mostram que a Filosofia teve aumento de carga apenas nos dois estados supracitados (Amapá e Sergipe), mantendo a mesma carga horária em 10 estados e, em contrapartida, perdendo carga em 15 estados. Ou seja: em mais de 55% dos estados houve redução da carga horária destinada ao componente curricular Filosofia⁷.

No Novo Ensino Médio, os componentes curriculares não obrigatórios podem figurar tanto na própria formação básica quanto nos itinerários formativos. No caso da Filosofia, como anteriormente mencionado, não é difícil associar as competências e habilidades preconizadas na Base com as temáticas filosóficas que as contemplam. E podemos fazer essa associação tanto com as dez competências gerais da Educação Básica, quanto com as competências específicas de cada grande área do Ensino Médio e, principalmente, com as competências da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Um primeiro exercício neste sentido foi realizado por uma comissão do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar, da ANPOF, e publicado na página da Associação. Intitulado “Sem Filosofia não tem base”, afirma o documento:

Se num primeiro momento a terceira versão da BNCC causou perplexidade e desencanto por se perceber a diluição da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a perda de sua especificidade, um olhar crítico lançado aos documentos mostra que é possível e necessário dar visibilidade aos elementos de Filosofia que ali permaneceram. Dito de outro modo, percebeu-se que era possível

⁷ Cf. LINDBERG, C. Desafios do Ensino. Revista Humanitas, 2023, Edição 160. Disponível em: https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Entrevista_ChristinaLindberg_Humanitas.pdf. Acesso: 07 abr. 2023.

encontrar os conteúdos (conceitos, ideias, problemas) filosóficos no emaranhado de competências gerais e competências da área⁸.

Em um segundo momento do documento, os autores e autoras apresentam uma tabela na qual associam, a cada competência, um “específico filosófico”. Este exercício ajuda professores e professoras a vislumbrarem espaços para a Filosofia na escola. Encontrar estes espaços é essencial para a militância individual de cada educador e de cada educadora filósofo/a que atuam no Ensino Médio, munindo-os/as na disputa territorial do novo currículo. Por outro lado, há outra militância igualmente necessária neste momento: a de resistência ao que este modelo curricular representa, como explorado na sequência.

Apresentado como flexível e centrado no protagonismo juvenil, o novo modelo curricular oferece, a princípio, a oportunidade de escolha à/ao estudante, a/o qual decidirá pelo itinerário formativo de sua preferência. Mas, de partida, podemos enumerar alguns problemas de fundo aqui: 1) De quem é a responsabilidade com o que é formativamente relevante? De estudantes ou de educadores/as? Se o/a estudante, em seu percurso formativo, perceber que o itinerário escolhido não é a área que efetivamente deseja seguir, quem será culpabilizado? 2) Se a Educação Básica é uma etapa terminal de Educação, ou seja, uma etapa que oferece a base formativa para os/as muitos/as estudantes que não continuarão seus estudos, não seria desejável que estes/as estudantes pudessem ter acesso mínimo a todas as grandes áreas de conhecimento? Ou o direito a uma educação básica comum se restringe à educação matemática e de línguas? Não teriam os/as nossos/as estudantes direito, por exemplo, a uma educação filosófica? 3) A especialização nessa etapa educacional, tal como indicada no modelo do Novo Ensino Médio, não contraria a própria ideia de uma “educação básica”, uma educação cuja base seja uma formação sólida a partir de conhecimentos científicos produzidos e acumulados por séculos? 4) O modelo proposto não estaria antecipando escolhas profissionais em um momento formativo que precede a profissionalização? Ademais: formação e profissionalização coincidem? 5) É papel da escola pública – e em especial em um país de tamanha desigualdade de oportunidades como o Brasil – formar empreendedores, como preconizado pela ideia de projeto de vida?

Além dos problemas de fundo relacionados ao NEM, há outros tantos concernentes ao próprio processo de implementação desse modelo curricular, como por exemplo: 1) os próprios estudantes já perceberam que não basta um adequado “projeto de vida” para se tornarem “empreendedores”. Há condições sociais e materiais que desmentem qualquer discurso baseado na meritocracia; 2) escolas que não dispõem de espaços físicos e de

⁸ GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF). *Sem Filosofia não tem base*. Abril, 2021. Disponível em: [https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20\(1\).pdf](https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20(1).pdf). Acesso: 07 abr. 2023.

recursos humanos estão ofertando apenas um itinerário. Onde está a escolha do estudante? Escolhe-se, quando muito, mudar de escola... ou, pior, largar o Ensino Médio – uma vez que, do modo como está, esse ensino não tem qualquer valor formativo e nem tampouco qualifica para o trabalho. A escola não permite a qualificação e fracassa em associar sucesso profissional à criatividade e à capacidade empreendedora de jovens em condições sociais e materiais desiguais; 3) sobre a anunciada “profissionalização”, cabe mencionar que, na maioria das escolas públicas, o modelo do NEM se mostra completamente inviável: do ponto de vista discente, além de não terem a aclamada liberdade de escolha curricular, estudantes do noturno não têm sequer acesso efetivo ao ensino de tempo integral; e os cursos de curtíssima duração, eventualmente ofertados, por não terem carga horária compatível com os cursos técnicos regulares, não oferecem habilitação profissional; 4) ao fragmentar o currículo em disciplinas estapafúrdias (como Torne-se um Milionário, Brigadeiro Caseiro, Mundo Pets SA, Arte de Morar etc.), o NEM agravou a situação dos professores e professoras nas escolas públicas, com atribuição didática desumana e exigência de formação em... Economia? Gastronomia? Veterinária? Arquitetura? O alegado excesso de disciplinas que permeou o discurso em prol do NEM também não se sustentou com a sua implementação: do modo como está, o currículo traz um número ainda maior de disciplinas que, além de não terem sentido formativo nem encontrarem formação docente adequada para trabalhá-las, acabaram por fragmentar ainda mais o currículo, esfarelado-o.

Em resumo: se as escolas privadas rapidamente se adequaram à legislação, sem necessariamente abrirem mão do modelo disciplinar – e continuarão ofertando aos seus alunos e alunas Filosofia, Sociologia, História, Geografia e todos os demais componentes curriculares –, nas escolas públicas o intitulado Novo Ensino Médio apenas acirrou dois velhos problemas: ampliou-se a desigualdade social e precarizou-se, ainda mais, o trabalho docente na Educação Básica – escancarando-se a impossibilidade de uma significativa reforma do Ensino Médio (e de toda a Educação Básica) sem salários mais altos, quadro de carreira docente decente, condições de trabalho e formação adequadas.

Os problemas relativos ao que representa o modelo curricular desenhado no Novo Ensino Médio ficam mais evidentes quando nos deparamos com a Resolução CNE número 2 de dezembro de 2019, a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (a chamada BNC-Formação).

Historicamente, as licenciaturas foram “acolhidas” (usando aqui um eufemismo) pela iniciativa privada. Segundo o Censo da Educação Superior de 2018, 62,4% das

matrículas em licenciaturas eram em instituições de ensino superior privadas (69,2% EaD e 30,8% presencial) e 37,6% em IES públicas (18,6% EaD e 81,4% presencial). Se nas instituições públicas a porcentagem de licenciaturas no formato EaD é de cerca de 18%, nas privadas este número sobe para 69,2%. E acende-se o alerta com relação à qualidade dos cursos oferecidos e ao contexto empresarial em que estes cursos acontecem.

Dada a brevidade do presente texto, concentremo-nos nas imprescindíveis questões: quais os interesses do Conselho Nacional de Educação em substituir a Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, pela mencionada resolução de 2019? Se ainda não tivemos tempo de avaliar a implementação da resolução de 2015, por que a revogação tão precoce? A fim de debater tais indagações, serão apresentados, nas linhas abaixo, alguns brevíssimos contrapontos entre ambas as normativas.

Um primeiro aspecto diz respeito ao caráter coletivo da construção da resolução de 2015 e o tom impositivo do documento de 2019. Se em 2015 houve consulta do CNE a coletivos governamentais e não governamentais, aos profissionais da educação, às entidades acadêmicas e sindicais, entre outros, a resolução de 2019 foi publicada sem qualquer diálogo com as instituições públicas e com os pesquisadores e pesquisadoras da área. Dessa forma, a resolução de 2015 em alguma medida normatizava uma concepção de formação docente construída historicamente por universidades, escolas, sindicatos, entidades, professores e pesquisadoras; já o documento de 2019 não leva em conta aquilo que é pesquisado e defendido por aqueles e aquelas que se dedicam a pensar a formação docente.

Um segundo aspecto compreende a preocupação com a articulação entre teoria e prática presente na resolução de 2015. As licenciaturas passaram a ter 400 horas para o estágio supervisionado e outras 400 para as práticas como componente curricular. Na resolução de 2019, através da padronização curricular com foco na prática e nas competências e habilidades, notamos uma visão instrumental da docência e um verdadeiro desmonte dos cursos de formação de professores/as em nível superior. São 800 horas para os “conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a educação” segundo a BNCC e 1.600 horas para a aprendizagem daquilo que efetivamente determina a Base. Essa padronização dos projetos curriculares dos cursos para que se alinhem à BNCC acaba por desconsiderar as concepções formativas dos/as docentes, a formação teórica a respeito dos fundamentos da educação, das teorias pedagógicas e dos conteúdos específicos de cada área de conhecimento sobre formação humana, assim como o histórico institucional de discussão sobre formação docente de cada universidade e de cada área de conhecimento.

Na Filosofia, por exemplo, há uma discussão já bastante consolidada a respeito de aspectos formativos elementares para o futuro professor e a futura professora de Filosofia⁹, como a discussão metafilosófica sobre “o que é filosofia”. Abrir mão desta discussão é ignorar a especificidade da formação docente em Filosofia. E uma vez que a Filosofia passou a ser estudos e práticas nos documentos que orientam a Educação Básica, se seguirmos exclusivamente o que preconiza a BNCC, em que medida a formação do/a professor/a de Filosofia será substancialmente distinta da formação do professor de História ou da professora de Sociologia? Atenta-se aqui ao engessamento curricular que acaba por esvaziar a função social da escola e seu sentido público, adotando-se uma perspectiva pragmática e utilitarista. Nesta visão, a docência é restrita a competências socioemocionais e habilidades; e os professores e professoras são meros executores técnicos daquilo que é definido na Base.

Um terceiro aspecto do contraponto aqui proposto corresponde à preocupação com a promoção de uma formação crítica, reflexiva e inclusiva que podíamos vislumbrar em 2015: direitos humanos; Libras; diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa e de faixa geracional; entre outros. Estes são aspectos que deveriam ser tratados de modo transversal nos cursos de formação docente segundo a resolução de 2015, a qual cobrava uma base teórico-pedagógica interdisciplinar destes cursos. Na resolução de 2019, por sua vez, não há qualquer indício de problematização do social. Ao contrário: passa-se a ideia falaciosa de que a aprendizagem de competências garante oportunidades iguais a todos.

Quarto aspecto: se na resolução de 2015 havia “articulação entre formação inicial e continuada [...], entre a instituição de educação superior e o sistema de educação básica”¹⁰, no documento de 2019, não há quase menção à formação continuada. A disposição sobre esta consta em uma resolução à parte, CNE/CP N^o 1, de 27 de outubro de 2020, a qual traz também uma BNC-Formação Continuada. E esses documentos apartados rompem com toda a articulação conquistada na resolução de 2015 entre formação inicial e formação continuada.

Ao recuperarmos alguns pontos já mencionados, como a padronização curricular e a consequente limitação da autonomia das universidades na organização destes currículos, emerge um quinto aspecto: percebemos que o foco da resolução de 2019, ao contrário da de 2015, não é a formação docente, mas a possibilidade de avaliar e exercer um controle político e ideológico sobre o que se ensina e como se ensina nas instituições de ensino superior e, consequentemente, na Educação Básica.

⁹ Cf., por exemplo: VELASCO, P. D. N. “O que pensamos nós, formadores/as de professores/as, sobre formação docente em filosofia?”, *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*, n. 34: nov. 2020-abril 2021, p. 12-33.

¹⁰ BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno. *Resolução N^o 2*, de 1^o de julho de 2015, p. 5. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso: 07 abr. 2023.

Em síntese: Resolução CNE n. 2 de 2019 é a materialização de um projeto de transpor o mundo empresarial para a educação, trazendo uma concepção de formar mão de obra para as demandas de trabalho e, para tanto, busca tanto exercer determinado controle político-ideológico sobre a docência na Educação Básica quanto interferir no trabalho docente realizado nos cursos de licenciatura.

Nessa perspectiva, entendemos que dentre os desafios da futura gestão da educação brasileira está a retomada das discussões sobre os objetivos da educação e a função social da escola, escancarando a política neoliberal e os interesses econômicos¹¹ que embasam a legislação educacional promulgada pós-golpe; e procurando dar voz novamente aos profissionais da educação, aos sindicatos, às associações e às demais entidades que historicamente se responsabilizaram e continuam a se responsabilizar por pensar a educação no Brasil.

Por todas as razões supramencionadas, a Lei Nº 13.415, de 2017, a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio de 2018 e a Resolução CNE Nº 02 de 2019 não representam as concepções de educação defendidas por filósofas, filósofos e por grupos e associações que nos representam. Nestes documentos, não identificamos o almejado conceito de formação integral e crítica; tampouco, a possibilidade de formação para o mercado de trabalho ou de formação do pequeno empreendedor ventiladas nos discursos de quem defende o NEM. Entendemos que não há formação alguma nos documentos e em sua consequente implementação; ao contrário, há um projeto de de-formação da escola pública.

Assim sendo, e compreendendo que o filosofar pode ser uma potente ferramenta conceitual para analisarmos os problemas contemporâneos, aquelas e aqueles que têm a Filosofia como ofício podem, e muito, contribuir para uma democrática revisão do modelo de Ensino Médio e de formação docente – sempre em prol de uma educação pública de qualidade. Uma revisão que não deve ser sinônimo de reforma, pois a reforma de um projeto que é fruto de um golpe político à democracia certamente fere à própria Filosofia. Daí nossa defesa pela revogação de todo o leque de políticas educacionais reprováveis desde sua origem – retomando-se o projeto de construção coletiva de um ensino médio público formativamente e efetivamente significativo.

* * *

¹¹ Fundações, institutos empresariais e organizações prestadoras de serviços pedagógicos, grande parte destes financiada por grandes bancos e grupos econômicos, vêm ditando, em compasso com a atuação de organismos internacionais como a *Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico* e o *Banco Mundial*, a implementação da BNCC – vendendo cursos e apostilas e lucrando com o NEM.

À guisa de conclusão, cabe compartilhar duas ações políticas que a área de Filosofia vem realizando para a revogação dos documentos aqui analisados e o fortalecimento do Ensino de Filosofia no Brasil.

A primeira das ações supra referidas é a participação da Filosofia, representada pela ANPOF, na Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no Currículo da Educação Básica (CNDCH), lançada em 30 de setembro de 2022. Participam da campanha, além da ANPOF, a Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), a Associação Nacional de História (ANPUH), a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS) e a Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB), além de outras associações, faculdades e grupos de pesquisa que apoiam a campanha¹².

A ideia da Campanha é que este coletivo se torne um fórum permanente de discussão das ciências humanas e que este último possa se antecipar às políticas públicas, acompanhando e contribuindo com os debates relativos à elaboração e implementação de tais políticas públicas e, especificamente, àquelas que dizem respeito ao ensino e à formação docente na área de Ciências Humanas. Procura-se, assim, evitar que novas legislações sejam implementadas sem discussão pública ou consulta prévia.

No âmbito da CNDCH, representantes das cinco associações afiliadas participaram de reunião com o Grupo Técnico de Educação do Gabinete de Transição Governamental, coordenado por José Henrique Paim Fernandes, no início de dezembro de 2022. Além de pautarem suas demandas no encontro virtual, as associações encaminharam um documento coletivo ao GT de Transição, expondo as reivindicações da Campanha e, em especial, apresentando argumentos que evidenciam o fim das Ciências Humanas na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017).

A área de Filosofia enviou, igualmente, um relatório diagnóstico próprio, com problematizações e pautas para o governo Lula. O documento em questão foi escrito por diferentes professoras e professores de Filosofia, de distintos vínculos institucionais, em uma ação coletiva de pautar e problematizar a situação da disciplina e da área de Filosofia nos diversos níveis de ensino e junto à CAPES.

Escrito em nome da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia e assinado por Agnaldo Cuoco Portugal, o texto de abertura do relatório objetivou oferecer um panorama geral de problemas vivenciados hoje, no Brasil, e para os quais a Filosofia tem muito a contribuir. As demais seções, por sua vez, pretenderam tratar de modo mais

¹² Sobre a Campanha e seus apoiadores, cf. https://www.abeh.org.br/conteudo/view?ID_CONTEUDO=433. Acesso: 11 abr. 2023.

específico da situação da disciplina e da área de Filosofia nos diferentes níveis de ensino, oferecendo fundamentação ao debate¹³.

Do diagnóstico dos professores e professoras que assinam o documento, depreendem-se as seguintes pautas de filósofos e filósofas para o governo Lula:

- ✓ Revogação da Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, com a retomada do processo de construção coletiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reinserção da Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Médio;
- ✓ Inserção da Filosofia como componente curricular obrigatório no Ensino Fundamental;
- ✓ Revogação da Resolução CNE 02 de 20 de dezembro de 2019 e da Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) por ela instituída, retomando-se os principais pilares do documento das diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a Educação Básica vigente até 2019 e que fora amplamente discutido por pesquisadores e pesquisadoras da área;
- ✓ Abertura de novos cursos de Licenciatura em Filosofia em localidades ainda não atendidas e investimento na qualificação docente;
- ✓ Reconhecimento e valorização das especificidades das pesquisas em/sobre ensino e, especificamente, da subárea de pesquisa Ensino de Filosofia;
- ✓ Retomada dos investimentos na Educação, incluindo a recuperação: dos orçamentos da CAPES e do CNPq; do fomento de programas de pesquisa, para/em todos os níveis de ensino; das verbas destinadas a universidades e estruturas de pesquisa; do fomento de programas da CAPES de aperfeiçoamento e valorização da formação de professores e professoras para a Educação Básica;
- ✓ Expansão do número de universidades e de vagas oferecidas por meio de políticas públicas federais que incentivam a reestruturação e expansão das universidades federais, assim como buscam ampliar o acesso e a permanência na educação superior;

¹³ São estas as seções do relatório e seus respectivos autores e autoras: “Alguns Problemas Fundamentais do Brasil Hoje e a Filosofia”, por Agnaldo Cuoco Portugal (UnB/ANPOF); “Filosofia como Componente Curricular no Ensino Fundamental: aprendizados e desafios a partir da experiência de mais de 20 anos em Porto Alegre”, por André Pares, Marco Mello, Roberto Carlos Garcia (RME/POA); “A BNCC e a BNC-Formação na perspectiva da Filosofia”, por Patrícia Del Nero Velasco (UFABC); “Sem filosofia não tem base – Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar sobre a BNCC”, por GT Filosofar e Ensinar a Filosofar (ANPOF); “Comparativo de carga horária/presença da Filosofia pré e pós BNCC”, por Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS); “Alguns artigos sobre a Filosofia e a BNCC/Reforma do Ensino Médio”, por Jéssica Erd (UFSM); “Alguns debates sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio em eventos de Filosofia”, por Marcelo Guimarães (UNIRIO) e Christian Lindberg Lopes do Nascimento (UFS); “O Ensino de Filosofia como subárea de pesquisa”, por Patrícia Del Nero Velasco (UFABC); “Sinalizações da Área de Filosofia da CAPES para o novo governo”, por Nythamar de Oliveira (PUC-RS/CNPq).

- ✓ Equiparação salarial do quadro docente (e especialmente de professores e professoras da Educação Básica) com relação às demais carreiras públicas e implementação de um plano de carreira mais atrativo para o magistério;
- ✓ Abertura de concursos públicos para professores e professoras em todo o País.

Observa-se que o leque de pautas é bastante abrangente, incluindo preocupações com a Filosofia em todos os níveis de ensino e discussões mais amplas, relativas a concursos públicos, quadro salarial docente e à retomada dos investimentos na Educação, da Educação Básica à pós-graduação. Preocupações que carecem de um olhar e um cuidado mais sistematizados, acompanhados de ações efetivas. Para tanto, o debate e a fundação de uma associação de professores e professoras de Filosofia, que possa congrega e estar à frente dessas demandas, tornam-se necessários. Um debate, a propósito, já encaminhado pela área, como será exposto nas linhas derradeiras do presente texto.

Compôs a programação do V Encontro ANPOF Educação Básica, realizado de 10 a 14 de outubro de 2022, um simpósio intitulado “Experiências de (re)existência”, do qual participaram os professores Alex Souza (do Fórum de Professores de Filosofia do Ceará), André Pares (do Movimento #FicaFilosofia, de Porto Alegre), Francisco Valdério (do Fórum Maranhense em Defesa da Filosofia) e Marcos da Silva e Silva (da APROFFIB – Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Brasil)¹⁴. Desta mesa, cuja temática versava justamente sobre experiências de defesa da Filosofia na escola, em diferentes regiões do país, nasceu o convite para se pensar uma associação de professoras e professores de Filosofia.

Se é verdade que a ANPOF, nos últimos anos, não tem medido esforços para representar a Filosofia na Educação Básica¹⁵, é igualmente certo que a associação em voga tem uma vasta pauta relativa à pós-graduação e uma composição de diretoria que não comporta a especificidade das demandas da Educação Básica e dos cursos de formação docente. Nesse sentido, o grupo que participou da mesa – junto com e a convite dos professores Christian Lindberg (UFS) e Patrícia Velasco (UFABC), respectivamente coordenador do V Encontro ANPOF Educação Básica e representante da diretoria da ANPOF (biênio 2021-2022) – passou a se reunir a partir do evento, pautando os objetivos e finalidades de uma associação dessa natureza e o possível vínculo com a própria ANPOF.

¹⁴ O vídeo do Simpósio está disponível no canal do YouTube da ANPOF: <https://www.youtube.com/watch?v=SYQAJrFiP-c>. Acesso: 11 abr. 2023.

¹⁵ Entre outras atividades, a diretoria da ANPOF participou: da mesa redonda “ABECS, ANPED, ANPUH, ANPOF, ABG, ANFOPE e SBEM e o debate nacional sobre a Resolução n. 02/2019”, no âmbito do II Fórum Estadual das Licenciaturas da UNIOESTE; do Grupo de Trabalho “Novo Ensino Médio SEEDUC” da Comissão de Educação da Alerj – Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, em 2021; do grupo que apoiou o movimento #FicaFilosofia, posicionando-se contra a retirada da Filosofia do currículo das Escolas Municipais de Porto Alegre; de reunião com Carlos Lenuzza e Carlos Estevam, então (respectivamente) diretor e coordenador da DEB/DED/CAPES, solicitando expansão do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO), programa de pós-graduação voltado a professoras e professores de Filosofia da Educação Básica.

Ao supracitado grupo se juntaram representantes da APROFFESP – Associação de Professores/as de Filosofia e Filósofos/as do Estado de SP, da ASPEFIL – Associação de Professores e Estudiosos de Filosofia da Paraíba, da SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas e dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. A ideia é avançar nas linhas gerais de uma proposta de entidade que possa ser submetida, em um evento da área, a uma grande assembleia de professoras e professores, de todos os níveis de ensino – deliberando-se coletivamente o estatuto e a fundação desse coletivo.

O amadurecimento e encaminhamento da fundação de um grupo representativo das questões do Ensino de Filosofia no Brasil é condizente com o momento político que vivenciamos: um cenário em que urge um posicionamento da área de Filosofia acerca do chamado Novo Ensino Médio. Mais do que isso: são necessárias articulações políticas em diversas esferas, ações coletivas que objetivem não “somente” revogar o modelo de Ensino Médio oriundo de um golpe político, mas contestar tudo aquilo que ele representa – um tudo composto, entre outras coisas, pelo fim da autonomia docente em todos os níveis e, especificamente, pela precarização da prática e da profissão docente.

À medida que professoras e professores são obrigados a assumirem um leque enorme de disciplinas para as quais não têm formação, redobra-se a carga de trabalho não remunerado destes/as docentes (dedicadas à preparação de aulas, materiais didáticos, avaliações, correções etc.) e desestimula-se a qualificação: qual o sentido de investir em aperfeiçoamento e pós-graduação no cenário de fragmentação extrema do currículo? Com o NEM, acirra-se a precarização e o sucateamento da educação pública brasileira. Ao fim e ao cabo, há todo um projeto de país – e de educação em particular – que temos que revogar.

Pelas razões expostas no presente texto, no qual se procurou problematizar a BNCC e a BNC-Formação (e, por conseguinte, a própria concepção de Novo Ensino Médio) sob a perspectiva da Filosofia, delineiam-se dois grandes desafios ou frentes de ação para professoras pesquisadoras e professores pesquisadores de Filosofia, a saber: (1) no micro espaço da escola, defender a presença da Filosofia nos diferentes arranjos curriculares, procurando fomentar a Filosofia e o filosofar não só no espaço da base comum, mas também – e primordialmente – nos itinerários formativos: são 1.200 horas a serem disputadas nos currículos; (2) no macro território das políticas educacionais, em diálogo com colegas de outras associações docentes e de pesquisa, revogar as alterações na legislação que não só prejudicam a atuação de filósofas e filósofos na Educação Básica, como precarizam a formação de estudantes e arrefecem a possibilidade de uma escola pública de qualidade para todas e todos.

A publicação da Portaria N° 627, de 4 de abril de 2023, a qual suspende os prazos em curso da Portaria MEC N° 521 de julho de 2021, que instituiu o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, foi uma primeira, ainda que módica, conquista de todas aquelas e todos aqueles que militam pela revogação do NEM; uma vitória advinda da pressão de associações e de profissionais da educação. A almejada revogação, contudo, não depende exclusivamente do ativismo de associações, professoras/es e pesquisadora/es da Educação; passa, necessariamente, por todo um processo de sensibilização da sociedade civil. Sociedade esta que ainda oscila entre o discurso introjetado pela propaganda enganosa de um novo modelo de ensino médio e a autêntica realidade de sua desastrosa implementação. Se a área de Filosofia entende que o filosofar tem valor formativo na Educação Básica, filósofas e filósofos devem voltar à praça pública, a fim de procurar garantir não apenas a sua própria sobrevivência, mas, outrossim, conceitos e práticas que lhe são caros, como os de diálogo, democracia, alteridade, educação, igualdade de oportunidade e bem público.

CAPÍTULO II

A DIDÁTICA DA FILOSOFIA NO TERRITÓRIO UNIVERSITÁRIO BRASILEIRO

Profa. Dra. Elisete M. Tomazetti
Universidade Federal de Santa Maria

INTRODUÇÃO

Trigo no presente capítulo algumas indagações e alguns dados históricos acerca das relações entre as disciplinas Didática Geral e Didática da Filosofia, guardiãs do saber didático, e a Filosofia, conhecimento específico de reconhecida tradição e importância, na universidade que se instituía a partir dos anos 1930. Como professora de Didática da Filosofia tenho me desafiado a investigar as condições que produziram tais relações, que já antecipo, foram/são sempre marcadas por disputas, (des) legitimação e hierarquização no cenário universitário brasileiro.

O estudo é ainda inicial, mas o considero importante uma vez que poderá fornecer elementos para compreender como a disciplina Didática (da Filosofia) e seu saber foram se colocando no espaço dos cursos de licenciatura, em especial nos cursos de Filosofia, com o objetivo de fornecer a formação didático-pedagógica dos/as aspirantes a professores e professoras de Filosofia na escola secundária. Destaco como potência desse estudo, em meu ponto de vista, apreendermos os efeitos desses processos e dessas relações, nas últimas décadas, nos cursos de licenciatura em Filosofia e nas pesquisas e produções bibliográficas sobre seu ensino. Por isso, o texto foi escrito na tentativa de descrever algumas possíveis respostas para a pergunta: que lugar o saber didático e a disciplina Didática da Filosofia ocupam nas práticas curriculares formativas de futuros professores e futuras professoras?

A pesquisa está ainda em andamento, mas julgo importante socializar com a comunidade acadêmica envolvida com essa questão, que se abriga no “*guarda-chuva*” *investigativo* denominado ensino da filosofia. O acolhimento a resultados de pesquisas, por colegas e pesquisadores/as para análise, crítica e sugestões é necessário para avançarmos e construirmos um acervo significativo sobre o tema. É nesse espectro que este capítulo se insere.

DIDÁTICA: ARTE OU TÉCNICA DE ENSINAR FILOSOFIA?

O termo *didática*, em grego *didaktikós*, significa arte ou técnica de ensinar. Para José Carlos Libâneo, um dos importantes pesquisadores sobre o tema no Brasil, o objeto da didática é o processo do ensino, campo principal da educação escolar (1994). O ensino, por sua vez, é “uma prática social complexa em situações historicamente contextualizadas” (idem, 2010, p. 32). Como disciplina, a didática tem um caráter muito peculiar, pois se define por tratar de problemas relativos ao ensino em sala de aula. A didática trata do ensino em situação escolar. É na sala de aula que se dá a relação entre quem ensina, professor/a; a matéria a ser ensinada e aquele/a a quem se ensina. É, portanto, uma tarefa complexa, uma

vez que não se trata apenas de encontrar modos de ensinar, ou seja, métodos, caminhos e recursos para que a aprendizagem logre êxito¹. A prática educativa demanda ser pensada, também, em suas relações com os contextos sociais, culturais, bem como com os aspectos subjetivos dos sujeitos nela envolvidos.

Juan Amós Comenius, no século XVII, 1657, escreveu uma obra que demarcou a história da escola e constituiu a pedagogia moderna – Didática Magna: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos (1997). Sua preocupação era com a escola na qual foi educado, pois nela não se ensinava tudo dos conhecimentos, das ciências e das humanidades. As escolas eram “governadas ao azar e de modo caótico, o que tornava tremendamente irracional o processo formativo” (Narodowisk, 2001, p. 36). Para modificar tal contexto escolar, Comenius inspirou-se na reforma pretendida por Bacon no campo das ciências. “Do mesmo modo como para Bacon fazer ciência era aplicar um método, também para Comênio educar ou ensinar era a aplicação de um método”, afirma José Mário Pires Azanha (1992, p. 38). Em sua Didática Magna Comenius projetou uma nova estrutura para a escola, a começar pela instituição do calendário escolar, de maneira que o ensino das crianças e dos jovens fosse resultado de um plano previamente estabelecido. Considerou, também, o uso de livros para auxiliá-los/as em sua aprendizagem e estabeleceu formas específicas para ensinar os diferentes conhecimentos ao longo das etapas da vida escolar: maternal, comum, latim e academia. Importa dizer que os conteúdos não variavam ao longo da trajetória escolar, mas sim a forma como deveriam ser ensinados.

A preocupação com a forma de os conhecimentos serem ensinados, posteriormente, na visão de muitos de seus críticos tornou a didática uma disciplina e um saber de dimensão conceitual reduzida ou quase inexistente. Ao ser fixado o método de ensino como o seu único objeto, a didática foi definida apenas por seu caráter normativo, técnico e instrumental². Os desdobramentos desse entendimento conduziram a uma compreensão da natureza da didática como sendo modo enganoso de conduzir os/as estudantes ao conhecimento. Essa é a compreensão do professor Amaury Moraes; para ele a didática se valeria do recurso da persuasão, ao invés de oferecer razões para que os estudantes almejassem aprender os diferentes conteúdos.

1 O filósofo John Passmore problematiza o conceito de ensino no segundo capítulo de seu livro *Filosofia do Ensino*, no original *The Philosophy of Teaching*, publicado em Londres, pela editora Duckworth, em 1980. Nele define o ensino como uma relação triádica: [...] para todo o X, se X ensina, deve existir alguém e algo que é ensinado por X. (Isto é verdadeiro, tanto no caso em que “ensino” significa “tentar ensinar”, como quando significa ‘ser bem-sucedido no ensino’.) Um pormenor, porventura menos conhecido, é que o ensino é uma relação triádica “escondida” em oposição ao que acontece com uma relação triádica “aberta”, como, por exemplo, ‘dar’’. (Tradução de Olga Pombo com base numa primeira versão de Manuel José Seixas Constantino, aluno finalista da licenciatura em Ensino da Matemática em 1994/95). A palavra “ensinar” não tem uma definição precisa, pois algumas vezes significa tentar promover a aprendizagem e em outras ter êxito em conseguir que seja alcançada pelos estudantes.

2 Martha Marandino em sua tese de livre docência diz que a compreensão da didática como atrelada apenas à questão de métodos e técnicas de ensinar acabou “evoluindo culturalmente, em diversos contextos, para um sentido pejorativo, focado na autoridade, na instrução ou associado a perspectivas behavioristas de ensino [...] fato que tem contribuído negativamente para incorporação do termo didática da biologia, por exemplo, nos grupos anglo-saxões que estudam os processos de ensino-aprendizagem de uma disciplina” (Marandino, 2011, s/p).

A persuasão refere-se aqui à capacidade de influenciar o outro, afetivamente, em oposição ao convencimento, que não procede propriamente por influências, mas pela apresentação de razões para que o outro, a partir do exame do objeto possa descobrir-lhe os elementos e, assim, produzir conhecimento. Na medida em que não discute ou não oferece as razões, mas, ao contrário, usa meios, recursos outros para apresentar o objeto, a didática é também uma retórica. Observemos o caso particular da metáfora [...]. Na medida em que o mestre utiliza metáforas não oferece as razões das coisas – o conhecimento sobre a realidade –, e simula um conhecimento que oferece para o discípulo. (Moraes, 1997, p. 51).

Desde essa perspectiva, o ensino se sustentaria na tentativa de afetar os/as estudantes e de encontrar modos de provocar-lhes certos sentimentos de atenção e envolvimento que promovessem sua abertura e disponibilidade para a aprendizagem. Moraes define a didática como um discurso persuasivo, resultante da tradição educacional progressista, cujo slogan – *partir do conhecido para que os estudantes aprendam* – foi a sua marca. Quando assim procede, o/a professor/a simula “um conhecimento prévio do mundo” aos/às estudantes, distanciando-os/as do esforço e da disciplina intelectual necessária para adquirirem conhecimento (1997, p. 51). Para o autor, o conhecimento deveria se impor por si mesmo e não “em virtude de recursos [persuasivos] exteriores ao assunto [pois] a similitude entre conhecido e desconhecido retira o mal-estar e a angústia do desconhecido, substituindo por um vago sentimento de conhecimento” (idem, p. 53). A didática seria, pois, um exercício de construir caminhos suaves e familiares para os/as estudantes adquirirem o conhecimento, o qual geraria apenas um “sentimento de conhecimento”.

Considerando esta compreensão, parece adequado afirmar que a identidade da didática no meio acadêmico, não apenas no Brasil, se configurou, em grande medida, como um não saber ou como um saber de menor valor. A ênfase nas preocupações de ordem prática, do fazer em sala de aula, das técnicas e dos procedimentos oferecidos aos professores e às professoras com a promessa de bom desempenho dos/as estudantes produziu um discurso que a enfraqueceu epistemologicamente. Como afirma Osvaldo Rays (2004, p. 46), “O conteúdo do ensino de didática assume características de um saber-fazer atomizado, que em nome de uma metodologia eficiente e eficaz dilui a definição dos valores, propósitos e razões de projeto educativo mais substancial”. Tal compreensão não ficou circunscrita à Didática Geral, mas migrou para as didáticas específicas e, por conseguinte, também, para a Didática da Filosofia. Até a primeira metade do século XX as didáticas específicas nada mais eram do que a continuidade da Didática Geral, uma vez que a dificuldade e também o não interesse de delimitação de um espectro de estudos próprios foi sua tônica no Brasil. De modo mais específico, apenas a partir dos anos 2000 encontramos obras resultantes de estudos e pesquisas específicas sobre o tema produzidas por professores/as de filosofia³.

³ A produção bibliográfica sobre Didática da Filosofia é bastante reduzida no Brasil. Embora ainda sejam necessárias pesquisas de maior fôlego, podemos indicar que é a partir dos anos 2000 que o tema ganha visibilidade com essa nomenclatura específica. Quando pensamos

A professora e pesquisadora argentina Laura Galazzi (2018), ao abordar sobre didática e em especial sobre a disciplina Didática da Filosofia, indaga se seria possível trabalhá-la também como um campo de saber. Em seu estudo descreveu alguns deslocamentos que começaram a ocorrer, a partir dos anos 1950, da Didática Geral para as didáticas específicas. De um saber geral, que poderia ser confundido com a própria Pedagogia, a Didática Geral passou a ser identificada pela sua preocupação em elaborar “estratégias e modalidades de trabalho concretas [o que resultou na tarefa] de organização do ensino, primordialmente normativa e prescritiva” (2020, p. 241). Nesse movimento, as didáticas específicas também foram acionadas a justificar sua condição de saber necessário na formação de professores/as e a responder algumas perguntas: “Seria necessário dedicar o esforço somente a problemas abstratos do sentido da educação e deixar à prática ao que diz respeito às questões metodológicas? É válido desenvolver um saber normativo a respeito do ensino?” (idem, p. 242, tradução nossa). A autora, apresenta, então, a didática não somente como uma prática, mas também como um saber/disciplina, cuja tarefa é “debater os supostos subjacentes às práticas instaladas com vistas a transformá-las”. A didática é, pois, uma teoria prática, uma práxis teórica, que coloca em conexão questões teóricas e práticas.

Laura Galazzi reconhece a didática como “um campo de saber que pretende ter uma vinculação com práticas concretas e frequentes, e nesse sentido, longe de permanecer no plano da pura teoria, delimita experiências cotidianas” (2018, p. 242). No entanto, nos diz que no espaço acadêmico a Didática da Filosofia ainda está disputando seu reconhecimento como campo de saber e como disciplina que tem algo importante a oferecer na formação de futuros/as professores e professoras. Os/As estudantes de filosofia a identificam ainda, segundo ela, como uma disciplina relacionada “a método, a práticas repetitivas, a um saber puramente empírico, a falta de conceito” (idem, p. 242).

Para além das fronteiras latino-americanas, como decorrência do sentido pejorativo atribuído à didática, foi necessário, como afirma José Carlos Libâneo (2010, p. 83), considerar as conexões entre didática e epistemologia e assim “admitir que o núcleo do problema didático é o conhecimento, no qual estão implicadas questões lógicas e psicológicas”. Desta forma, passou-se a considerar a lógica dos saberes, a lógica da aprendizagem e a lógica dos contextos em que se encontram os/as estudantes. Por consequência, reconheceu-se que os estudos em didática necessitavam do estabelecimento de vínculos com outros saberes e com outras ciências, tais como a Filosofia, a Psicologia da Educação, a Sociologia da Educação, a Teoria Social do Currículo e a Linguística. Nesse cenário, a Didática Geral foi cada vez mais

em livros de Didática da Filosofia para futuros/as professores e professoras, brasileiros, temos apenas dois autores em evidência: Silvio Gallo (2012) e Lídia Rodrigo (2009).

perdendo centralidade e importância como disciplina curricular e também como campo de estudos e pesquisas. Por conseguinte, as didáticas específicas iniciaram sua escalada de reconhecimento.

[...] o conhecimento é objeto do ensino, e para isso se estrutura a atividade de aprendizagem. Na escola, importa que os alunos se apropriem de conhecimentos, sendo que essa apropriação implica um modo de conhecer e os meios intelectuais e afetivos de conhecer (Libâneo, 2010, p. 84).

A natureza específica do saber a ser ensinado demandou às didáticas específicas a compreensão dos modos de aprendê-lo, ou seja, o reconhecimento da existência da lógica das aprendizagens a partir da lógica do saber a ser ensinado. Na relação entre didática e didáticas específicas, José Carlos Libâneo defende uma relação de aproximação; afirma que as didáticas específicas “não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem os princípios de aprendizagem e ensino comuns a todas as disciplinas presentes na didática” (Libâneo, 2008, p. 59 apud Marandino, 2011).

No entanto, especialmente no âmbito da didática das ciências e da matemática, tem havido grande desenvolvimento de estudos e pesquisas em países europeus com forte tradição e, ao mesmo tempo, as relações com a Didática Geral têm ficado cada vez mais enfraquecidas. A referência à didática específica das ciências e da matemática pode nos auxiliar a pensar sobre a didática específica da filosofia, pois tais estudos nos oferecem elementos iniciais para trabalhá-la em um contexto mais amplo de análise – a história da Didática da Filosofia no Brasil.

SOBRE COMO NOMEAR A DIDÁTICA (DA FILOSOFIA) NA UNIVERSIDADE

A expressão “campo de saber”, que aqui iremos utilizar, se deve ao diálogo que vimos estabelecendo com autores/as que tomam a didática e a Didática da Filosofia como objeto de estudo e problematizam seu estatuto epistemológico. Por isso, o conceito de campo na obra de Pierre Bourdieu, (1989), tem grande importância em nossa reflexão. Posteriormente, buscaremos discorrer sobre os sentidos dos conceitos de discurso e disciplina, a partir de Michel Foucault. Michel Foucault e Pierre Bourdieu foram “filhos das transformações do mundo do pós-guerra e herdeiros dos impactos de Maio de 1968 [...]”. (Simioni, 1999, p. 104). Em suas pesquisas ousaram “uma postura original em relação ao tratamento dos discursos” (idem, p. 103), bem como colocaram suas análises sobre o poder em outras bases conceituais, que subverteram a tradicional compreensão de poder desde a filosofia marxista.

Para Bourdieu (1983, p.12), o conceito de campo diz respeito “a certos espaços de posições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado”. Em seu interior, os envolvidos “lutam pelo controle da produção e, sobretudo, pelo direito de legitimamente classificarem e hierarquizarem os bens produzidos” (Nogueira et al., 2006, p. 36). A partir da obra Vocabulário Bourdieu, (Catani et. al., 2017) a teoria dos campos movimenta uma lista de propriedades, conforme podemos perceber no excerto abaixo.

Um campo é um microcosmo incluído no macrocosmo [...]; cada campo possui regras do jogo e desafios específicos [...]; um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições ocupadas pelos diferentes agentes do campo [...]; esse espaço é um espaço de lutas, uma arena onde está em jogo uma concorrência ou competição entre os agentes que ocupam as diversas posições; O objetivo dessas lutas reside na apropriação do capital específico do campo [...] e/ou a redefinição desse capital; esse capital é desigualmente distribuído no seio da campo [...]; em luta uns contra os outros, todos os agentes de um campo têm, contudo, interesse em que o campo exista [...]; a cada campo corresponde um habitus [...] próprio do campo [...]; todo o campo possui uma autonomia relativa [...]. (Catani et. al., p. 65).

O espaço social é composto por vários campos, como o campo artístico, campo religioso, campo da alta costura, campo científico, entre outros. Todos regidos por regras e desafios específicos; em seu interior seus membros, agentes, disputam poder e espaço próprio com vistas a se apropriar de seu capital específico. A definição de campo científico torna possível compreender a posição que foi ocupada pela didática no interior da universidade nas décadas iniciais de sua criação. O campo científico⁴ pode ser tomado como campo universitário, uma vez que para Bourdieu (1989) todo o campo social é estruturado pela concorrência constante em seu interior em torno de desafios e interesses de seus agentes. O interesse específico do campo científico “consiste na imposição de uma concepção particular de ciência graças à mobilização de recursos aos quais Bourdieu atribui a denominação de capital científico” (Catani et. al, 2017, p. 69).

A universidade brasileira, e dentro dela a Filosofia como um campo científico, desde sua organização institucional e acadêmica, produziu determinados modos de relação com o saber/disciplina *Didática*. Em seu alvorecer nos anos 1940, a dimensão teórica e conceitual da didática estava em processo embrionário, se for comparada com a história do saber filosófico, que também adentrou o espaço universitário do período. Referindo-se especialmente à Didática Geral, Maria Manuela Garcia, (1995), a define como um campo que teve dificuldades para ser reconhecido na universidade, o espaço próprio de produção e de legitimação do conhecimento científico em terras brasileiras naquele período. Participar do campo científico e universitário demandava à Didática ser reconhecida como um saber

4 “[...] campo científico - sistema de relações objetivas entre posições adquiridas em lutas anteriores - é o lugar e o espaço de uma luta concorrencial. O que está em luta são os monopólios da autoridade científica (capacidade técnica e poder social) e da competência científica (capacidade de falar e agir legitimamente, isto é, de maneira autorizada e com autoridade) que são socialmente outorgadas a um agente determinado”. (Bourdieu apud Ortiz, 1983. p. 112).

portador de certa autoridade, que permitiria a seus agentes entrarem na luta concorrencial para assumir uma posição significativa na hierarquia dos saberes. No interior do campo científico ocorria “uma distribuição desigual de legitimidade que hierarquiza as diferentes disciplinas ou áreas de conhecimento, as diferentes práticas, os problemas, os objetos de estudo e métodos de investigação” (idem, p. 76).

Retomamos, então, as afinidades epistemológicas de Bourdieu e Foucault no que tange aos conceitos de ciência, campo e discurso. Ambos consideram o saber “imerso nas malhas do poder, [exercendo] uma sujeição dos indivíduos. [...] Os discursos e seus efeitos são, para ambos, historicamente e socialmente inscritos [...]”. (Simioni, 1999, p. 106).

Para Foucault um campo de saber, o campo científico⁵, é um discurso regido por determinadas regras e determinados modos de funcionamento interno e submetidos a procedimentos de controle externos. De modo mais específico, o discurso é regido por uma certa “ordem”, que é estipulada em determinado tempo histórico e mantida por relações de saber e poder. Assim, cada discurso obedece a uma ordem específica; os procedimentos de controle externos do discurso são: a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade⁶.

Ao considerar a universidade como um espaço onde o conhecimento é produzido, reconhecido e legitimado, que segue um conjunto de regras e condições, podemos trabalhá-la como uma “sociedade”, nos moldes como fez Foucault n’A Ordem do Discurso:

[...] em toda a sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade” (Foucault, 1996, p. 9).

A produção do discurso obedece a procedimentos de controle e delimitação, pois “não se tem o direito de dizer tudo, [...] não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, [...] qualquer um não pode falar de qualquer coisa” (Foucault, 1996, p. 9). Assim, para entrar na ordem do discurso universitário brasileiro naquele período era preciso aderir às condições que estavam dadas, ou seja, ter já uma certa autoridade científica constituída. Era esperado que os responsáveis pelo saber didático estivessem vinculados a uma certa tradição de estudos “superiores”, sob o monopólio de representantes masculinos. A didática,

5 Para Roberto Machado (1981, p. 199), “Todo o conhecimento, seja ele científico ou ideológico, só pode existir a partir de condições políticas que são as condições para que se formem tanto o sujeito quanto os domínios do saber. A investigação do saber não deve remeter a um sujeito de conhecimento que seria sua origem, mas a relações de poder que lhe constituem. Não há saber neutro. Todo saber é político. E isso não porque cai nas malhas do Estado e é apropriado por ele, que dele se serve como instrumento de dominação, desvirtuando seu núcleo essencial de racionalidade. Mas porque todo saber tem sua gênese em relações de poder”.

6 “Existem, evidentemente, muitos outros procedimentos de controle e de delimitação do discurso. Aqueles de que falei até agora se exercem de certo modo do exterior: funcionam como sistemas de exclusão; concernem, sem dúvida, à parte do discurso que põe em jogo o poder e o desejo”. (Foucault, 1996, p. 21).

no entanto, adentrou a universidade com professoras, mulheres, sem ou quase nenhuma formação no ensino superior, pois elas vinham da Escola Normal⁷.

O discurso também é marcado por procedimentos internos, diz Foucault: o comentário, o autor e a disciplina e “são eles mesmos que exercem seu próprio controle (OD, p. 21). Tomamos aqui o conceito de disciplina para pensar a universidade e nela as relações com a didática e a Didática da Filosofia. A disciplina é “uma forma discursiva de controle da produção de novos saberes”. (Castro, 2009, p. 11) e a universidade atua no controle disciplinar, ou seja, no controle dos saberes que podem circular em seu interior. A disciplina, segundo Edgardo Castro, é um complexo de elementos.

[...] um campo anônimo de métodos, proposições consideradas como verdadeiras, um jogo de regras e definições, técnicas e instrumentos. À diferença do comentário exige a novidade e não a repetição. A disciplina determina as condições que uma determinada proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de quais objetos se deve falar, que instrumentos conceituais ou técnicas há que utilizar, em que horizonte teórico deve inscrever-se. (Castro, 2009, p. 11).

A universidade brasileira constituiu-se como espaço privilegiado de produção, circulação e ensino de saberes, dentre estes estava a didática. No entanto, sua entrada na ordem do verdadeiro foi um longo percurso, entremeado por disputas e busca de reconhecimento de suas professoras, diferentemente do que ocorria com a Filosofia e com os demais saberes das ciências específicas, que constituíram os vários cursos de formação de professores. Embora não tenhamos estudos específicos que possam indicar, de modo detalhado, os tensionamentos, as lutas e as disputas entre o saber/disciplina didática e os saberes do campo específico da Filosofia, do final dos anos 1930 até aos anos 1960, é possível conjecturar tal relação considerando os estudos existentes acerca da didática geral no contexto universitário realizados por Garcia (1995); Candau (2004), Libâneo (1994; 2010).

A formação de professores e professoras na universidade brasileira ocorreu desde sua estruturação até os anos 1960 pelo denominado modelo 3+1. Tal modelo nos permite dizer de uma relação dualista, que acomodou, desde o início, não só a Didática, mas também os demais saberes da Educação na categoria de “saberes secundários”. Após três anos de formação nos conteúdos específicos do curso de licenciatura escolhido, os aspirantes à profissão docente deveriam receber em um ano a formação pedagógica e didática, composta de diferentes disciplinas, que eram agrupadas no Curso de Didática: Psicologia Educacional, Estrutura e Funcionamento do Ensino e Didática. Este modelo foi substituído a partir do final dos anos 1960 por outro, que incorporou a disciplina do curso de Didática no interior

⁷ Segundo Maria Manuela Garcia (1995, p. 79-80), a formação dos professores de Didática “culminava, quando muito, em algum curso de formação de especialistas (inspetores, diretores, etc.) do tipo dos que eram oferecidos pelos Institutos de Educação da época ou por instituições como a Escola de Aperfeiçoamento, em Minas Gerais. [...] Considerando-se, ainda, o fato de a maioria dessas professoras pertencer ao gênero feminino e apresentar ambições de progresso cultural e profissional em tempos nos quais as opções de profissionalização para as mulheres eram restritas, parece que o investimento escolar constituiu a estratégia por excelência de realização de seus desejos e de conquista de uma determinada posição social”.

de cada curso de licenciatura. Segundo Garcia (1995, p. 80), até meados dos anos 1950 os/as professores/as de Didática nas Faculdades de Filosofia ficavam responsáveis pela Didática Geral e, por vezes, a Especial em todos os cursos. No entanto, “já nos anos 50 e 60 o ensino da Didática começa a se especializar pelas diferentes áreas de conteúdos” (idem, p. 80). Esse período é nomeado pela autora como sendo de consolidação, mas também de fragmentação da Didática Geral. A consolidação da Didática ocorreu em função de seu “processo de independização em relação a outras áreas do conhecimento pedagógico, e a conquista [...] de uma certa respeitabilidade no interior das Faculdades de Filosofia” (Garcia, 1995, p. 81). Por sua vez, sua fragmentação se deu em função do Parecer n. 292 do Conselho Federal de Educação, de 1962, que extinguiu a cadeira de Didática Geral e Especial das Faculdades de Filosofia e criou o campo da Prática de Ensino⁸.

Retornando ao caso dos cursos de Filosofia, a importância dada à Didática (especial) da Filosofia na formação de professores e professoras para o ensino médio é relativamente recente no Brasil. Como nos diz Lídia Maria Rodrigo, (2009, p. 28), foi “apenas a partir dos anos de 1970 que essa questão ganhou alguma relevância e ainda assim não tem merecido aqui a atenção que lhe dedicam os profissionais de outros países, principalmente europeus”. Embora incorporada no currículo dos cursos de licenciatura em Filosofia, a Didática Especial de Filosofia, como já mencionado anteriormente, permanecia muito próxima da Didática Geral. Com a Reforma Universitária em 1968, as didáticas específicas passaram a pertencer às Faculdades de Educação, aos departamentos de Metodologia do Ensino, situação que permanece até hoje, especialmente no âmbito das universidades federais.

Este distanciamento espacial dentro das universidades também se apresentava no modo como a comunidade filosófica se relacionava com o saber e com a disciplina Didática da Filosofia. A referência abaixo nos oferece um indicativo de tal posição.

É bem conhecida a resistência dos especialistas da filosofia à didática. Na França, por exemplo, um dos aspectos mais polêmicos do debate sobre a renovação dos métodos de ensino na escola secundária envolve uma disputa interna sobre a questão da didática da filosofia. Alguns professores franceses acusam outros colegas de ‘contaminar’ a filosofia, introduzindo na prática de seu ensino princípios e métodos extraídos das ciências da educação (Tozzi, s/d). Embora o risco de cair num didatismo não possa ser descartado, a forma de precaver-se contra ele consiste em manter-se vigilante em relação a uma didática especificamente filosófica. (Rodrigo, 2009, p. 30. Grifos meus).

A afirmação “é bem conhecida a resistência dos especialistas da filosofia à didática” diz de maneira explícita o que tenho procurado descrever nessas páginas. O discurso filosófico, constituído como um “discurso científico universitário”, ao mesmo tempo que

⁸ Sobre a relação entre Estágio Curricular Supervisionado e Prática de Ensino nos Cursos de Licenciatura no Brasil, ver capítulo - “O estágio curricular supervisionado na formação de professores/as de filosofia: pressupostos históricos e potencialidades”, de Jéssica Erd Ribas, (2020).

também se afirmava e instaurava sua identidade de um saber rigoroso, pautado na tradição filosófica, nas grandes obras, alicerçado em terras brasileiras em um novo modo de estudar, ensinar e praticar a filosofia – o modo historiográfico estrutural, no caso da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP⁹ – também se distanciava de qualquer preocupação com as questões sobre a formação de professores e professoras para a escola secundária. Se esta era uma tarefa atribuída aos recém-criados cursos de Filosofia, funcionava mais como um resíduo, como um apêndice, uma vez que tal formação era relegada ao Curso de Didática e mais tarde às Faculdades de Educação, como já referido anteriormente. Os conteúdos e métodos da didática da filosofia angariavam menor valor diante da grandeza e da superioridade de um saber de mais de 2.500 anos de história – a Filosofia¹⁰.

A expressão “contaminar”¹¹, que Lídia Rodrigo toma de Michel Tozzi, que diz respeito ao contexto francês, é perfeitamente adequada ao contexto brasileiro e expõe a relação de disputas que se fez presente por um longo período, quiçá ainda hoje, em menor intensidade. Os saberes do campo da Educação, das Ciências da Educação, não seriam bem-vindos à Filosofia, porque primeiramente se entendeu que “quem sabe filosofia sabe ensinar filosofia” e, por isso, os saberes pedagógicos e educacionais estariam dispensados. Em outra perspectiva, porque o ensinar filosofia por muito tempo não foi um problema para os departamentos e cursos de licenciatura em filosofia. Sua situação no contexto das políticas curriculares brasileiras, ora como disciplina obrigatória, ora como disciplina opcional, ora como totalmente ausente do currículo, constituiu um modo de tratar e (des) legitimar a importância acerca de seu ensino na escola básica. O cenário hoje é outro; o discurso da comunidade filosófica, em grande medida, tem afirmado o ensino de filosofia como um problema de seus cursos de licenciatura e de seus professores filósofos e professoras filósofas. Este fato mereceria um maior esforço analítico, no entanto não avançarei, pois fugiria do escopo desse texto.

DIDÁTICA DA FILOSOFIA E ENSINO DA FILOSOFIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Em novembro de 2001, em Piracicaba, ocorreu o *Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia*, no campus da Universidade Metodista de Piracicaba, UNIMEP. O congresso

9 Segundo Augusto Rodrigues, em seu livro *Como nos tornamos os professores que somos* (2020), o método estrutural de compreensão filosófica “precisa se concentrar somente naquilo que é enunciado pelo autor, suas condições de explicitação, de modo a acompanhar o movimento criador do próprio sistema, respeitando a temporalidade de constituição dos dogmas. [...] Em outras palavras, pretende compreender um sistema filosófico unificando cada asserção ao seu movimento produtor, ou seja, da doutrina do método. (2020, p. 84)

10 Para Celso Favaretto as licenciaturas de Filosofia “não cumpriam e não estão cumprindo no momento as tarefas necessárias [entre essas tarefas] a dificuldade muito grande de preparar os professores para identificar o que é ou não relevante dentro de toda a produção filosófica, tendo em vista tanto a formação dos educandos quanto a necessidade de tematizar condições presentes da cultura, da política, das artes, das ideologias e assim por diante” (2013, p. 23-4).

11 Sujar, manchar (o que é puro ou respeitável) por contato vil ou pestilento. Alterar para um estado ético ou moralmente negativo. = CORRUMPER, PERVERTER. Infeccionar. Comunicar alguma doença, mal ou vício. (“contaminar”, in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2020, <https://dicionario.priberam.org/contaminar> [consultado em 31-08-2020]).

trouxe como tema central as discussões sobre Didática da Filosofia. Na apresentação do livro, constituído pelas conferências do evento, Gabrieli Cornelli, um de seus organizadores, destacou seus objetivos:

[...] explorar, filosoficamente, a didática do ensino de filosofia em seus vários níveis, gerar espaços para troca de experiências entre professores atuantes em todo o país e explorar novas possibilidades teóricas e metodológicas para pensar e praticar o ensino de filosofia [...]. (2003, p. 9).

A Didática da Filosofia era o tema central do congresso, mas com a ressalva de ser “explorada filosoficamente”. No entanto, no título do livro a palavra “didática” não aparece, mas sim a expressão *Filosofia do Ensino de Filosofia*. É ela que dará o tom das discussões sobre questões acerca do ensinar Filosofia na escola e das práticas metodológicas. Começava naquele congresso, em nosso entendimento, um esforço em situar as questões do ensino nos limites estritos da Filosofia.

A partir de alguns materiais analisados, observamos um apelo para que filósofos e filósofas passassem a assumir a tarefa de pensar sobre o ensino da Filosofia, para que a didática se tornasse efetivamente *da Filosofia*; que se tornasse *filosófica*. Desde então foi se tornando consenso que não se poderia mais formar professores e professoras de Filosofia contando apenas com a disciplina Didática da Filosofia e com outros saberes educacionais. Passou-se a reivindicar que professores e professoras dos cursos e departamentos de Filosofia assumissem para si esse tema de modo a retirá-lo da invisibilidade em que esteve colocado na universidade, como discorreremos páginas atrás. Na citação que segue é possível perceber que naquele período havia a convicção de que estava sendo inaugurado um novo campo de discussões ou um novo território para a filosofia, cuja centralidade repousava nas questões de ensino e de Didática da Filosofia.

Refletir sobre o ensino de filosofia é também ofício da filosofia, no lugar de uma simples reivindicação de um espaço dentro da filosofia para pensar o seu ensino, **o canteiro de Piracicaba parece elaborar uma nova compreensão deste mesmo espaço**. Assim, o ensino de filosofia adquire, nestas páginas, a conotação de um lugar muito particular e significativo a partir do qual pensar a própria Filosofia, toda ela, mesmo – ou talvez, sobretudo – aquela com F maiúsculo. (Cerletti, 2003, p. 10-11 – Grifos meus).

Alejandro Cerletti, professor da Universidade de Buenos Aires, referência importante desde a Argentina para os estudos e pesquisas sobre o ensino de Filosofia, participou do congresso e escreveu no livro o capítulo *Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico*. Anos depois, em 2009, seria traduzido e publicado pela editora Autêntica o seu livro *Ensino de Filosofia como um problema filosófico*, no qual retoma os argumentos centrais deste capítulo de 2003.

No congresso de 2001, em Piracicaba, ao traçar um percurso da Didática da Filosofia (na Argentina) Alejandro Cerletti escreveu:

Nos últimos 10 anos houve toda uma série de trabalhos relativos à didática da filosofia que avançaram um pouco mais, e hoje poderíamos dizer que é quase ponto pacífico afirmar que o que se trata é, sobretudo, e para muitos o fundamental, 'ensinar a filosofar'.[...] podemos então falar de um ensino filosófico. **Essas aparentes e pequenas mudanças deveriam ser apreciadas com algo de muito maior envergadura que uma reformulação terminológica, um avanço na didática específica.... dever-se-ia interpretar como uma mudança fundamental na forma de pensar a didática da filosofia.** (2003, p. 65 – Grifos meus).

Este avanço da Didática da Filosofia, segundo Cerletti, se deu em dois momentos distintos: o primeiro, ocorrido nos últimos 10 anos, ou seja, na década de 1990, e foi caracterizado pelo reconhecimento da didática no âmbito dos estudos e das discussões sobre o ensino da filosofia na Argentina¹². A partir dos anos 1980, sob a liderança do professor Guillermo Obiols, responsável pela cátedra de Didática da Filosofia da Universidade de Buenos Aires, se iniciou o que Cerletti nomeia como “mudança fundamental na forma de pensar a didática da filosofia” na Argentina.

Naquele período, a expressão Didática da Filosofia assumia um sentido próprio, ou seja, os conteúdos da Filosofia, da História da Filosofia, deveriam ser ensinados a partir de uma perspectiva didática, considerando certas estratégias para a sala de aula, para a relação dos/as professores/as com os estudantes e para o uso de materiais didáticos. Na formação inicial de professores e professoras passou a ser incorporado o que Obiols (2000, p. 118)¹³ designou como “uma reflexão sobre a prática do ensino”, na qual a produção de estratégias didáticas se daria a partir das idades dos estudantes e os contextos socioculturais e institucionais em que o ensino da filosofia ocorre.

O segundo momento teve seu núcleo em uma outra perspectiva: não mais apenas o conteúdo filosófico a ser ensinado, mas o exercício propriamente filosófico a ser realizado na sala de aula – o *filosofar*, ou seja, um “ensino filosófico”. A partir dessa perspectiva, em circulação também no Brasil como já mencionado, a didática (da Filosofia) tornou-se uma questão a ser considerada e assumida pela comunidade filosófica, deixando de ser tomada como apenas um problema da Educação e de suas professoras e de seus professores vinculados/as às Faculdades de Educação. “[...] agora a filosofia deverá reconhecer como próprio o problema de sua transmissão ou de seu ensino, que é algo que sempre se viu

12 Laura Agratti (2008) menciona que tal reconhecimento foi tributário dos estudos de Guillermo Obiols, professor catedrático de Didática da Filosofia na UBA na época, que denominou essa relação entre didática e filosofia pela expressão “orientação filosófico-didática”. Nesta orientação a pergunta pelo sentido da filosofia é anteposta à definição de estratégias didáticas a serem implementadas em sala de aula. A autora destaca três orientações acerca do ensino da filosofia e sobre ela trataremos na sequência do texto: orientação didatista; orientação filosófico-didática e a orientação de fundamento, denominada filosofia do ensino da filosofia.

13 “Hoje, a didática é concebida mais do que como a disciplina que ensina a ensinar tudo a todos e em qualquer circunstância, como a que ajuda a ensinar propondo-se a aportar elementos para que o docente em formação ou o professor em exercício realizem uma reflexão sobre a prática do ensino; prática que se admite, diferencia-se segundo as distintas disciplinas” (Obiols, 2002, p. 117).

(sobretudo a partir da filosofia acadêmica) como um aspecto separado ou como uma questão subalterna ou menor” (2003, p. 66).

Uma didática filosófica, ou melhor, uma *filosofia do ensino da filosofia* se pautaria, então, em atitudes filosóficas como a reflexão, a problematização, mas também na “exploração de suas próprias condições e pressupostos” (Cerletti, 2003, p. 67). Talvez seja razoável perguntar, aqui, se ao afirmar tal perspectiva Alejandro Cerletti não estaria oferecendo argumentos para o reconhecimento do enunciado que circulou (quicá ainda circule) no discurso de grande parte da comunidade filosófica: “a filosofia tem sua própria didática”, que significa dizer que para ensinar filosofia não é necessário tomar como referência outros saberes, como os das ciências da educação, por exemplo. De modo inicial, a resposta é negativa, mas certamente merece ser mais bem evidenciada. Para Cerletti a “*filosofia do ensino da filosofia*” tem caráter mais amplo que didática da filosofia; ele se refere ao ensino como uma área da filosofia: “A reflexão filosófica sobre o próprio ensino é algo muito diferente, pois não se trata da redução ou da subordinação de um setor ao outro e sim da reinvenção de uma área (o ensino) no interior da própria filosofia” (idem, p. 69). Filosofia do ensino de filosofia seria, então uma área, “o território filosófico” (idem, p. 68), que dialogaria ou incluiria também uma didática da filosofia, a qual manteria sua especificidade de interlocução com o campo da educação para pensar seu ensino na escola.

A partir das ideias de Cerletti podemos dizer que a Didática da Filosofia, como saber e como disciplina, pertenceria à uma área denominada de “Ensino da Filosofia”. Essa expressão é acionada pela comunidade filosófica em títulos de eventos, de livros, de artigos, de cursos de especialização etc. Com ela se nomeia um espectro grande de questões e preocupações tais como: formação de professores/as de Filosofia; estratégias e procedimentos para o ensino da filosofia; avaliação em filosofia; objetivos da filosofia na escola; competências e habilidades filosóficas; modos de ensinar filosofia, sentido do ensino da Filosofia na escola básica, ensino, aprendizagem, entre outras. Deste modo, o ensino da Filosofia não seria referido apenas à sua transmissibilidade e às questões do aprender no âmbito escolar. Seria possível pensar que ensino da Filosofia (ou filosofia do ensino da filosofia) e Didática da Filosofia são duas categorias que se interconectam, mas que mantêm um núcleo próprio e específico de questões. Essa é uma questão que sigo perseguindo em meus estudos e espero em outro momento trabalhá-la de modo mais detalhado à comunidade filosófico-educacional.

Acima mencionei de forma breve o movimento de estruturação e fortalecimento da Didática da Filosofia a partir dos estudos de Guillermo Obiols na Argentina, que agregou

outras perspectivas a partir dos estudos de Alejandro Cerletti e Olga Agratti. Na sequência apresento um esquema que delinea, de modo ainda inicial, o movimento da didática no contexto brasileiro. Não tive o objetivo de traçar demarcações rígidas de etapas que se complementariam e, assim, constituíssem uma narrativa de caráter linear e evolutivo, mas apenas constituir uma estratégia analítica para cercar, da maneira mais adequada possível, meu objeto de estudo.

Primeiro Momento – se constitui a partir da organização do sistema universitário, que passou a acolher em seu interior a formação de professores para o ensino secundário. Os cursos de licenciatura foram reunidos nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras, que ofereciam a formação em conteúdos específicos. A formação didática e pedagógica era de responsabilidade do Seção de Didática, do seu curso de Didática, cuja duração era de um ano. Entre as disciplinas desse curso estavam a Didática Geral e a Didática Especial, ministradas em todas as licenciaturas. De modo geral, tal formação foi apenas um apêndice da formação específica em filosofia e esse modelo, denominado 3+1, perdurou entre o final dos anos 1930 e a década de 1960. Seguindo os estudos de Laura Agratti¹⁴ e a denominação por ela utilizada, poderíamos indicar esse momento como caracterizado pela *Orientação Didatista*.

Segundo Momento – com a reforma universitária (1968) os cursos de licenciatura foram instalados em centros específicos de conhecimentos e a formação didática e pedagógica ficou sob responsabilidade das Faculdades de Educação. Apenas do ponto de vista formal o *modelo 3+1* foi extinto. Todas as disciplinas foram agrupadas na matriz curricular do curso, obedecendo a períodos/semestres específicos para serem lecionadas. No entanto, os/as professores/as responsáveis pelas disciplinas de Didática Geral e Didática Especial/Específica permaneceram longe dos departamentos de filosofia e a formação continuou dualista, pois não havia comunicação entre conteúdos específicos (filosofia) e conteúdos didáticos e pedagógicos. Entre os anos 1970 e início dos anos 2000 a comunidade filosófica esteve envolvida com a luta pela volta da filosofia ao ensino de segundo grau, pois nesse período a disciplina havia perdido seu espaço no currículo, definido pela Lei 5.692 de 1971. Na primeira metade dos anos 1980 retornou de modo opcional ao currículo. Tivemos, então, de um lado professores e professoras de Filosofia manifestando a necessidade do retorno da Filosofia à escola, seja em textos, encontros, seminários e, do outro lado, os cursos de licenciatura em filosofia seguindo suas práticas formativas imunes a tais discussões, pois sua aposta era na formação de futuros pesquisadores para levarem a cabo os cursos de mestrado

¹⁴ Cf. o texto - A orientação de fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores de filosofia. (Agratti, 2008).

e doutorado, que começavam a se desenvolver e se fortalecer no período. No entanto, duas preocupações foram colocadas em evidência: primeiro, se a Filosofia não era ensinada na escola, de onde viriam os/as futuros/as estudantes de Filosofia e posteriores pesquisadores/as? E, em segundo, as reivindicações pelo retorno da filosofia à escola indagava os próprios cursos de Filosofia sobre a formação de professores e professoras que ofereciam¹⁵.

Em especial a partir dos anos 1990, os discursos do ensino de Filosofia seriam da ordem de uma educação filosófica. Tal denominação, dada pelo professor Rodrigo Gelamo (2009), refere-se à atuação, quase hegemônica, de filósofos e filósofas da educação na construção e na circulação do discurso do ensino da filosofia. Este tornou-se objeto de estudos e pesquisas de professores e professoras de filosofia da educação de universidades brasileiras, não pertencentes aos departamentos de filosofia, mas às Faculdades de Educação. A Didática da Filosofia interrogava o que se entendia por filosofia: história da filosofia ou prática filosófica – o filosofar? A partir da resposta dada um modo de ensinar seria pensado e colocado em ação nas escolas. Seguiu presente na formação de professores e professoras de Filosofia a Perspectiva Didatista, mas começava a dividir espaço, ao modo de tensionamento e de disputas *Orientação Filosófico-Didática*, conforme denominação da professora Olga Agratti, para o contexto argentino.

Terceiro Momento – este é o momento em que o ensino da Filosofia é nomeado como um problema da Filosofia. Ele se configura, de modo mais efetivo, após a aprovação da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio, em 2008. Ser um problema da Filosofia, de seus cursos e departamentos implicava chamar seus/suas docentes a ocupar o lugar de sujeito desse discurso e também de tomar o ensino da Filosofia como um problema filosófico. Com a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio foi preciso dar atenção às demandas que vinham das escolas, bem como direcionar o olhar atento e comprometido à formação de professores e professoras que ofereciam em seus cursos. Algumas proveniências possibilitaram a emergência deste cenário. Indico de modo rápido algumas delas. No ano de 2006 a criação do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar na ANPOF, o que demonstrou o acolhimento do tema pela comunidade filosófica. No âmbito do governo federal, a criação em 2010 do Curso de Especialização em Ensino de Filosofia, na modalidade à distância, através de Edital para os departamentos de filosofia. Outro acontecimento importante foi/é o Mestrado Profissional em Filosofia – Prof-Filo, que reúne um conjunto de vários cursos de filosofia que passaram a oferecer em suas instituições a formação para professores/as de filosofia em exercício. A criação de novos cursos de licenciatura em filosofia, a partir do

¹⁵ Era preciso pensar sobre os estudantes a quem seria ensinada a filosofia, uma vez que ensiná-la na escola que se democratizava e se popularizava assumia um caráter diferente – não mais para uma elite bem-nascida, dotada de capital cultural necessário para dispor-se ao estudo “difícil” dos grandes textos da filosofia europeia. Entrava em cena a questão do ensino da filosofia em uma escola de massa.

REUNI, que ofereceu condições para abertura de vagas para professores/as em disciplinas antes locadas nas Faculdades de Educação. Estavam dadas as condições para a emergência de “um território filosófico do ensino filosofia”, como indicou Cerletti em 2001, no congresso da UNIMEP, em Piracicaba. É nesse terceiro momento que a Didática da Filosofia passa ganhar maior visibilidade. Esse é o cenário no qual estamos inseridos e desde ele traçamos nossa investigação sobre Didática da Filosofia, indagando sobre os efeitos de tal visibilidade e sobre os modos como tem se dado este acolhimento à didática. Podemos dizer que nesse cenário emerge a *Orientação de Fundamento – Filosofia do Ensino da Filosofia*, que disputa espaço com a Orientação Filosófico-Didática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já anunciado anteriormente, meus estudos sobre a Didática da Filosofia no cenário universitário brasileiro não se distanciam de minha atividade como professora desta disciplina e, por conseguinte, visam orientar minhas indagações acerca de sua inserção e de sua legitimidade no curso de licenciatura em Filosofia; articulam, desta forma, minhas atividades de ensino e pesquisa.

Não apresento uma história da disciplina e de seu saber; não encontro um início, um momento originário em que este saber é dito como importante para a formação de futuros professores e futuras professoras de Filosofia. Busco apreender, isto sim, as condições que foram dadas para que certos modos de dizer da didática e da didática da filosofia fossem possíveis de serem pronunciados; para que se estabelecessem relações de hierarquia e (des)legitimação com o saber “específico” da Filosofia; para que fosse nomeada como um saber fora do verdadeiro em grande parte de sua existência.

Para seguir este percurso foi fundamental reconhecer como tais processos ocorreram em outros países, e aqui, especificamente, me refiro a Argentina. É deste país que temos recebido uma valiosa produção sobre ensino da filosofia desde os anos 1990, que têm se tornado referência para nossos cursos de licenciatura e para nossas pesquisas. Por isso, ao elaborar o que denominei de quadro analítico acerca dos modos como a Didática da Filosofia foi sendo nomeada e acionada no discurso da formação de professores e professoras de filosofia, desde a estruturação da universidade brasileira até os dias de hoje, tomei como referência os estudos de Guillermo Obiols, Alejandro Cerletti e, em especial, as orientações para a formação de professores/as de filosofia de Olga Agratti.

Almejo, pois, colocar sobre a mesa, em torno da qual temos dialogado nos últimos anos, os resultados ainda iniciais destes estudos. Entendo que assim, pouco a pouco,

vamos entrelaçando outros estudos, outras ideias, outras investigações que constituirão um repertório sobre o tema – Didática da Filosofia, sempre vinculada ao campo maior do Ensino da Filosofia.

REFERÊNCIAS

AGRATTI, Laura. A orientação de fundamento: uma perspectiva problematizadora para a formação de professores de filosofia. In: KUIAVA, Evaldo Antônio; SANGALLI, Idalgo José; CARBONARA, Vanderlei (orgs.). **Filosofia, formação docente e cidadania**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2008.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1989.

CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 24^a ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault** – um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução de Ingrid Muller Xavier; revisão técnica de Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CATANI, Afrânio et.al (orgs.). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

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

CERLETTI, Alejandro. Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabriele; DANELON, Márcio, (orgs.). **Filosofia no ensino de filosofia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martin Fontes, 1997. Tradução Ivone Castilho Benetti.

FAVARETTO, Celso. A filosofia e seu ensino: entrevista com Celso Favaretto (com Marcelo Carvalho). In: CARVALHO, Marcelo; CORNELLI, Gabriele (orgs.). **Ensinar Filosofia**. Vol. 2. Cuiabá: Central do Texto, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Aula inaugural no College de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3^a ed. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

GALAZZI, Laura. ¿Es posible una didáctica de la filosofía inmanente?. In: PULIDO CORTÉS, Óscar; ESPINEL BERNAL, Óscar Orlando; GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (Orgs.). **Filosofía y rabalha: miradas em Iberoamérica**. Tunja: Editorial UPTC, 2018. 362 p.

GALLO, Sílvio. **Metodologia do ensino de filosofia**: uma didática para o ensino médio. Campinas/SP: Papyrus, 2012.

GARCIA, Maria Manuela Alves. O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. In: **Educação e Realidade**, 20 (1): 73-91, jan.-jun. 1995.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz um filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática. In: DALBEN, Ângela et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica. 2010. P. 81-104.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACHADO, Roberto. **Ciência e Saber**: a trajetória da arqueologia de Foucault. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1981.

MARANDINO, Martha. **Por uma didática museal**: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. Tese de Livre Docência; Faculdade de Educação, USP, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. **Uma crítica da razão pedagógica**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 1997.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & Educação**, trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a Educação**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2006.

OBIOLS, Guillermo. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Ijuí: Editora da Unijuí. 2002.

ORTIZ, Renato (org.). **Pierre Bourdieu: sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **A didática em questão**. 24. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

RIBAS, Jéssica Erd. O Estágio curricular supervisionado na formação de professores/as de filosofia: pressupostos e potencialidades. In: TOMAZETTI, E.; RIBAS, J.E.; BUGS, J.D.V.; KOVALCZVK, Susie. **Estágio Docente em Filosofia**: proposições didáticas. Veranópolis/RS: Diálogos Freirianos, 2020.

RODRIGO, Lídia Maria. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o ensino médio. Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

RODRIGUES, Augusto. **Como nos tornamos os professores que somos**: uma problematização da herança estruturalista nas práticas de ensinar e aprender filosofia. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2020.

SIMIONI, Ana Paula Cavalcanti. Os efeitos dos discursos: saber e poder para Michel Foucault e Pierre Bourdieu. In: **Plural, Sociologia**, USP, São Paulo, 6: 103-117. 1 sem, 1999.

CAPÍTULO III

DIDÁTICA, EPISTEMOLOGIA E ENSINO DE FILOSOFIA

Prof. Dr. Damião Bezerra Oliveira
Universidade Federal do Pará

Profa. Dra. Maria dos Remédios de Brito
Universidade Federal do Pará

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Didática¹ é uma disciplina tradicional nos cursos de licenciatura da Universidade. De maneira clara e objetiva, e talvez simplificadora, pode-se afirmar que o objeto de preocupação da Didática é o que normalmente se denomina de processo de ensino-aprendizagem de conhecimentos, habilidades, competências e atitudes. Embora soe primeiro a atividade de ensino como preocupação da Didática, não faria qualquer sentido falar de ensinar sem pressupor o aprender, ainda que o inverso seja pensável. Assim, como área de conhecimento que se declara ser, a Didática propõe-se a estudar, sistematicamente, esse processo de ensino-aprendizagem em suas diversas dimensões e tendo em vista a sua indiscutível complexidade.

Nessa aproximação ao sentido do que seria hoje a Didática, ressalta-se que o ensino e a aprendizagem dizem respeito aos conhecimentos e saberes, ao apreender sentidos, significações e teorias, mas também, ao “saber-fazer”, agir, produzir-se, e se constituir, subjetivamente, de determinadas maneiras, sem a necessidade de estabelecer dicotomias ou integrações entre as dimensões teórica e prática. Daí o inegável caráter “prático” da Didática, de modo que não seria inteiramente adequado enxergá-la como simples prática, pois, o sentido a ela conferido, por vezes, de ser uma arte, não se confundiria com um singelo “saber-fazer” possuído pelo professor que garantiria a ele a eficiência e eficácia da sua ação de ensinar, levando-o a atingir os seus objetivos formativos. A leitura que aqui se fará de Comenius (2001) se encarregará de mostrar a complexidade da Didática que já emerge com ele nos tempos modernos.

O reconhecimento de tal complexidade não exclui ou nega a importância da dimensão técnica e procedimental da Didática, que, na tarefa de compreender e indicar procedimentos metodológicos, socorre-se, quase sempre, de teorias do ensino advindas de outras disciplinas, como a psicologia da aprendizagem e a sociologia do conhecimento, mas também da Filosofia, e mesmo da Teologia, como se verá em Comenius (2001).

Ressalte-se, igualmente, que nenhuma didática que se queira crítica pode prescindir das contribuições da crítica filosófica do conhecimento, pois, *aprender e conhecer* são ações cognitivas inseparáveis. Não se pode entender suficientemente o ensino e a aprendizagem

1 A etimologia da palavra remete ao termo grego *didaktikós* que pode ser traduzido por “o que é destinado ao ensino”. *Didáschein* significa algo como “ensinar e instruir”. Mesmo que o acento recaia sobre o “ensino” – que é a atividade do professor – não se pode dizer que tal destinação se cumpra na ausência da aprendizagem. Não há didática sem uma relação do ensino com o aprender. O que seria o ensino, etimologicamente, vem do verbo tardio, *insigare*, que carrega o sentido de marcar, traçar sinais, indicações, referências em um certo espaço, notadamente, o da escola. No latim clássico, o verbo *insignare*, significaria colocar sinais, placas, deixar um sinal; seria uma espécie de presença. Portanto, aquele que ensina deixa sinais jogados, ou deixa marcas em alguma coisa. (CORNELLI, Gabriele. **A lição dos clássicos**: algumas anotações sobre a história da filosofia na sala de aula. In: *Ensinar Filosofia: teoria e prática*. Sílvio Gallo; Marcio Danellon; Gabrielle Cornelli (Orgs). Unijuí, Ijuí, 2004).

sem qualquer referência questionadora à natureza do conhecimento que se ensina ou se aprende.

Se for assim, então a Didática terá que considerar a natureza própria e específica da matéria destinada, pelo currículo, ao ensino do professor e à aprendizagem do aluno. Desse modo, se constituiu, em atenção às particularidades e à natureza própria dos campos a que pertencem as matérias e disciplinas, as chamadas Didáticas Específicas, como a de Filosofia, Matemática e Física, para ficar só com esses três exemplos emblemáticos.

Portanto, há um aspecto realmente tratado pela Didática e com o qual ela é, por vezes, identificada, porém, de maneira reducionista: o metodológico. Em decorrência disso, não se pode negar como importante a dedicação da Didática ao estudo dos métodos de ensino e aprendizagem, visando levar a educação a atingir os seus objetivos formativos. Contudo, mesmo que essa seja uma representação comum, aceita e acolhida pelo senso comum pedagógico, ela contempla apenas uma compreensão parcial do que é ou pode ser a Didática, e por tomar uma dimensão dessa como sendo o todo, torna-se falsa.

Sob esse aspecto, pensar a Didática tão somente como uma “*tecné*” ou “*savoir-faire*” conduz ao denominado reducionismo tecnicista da disciplina. Observe-se que está em jogo, na Didática, a práxis de ensino do professor, e essa “prática”, como tal, supera – por aquilo que implica –, os meros procedimentos e as técnicas de atuação profissional do docente.

Na atualidade, a prática docente tem suscitado uma série de reflexões que supera em muito o que se entendia comumente por Didática. Não mudou o fato de o professor ser essencialmente um profissional do ensino que, como tal, necessita dominar os meios adequados para atingir os fins formativos. Entretanto, as condições e os requisitos de exercício do magistério têm passado por grandes metamorfoses, particularmente no que concerne à relação de docentes e discentes com o conhecimento e com o mundo em que esses sujeitos atuam.

Compreender e ser compreendido, saber estabelecer diálogo com o mundo e com o outro, são condições imprescindíveis a se observar a fim de que se possam estabelecer relações de ensino e aprendizagem satisfatórias. Assim, qualquer processo de comunicação monológico, magistral, que desconsidere essas condições, terá grandes dificuldades para cumprir objetivos formativos significativos nos espaços educacionais.

A história da filosofia oferece relevantes exemplos de instrumentos de comunicação que podem se colocar a serviço do pensamento na expressão da verdade sobre o mundo. Lógica, Retórica e Dialética, são componentes clássicos do curriculum escolar, que constituíam

o célebre *Trivium*, e esses, juntamente com o *Quadrivium*, formavam as denominadas sete Artes Liberais (Maia, 1989; Ullmann, 2000).

O que se poderia denominar de “discurso pedagógico” (Rezende, 1990; Perelman; Olbrechts-tyteca, 1999), relaciona-se mais diretamente com as três disciplinas do *Trivium*, tendo em vista o caráter do epistemológico no “conhecimento escolar” e as exigências de “transposição didática” próprias à ação pedagógica do docente como profissional em cuja atuação é essencial a “comunicação”, na medida em que é central na relação de ensino-aprendizagem, compreender e ser compreendido. Nesse processo, o questionamento e o diálogo são meios fundamentais na constituição de uma compreensão que possa ser compartilhada.

Note-se que esse discurso pedagógico não diz respeito tão somente aos conhecimentos que circulam nas instituições escolares, mas, também, aos diversos processos comunicacionais em espaços sociais que educam “informalmente”, como a *media*, que trata de temas variados, dentre os quais, os científicos-tecnológicos. O risco da “pedagogização” da comunicação é produzir simplificações, superficializações, a serviço da imposição monológica de conteúdos cuja recepção dispensa, quase sempre, o questionamento e a crítica.

Pelo exposto até aqui, já se pode vislumbrar e mesmo apreender a complexidade do conhecimento com o qual o professor tem que lidar na sua atuação profissional. Espera-se, normalmente, que ele tenha domínio da disciplina; mas, sem esquecer, que antes de ser matéria a ensinar, o conhecimento filosófico – para focar no caso que nos ocupa – é institucionalmente um campo especializado ao qual se chega por meio de pesquisas avançadas cujos objetos são fortemente delimitados, de modo que isso impede que um docente possa ter um domínio aprofundado de todo o conhecimento disponível de uma área. Por consequência, o conhecimento “escolar” que o professor da educação básica – por exemplo – tem da matéria que ensina, torna-se, necessariamente, geral e elementar (Reboul, 2000). Em face de problemas dessa natureza no ensino, construiu-se um campo de reflexão a que se tem chamado de epistemologia da prática docente. Entre as interrogações feitas nesse campo encontra-se a que quer indicar quais saberes ou conhecimentos são necessários ao desenvolvimento da docência. Note-se nesse tipo de preocupação não a supressão, mas antes a complexificação da compreensão do processo de ensino e aprendizagem (Gauthier, 1999; Tardif, 2014).

A reflexão sobre a ação didático-pedagógica do docente mostra uma série de problemas e questionamentos que exigem do professor, a cada dia, uma formação mais

rigorosa e sólida, tanto da perspectiva teórica quanto da metodológica. Em decorrência disso, não é razoável querer resolver adequadamente as dificuldades do ensinar, lançando mão somente de saberes e habilidades desenvolvidas espontaneamente, antes sendo necessário a pesquisa, o estudo disciplinado e interessado da matéria que se ensina em seus diversos desdobramentos e situações de ensino e aprendizagem.

No interior dessa complexidade, pode-se inferir do anteriormente apresentado que a Didática precisa ser, em parte, uma epistemologia da docência. Entre os diversos saberes indispensáveis ao professor, encontra-se o epistemológico, tendo em vista a inequívoca relevância de o docente refletir e criticar constantemente os conhecimentos constitutivos da sua práxis didático-pedagógica. O epistemológico é compreendido aqui especialmente como atitude informada e fundamentada de radical questionamento do conhecimento (Moser; Mulder; Trout, 2004), e não como a operação de simples identificação de convicções e crenças dos sujeitos ou das instituições escolares

Nesse movimento de questionamento, a própria Didática pode investir-se dos conhecimentos e métodos de conhecer atinentes à Filosofia. Com mais razão ainda, uma Didática da Filosofia precisa definir-se não somente como didática aplicada (de fora) ao ensino da filosofia, mas, igualmente, como uma Didática filosófica, que não esteja, portanto, à margem do saber filosófico, embora se deva alertar que o reconhecimento legítimo do lugar da filosofia não pode levar a se presumir a suficiência do saber filosófico para sustentar o seu ensino, e o conseqüente desprezo das ciências que estudam o ensino e a aprendizagem: trata-se antes de defender que se estabeleça o diálogo permanente entre filosofia e ciências da educação.

Em síntese, mesmo que a abordagem didática seja filosófica, a interlocução com as demais ciências humanas – de modo especial com as ciências da educação – é uma exigência incontornável para que se possa compreender a práxis docente na sua complexidade, permitindo, desse modo, colocar os professores à altura dos desafios de formar pessoas no mundo atual.

Em face dessas considerações, passemos a refletir acerca de alguns sentidos da Didática – a partir de Comenius – colocando-a em relação com o conhecimento escolar, destacadamente com a Filosofia, entendida como matéria de ensino escolar cujo sentido como atitude do pensar não se circunscreve às delimitações e exigências meramente institucionais.

ENSINAR TUDO A TODOS

Comenius (2001) figura como o pensador emblemático da didática moderna, e a sua obra mais célebre, *Didática Magna*, se autoproclamava um “Tratado de Arte Universal de ensinar tudo a todos” (Comenius, 2001, p. 11). Encontra-se, assim, estabelecido o ideal de uma “Didática Geral” que se investirá do papel de estabelecer os princípios do ensino nas escolas. Apesar de se reconhecer como geral, o empreendimento comeniano visava a educação da cristandade, como se pode apreender da citação que segue:

Tratado da Arte Universal de ensinar tudo a todos ou processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer Reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda a juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém [...] possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, dessa maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo o que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e solidez (Comenius, 2001, p. 11).

Entretanto, a referência à generalidade, concerne, como se pode ver, aos diversos espaços em que se pretende instalar escolas: em todos os lugares em que se tenha pessoas a educar. Trata-se, de uma generalidade espacial, mas igualmente refere-se aos que devem ser educados, ao público ao qual a educação destina-se, que inclui homens e mulheres. Comenius antecipa o reconhecimento da necessidade de universalização da educação, ideal ainda hoje perseguido em diversas partes do mundo.

Nota-se claramente que a Didática geral é vista de modo otimista, como um dos meios para se perseguir a utopia educacional do mundo moderno emergente. Esse projeto de Comenius é fruto da sua profunda insatisfação com o tipo de educação e de sociedade até então existentes, por isso aponta para um ainda-não, projeta um dever-ser e se esforça pelo estabelecimento da criação das suas condições de possibilidade.

Do mesmo modo que Platão (2000) insurgiu-se contra a *Polis* da sua época e instituiu a sua Politeia utópica, condicionada a um rigoroso e minucioso plano educativo, também Comenius, na busca de uma comunidade mais perfeita, faz da sua *Didática Magna* a base da sua utopia. Há uma séria aposta no poder humanizante da formação pela exploração da “educabilidade” nos indivíduos.

Sem descurar do papel da família e da comunidade na educação – em um momento em que as famílias mais abastadas contratavam preceptores eruditos para a educação individual dos seus filhos –, Comenius vê a necessidade de uma formação conduzida de maneira “profissional” em instituições bem organizadas, que contem com a presença de professores com conhecimento da matéria e sabedores do como ensinar. Esses dois tipos de

conhecimento são inseparáveis e indispensáveis no exercício do magistério ou da arte de educar.

Por isso, não seria exagero admitir que na ação do docente atua, simultaneamente, o didata, alguém que domina a ciência da educação e as técnicas do ensino do professor tendo em vista a aprendizagem do aluno. Não se deve continuar repetindo as práticas escolares vigentes, os docentes precisam aprender uma Didática nova, e a própria escola, como um todo, necessitaria urgentemente de reforma. Não pode mais insistir em reduzir a aprendizagem à memorização mecânica, à repetição de símbolos, de palavras, sem a compreensão autêntica dos seus significados em suas ligações com o mundo.

Por desconhecimento da ordem justa, os professores tentam, sem a devida gradação, ensinar às crianças e aos jovens, lições que estão além das reais possibilidades de aprendizagem desses, ou os professores fracassam por erro na escolha do método. Essa desordem e inadequação do ensino criam resistências nos alunos, disposições aversivas à escola. Ensina-se tudo a todos, desde que se considere devidamente o grau de dificuldade, a gradação e a ocasião propícia de se apresentar àquilo que se deseja ensinar, levando-se em conta as efetivas possibilidades do aluno em consonância com o seu grau de maturidade.

Não respeitar isso implica forçar a natureza, deixar de lado os seus ritmos e suas temporalidades. Cada faixa etária ou idade tem o seu nível próprio de compreensão ao qual deve corresponder determinados tipos de conhecimento em sua maior ou menor simplicidade, formas de expressão, e tipos de experiência de aprendizagem, como as que envolvem situações vividas no cotidiano, a ludicidade, com brincadeiras e jogos, como nos alertará bem mais tarde Jean Piaget (1992) tendo Rousseau (1992) como antecedente.

O fracasso das ações de ensino e aprendizagem não deve ser tributado aos alunos, principalmente quando se trata da educação de crianças. Essa seria uma explicação fácil ou mesmo uma desculpa injusta, que deixaria o problema a ser enfrentado, intacto. O educador e as autoridades que cuidam da educação, têm que assumir para si o desafio de encontrar meios para vencer obstáculos de toda ordem e tornar a formação de crianças, jovens e adultos uma tarefa possível.

Entregar enorme responsabilidade aos educadores, mas especialmente aos professores, é condizente com a relevância atribuída a expertise desses, que, munidos do necessário método, poderão atingir um dos objetivos da docência: o ensinar menos do professor e o aprender mais do aluno (Comenius, 2001). Eis um indício do lugar destacado que se concede ao discente no processo de ensino e aprendizagem: o mais importante é que

o aluno aprenda, cabendo ao professor reger o seu trabalho por certo princípio de economia, em consonância com as possibilidades oferecidas pela nova Didática.

Que a proa e a popa da nossa didática sejam: buscar e encontrar um método para que os docentes ensinem menos e os discentes aprendam mais; que nas escolas haja menos conversa, menos enfado e trabalhos inúteis, mais tempo livre, mais alegria e mais proveito; que na república cristã haja menos trevas, menos confusão, menos dissensões, mais luz, mais ordem, mais paz e tranquilidade (Comenius, 2001, p. 12).

As escolas² medievais instituíram influentes métodos de ensino na aplicação dos quais o professor se apresenta, geralmente, como protagonista. A disciplina, a memorização, o rigor lógico da argumentação, os debates e disputas, as exposições e comentários de textos de autoridades reconhecidas pela Igreja, são elementos que vertebram os métodos de ensino-aprendizagem dessas escolas.

Diante disso, seria descabido dizer que Comenius institui métodos por estes faltarem. O que está em jogo, na realidade, é a natureza e adequação ou não dos métodos existentes. O autor da *Didática Magna* proclama a inadequação deles. Por isso, procura um que tenha determinadas características e cumpra o objetivo de o “professor ensinar menos e o aluno aprender mais” (Comenius, 2001, p. 12), que seria o inverso, pode-se inferir, da situação do ensino existente. Tinha-se um método que mais servia ao ensino do professor do que à aprendizagem do aluno.

O *Trivium* e o *Quadrivium* constituíam o currículo das escolas medievais, com grande destaque ao primeiro. Provavelmente, a “conversa” que ocupa o tempo escolar, de acordo com a crítica de Comenius, fosse alimentada pelo *Trivium*, com a mediação da *lectio*, a leitura de um texto efetuada pelo professor para os alunos, seguida do comentário, no qual se analisava palavras e frases em conexão com outros textos significativos. O ensino e aprendizagem eram mais amparados na escuta e memorização do que na leitura, pelos alunos, de textos, em função das dificuldades de impressão e o alto custo financeiro e de tempo para se mandar copiar os textos (Ulmann, 2000).

Contudo, a ideia de “conversa” coaduna-se melhor com o que se seguia da *lectio*, as *quaestiones* e, por fim, a *disputatio*. Aqui se constata a interação verbal, o aluno expressa as suas dúvidas, os pontos que não ficaram claros, e o docente amplia a sua explicação. Em seguida, pode se estabelecer um diálogo entre o discente e o docente.

Provavelmente esse tipo de método falhava por provocar “enfado” nos alunos, desestimulando-os a continuar estudando, a se interessarem pelo conhecimento e pela vida escolar. Um ensino que não atrai e envolve o aluno, não redundava em aprendizagem, razão

² Teve-se, no decorrer das Idade Média, as seguintes instituições escolares: Escolas monacais no Oriente, Escolas monacais no Ocidente, Escolas presbiterais ou paroquiais, Escolas episcopais, Escolas palatinas e Escolas dos Irmãos da Vida Comum (Ulmann, 2000).

pela qual se pode tratá-lo como inútil, por não atingir o seu objetivo que é formar, incorporar-se no modo de ser do aluno.

Além da disciplina e do esforço constantes nas atividades em sala, a escola medieval é de tempo integralíssimo. Os exercícios começavam na sala e continuavam em outros espaços e tempos, ocupando mesmo o período do almoço (*reparationes prandii*) e, ao terminar o dia, ainda se tinha as *reparationes coenae* (Ulmann, 2000). Talvez por isso Comenius fale da necessidade de “mais tempo livre” na escola.

Comenius (2001) não deixa fora das suas preocupações o estado subjetivo dos alunos e professores, razão pela qual aposta na alegria como um componente positivo nas relações de ensino e aprendizagem. Nota-se aqui certa apologia à “escola alegre”, contrapondo-se, como é legítimo inferir, à “escola triste” da sua época, o que parece ser uma questão interessante a ser refletida, pois pensar em uma escola alegre poderia remeter à ideia de uma educação que passe pelo desejo do aluno, que componha uma certa emoção, um certo prazer em relação ao conhecimento, portanto, apoia-se em um saber que tenha ligação com o vivido do aluno, implicando não somente conhecer por conhecer, sem que esse conhecimento se possa constituir em expressividade existencial. A consequência social da formação oferecida nessas novas condições, deve ser a dissipação das trevas e promoção das luzes, da concórdia e paz entre os homens: isso é o que seria relevante.

A metáfora da luz que se contrapõe às trevas não tem aqui o mesmo sentido que adquirirá no iluminismo, por exemplo. A ordem e a razão humanas expressam a luz, mas não como uma potência inteiramente laica, sendo antes a encarnação, no homem, da iluminação da graça divina, como se pode constatar pela citação do Salmo 66, 1, 2: “Deus tenha misericórdia de nós e nos abençoe! Faça resplandecer seu rosto sobre nós. Para que se conheça na terra o teu caminho, e em todas as nações a tua salvação” (*Apud Comenius, 2001, p. 12*).

A tarefa de formar o homem exige uma arte superior e mesmo a ajuda divina. O filósofo tem plena consciência dessa dificuldade, o que explica a sua atitude missionária, de alguém que se coloca ao serviço de Deus e da sua obra, após ter sido tocado por uma intuição divina. A formação se apresenta, sob esse aspecto, como meio de salvação dos homens, em um caminho contrário ao da queda, ao final do qual se terá a ordem espiritual recomposta.

O mal é a inversão da ordem espiritual normal e se expressa pela escuridão da discórdia, a destruição da guerra que tudo estraga e arruína. No plano intelectual, o mal apresenta-se como ignorância, estupidez e rudeza, que aproxima os homens da animalidade mais crua. Detecta-se o esquecimento dos valores espirituais e eternos, e os entes humanos

apegam-se à pura materialidade da existência, fixam-se nos momentos fugazes, e chegam ao ponto de esquecer a mortalidade (Comenius, 2001).

Em última instância, homens e mulheres necessitam de formação, não apenas para cultivar as suas potencialidades mais sublimes, mas principalmente, a fim de garantir a reconciliação com a ordem divina e salvar a sua alma, pelo afastamento cada vez maior da animalidade de modo a converter o educando em um ser moral. A Didática comeniana não dispensa esses pressupostos teológicos, ao contrário, só pode ser compreendida na sua profundidade por eles.

Sustenta o pensamento educacional de Comenius, aguda crítica social, cultural e axiológica às instituições educacionais existentes, de acordo com o espírito da reforma protestante que clama pelo retorno às escrituras em busca de um sentido existencial perdido ou corrompido pelos intérpretes e tradições, ou mesmo pela educação transformada em costume. São as próprias escrituras que apontam a formação ou a educação como meio de resgate, a começar na idade mais tenra, a infância, fase da vida valorizada nas escrituras, de modo particular por Jesus, que recebeu as criancinhas com alegria, e as tomou como modelo espiritual dos herdeiros do reino dos céus (Comenius, 2001).

Portanto, não é com argumentos psicológicos ou com teorias científicas empíricas sobre a infância que Comenius privilegia a educação da infância, mas o faz com base no lugar concedido às criancinhas pelo evangelho, que aqui são colocadas como modelo de conversão do homem que deseja vencer a desordem provocada pelo mal e erguer-se da queda.

Se alguém quiser saber por que é que Deus tem em tão grande consideração as criancinhas e as aprecia tanto, por mais que reflita, não encontrará uma razão mais forte que esta: as criancinhas têm todas as faculdades mais simples e mais aptas para receber os remédios que a misericórdia divina oferece para a cura das coisas humanas, em estado tão deplorável. Com efeito, embora a corrupção, produzida pela queda de Adão, tenha invadido toda a substância do nosso ser, todavia, uma vez que Cristo, segundo Adão, enxertou outra vez em si mesmo, a árvore da vida, a natureza humana, não é excluído senão quem se exclui a si mesmo pela própria incredulidade [...] resulta que as criancinhas, não estando ainda novamente manchadas, nem pelo pecado nem pela incredulidade, são proclamadas herdeiras da herança patrimonial do reino de Deus [...] Além disso, estas coisas podem ensinar-se mais facilmente às crianças que aos outros, pois não estão ainda dominadas pelos maus hábitos (Comenius, 2001, p. 35-6).

No que concerne à educação de adultos, exige-se um esforço maior, pois, os maus hábitos da formação já consolidada estão firmemente incorporados. Deve-se passar por uma fase de “deseducação”, de dissolução de um modo de ser, que só se completa com a “conversão” do adulto em criança. Desse modo, a educação só pode alcançar os seus objetivos se partir da infância ou de um estado semelhante a ela. O ser criança e a infância

não se reduzem a um estágio da vida marcado pela cronologia, mas adquire um estatuto intelectual e espiritual.

A condição de educação do adulto é demovê-lo de uma “segunda natureza” instituída pelos hábitos, a fim de atingir a sua primeira natureza. Aquela é criada pela formação recebida e se adequa, por vezes, à situação do ente caído. Busca-se com a formação proposta por Comenius, uma natureza anterior à queda, espiritualmente boa, e guiado por ela o homem poderá comportar-se racionalmente, escolhendo o bem. Pode-se inferir que a única natureza humana boa é aquela que o assemelha a Deus, anterior ao pecado maculador de todas as pessoas.

Embora Comenius escolha como mote da sua didática, o “ensinar tudo a todos”, a formação encontra maior fertilidade na infância, depois, vem a juventude e, por fim, a idade adulta. A educabilidade do homem é dúbia, porque pode igualmente formar para trilhar o reto caminho ou encaminhar o ente humano para vias tortuosas. Eis a razão pela qual toda utopia educacional tem preferência pela infância como o seu ponto de partida, pois, como reconhece Comenius, a propósito do adulto a ser reeducado, mudar a sua natureza é algo tão difícil como querer o leopardo mudar as suas malhas (Comenius, 2001).

O exemplo mostra mesmo uma impossibilidade de o homem, pelas suas próprias forças e sem o auxílio da graça, conseguir vencer a segunda natureza e recuperar as potencialidades da primeira. De fato, neste caso, o homem caído que tenta salvar-se a si mesmo, assemelhar-se-ia a um leopardo que, como animal que é, tentasse livrar-se daquilo que a natureza lhe imprimiu. Fica clara a sustentação teológica da Didática de Comenius, e de como se passa da espiritualidade à racionalidade, e que, esta última não se desenvolve e se traduz em verdadeira sabedoria prática se for separada da primeira. Pode-se dizer, portanto, que a autêntica garantia da formação não é o método didático, mas Deus.

Assim garantido, o método didático pode levar a uma formação segura, fazendo coincidir o planejado e o efetuado, e nesse sentido essa didática traz benefícios a todos: pais, professores, estudantes, escolas, Estado e Igreja (Comenius, 2001), todos atores envolvidos com a educação e nela interessados por diferentes razões. Destaquemos, com as palavras do filósofo, quais seriam os interesses da Escola:

[...] corrigido o método, poderão [as escolas] não só conservar-se sempre prósperas, mas ser aumentadas até o infinito. Com efeito, serão verdadeiramente um divertimento, casas de delícias e de atrações. E quando (pela infalibilidade do método), qualquer aluno se fizer um professor (do ensino superior ou do primário), nunca será possível que falem pessoas aptas para dirigir as escolas e que os estudos não estejam prósperos (Comenius, 2001, p. 48).

O currículo escolar deve ser extenso, e nele constam “estudos”, conhecimentos formais instituídos, mas também os costumes, tendo em vista uma forma de existência cristã. Com relação ao tempo, não se deve circunscrever a ação educativa, quanto às suas finalidades, ao tempo presente, devendo-se educar tendo em vista o futuro. Curiosamente, não se fala do passado, indício da modernidade que se aproxima e que tende a pensar no movimento existencial em direção a um ainda não.

Embora a educação seja vista como destinada a todos, não se deixa de valorizar as crianças e os jovens, categorias etárias fortemente voltadas ao futuro, por se encontrarem em pleno desenvolvimento, em movimento de autoconstituição. Para atrair esses indivíduos e outros, a escola precisa tornar-se atrativa, agradável, e nesse sentido é relevante a organização do tempo escolar e dos conhecimentos, a fim de fornecer sólida formação, mas sem fazer do processo de ensino e aprendizagem algo fatigante.

A solidez e o rigor devem ser buscados na obediência às coisas, à sua natureza. Nisso consiste a ideia de ordem, que não é imposta de fora, mas descoberta e reconhecida como intrínseca ao universo. De igual modo, os “cursos”, o ensino na escola, precisam seguir a ordem temporal, cronológica: “[...] anos, meses, dias e horas; e, enfim, é indicado um caminho fácil e seguro de pôr estas coisas em prática com bom resultado” (Comenius, 2001, p. 11).

Já se pode vislumbrar aqui a indicação da organização da escola, do currículo, e a configuração da arte de ensinar como dependendo dessa institucionalização e formalização. Numa palavra, a Didática ganha estatuto de ordenadora do conhecimento a ensinar, pelo estabelecimento de métodos e procedimentos adequados na mediação da relação de professores e alunos. Trata-se de estabelecer práticas de ensino, modos de ensinar, que potencializem a aprendizagem e alcancem os resultados almejados conforme planejamento racional.

Se não parecesse anacrônico, poder-se-ia dizer que Comenius preocupa-se – não por razões econômicas, mas por seguir orientações racionais –, com a eficiência e eficácia das ações educativas. Pretende eliminar gestos inúteis, esforços mal direcionados, energias dissipadas à toa. Pode-se atribuir todos esses desvios de finalidade à desordem e irracionalidade no funcionamento das escolas da sua época.

O conhecimento produzido pela racionalidade emergente terá pouco efeito nas mudanças sociais, caso não chegue à inteligência dos indivíduos, ou se restringir apenas a um grupo pequeno, a uma classe privilegiada. Por isso, Comenius ressalta, sem rodeios, a

necessidade de educar a todos. O combate à ignorância, geradora da violência e da desorganização social, precisa ser universal.

Só é possível formar um senso comum, base do consenso social, se a escola for capaz de ensinar tudo, por meio do estabelecimento de um currículo geral, a todos. A diversidade de saberes, as diferenças na educação e nos costumes, são origens da violência e da separação dos seres humanos. A educação só atingirá os seus objetivos se conseguir constituir-se como formadora de uma mesma humanidade.

O projeto de Comenius consiste em, pela educação organizada e sistematizada, reunir e unificar a cristandade, a humanidade cristã, suprimindo as diferenças que separam os cristãos, colocando-os uns contra os outros. Neste momento, ainda não se trata de eleger a nacionalidade como fator de identificação e unidade, mas de apostar na colaboração e solidariedade da comunidade, conforme os ensinamentos cristãos.

Ainda que o filósofo fale como cristão e se dirija à cristandade, não se pode deixar de ver a sua pretensão de que a sua Didática geral transcenda o mundo cristão, porque se acredita que em toda parte se encontra um núcleo essencial de humanidade. A universalidade dos métodos pressupõe uma só natureza humana. As supostas diferenças de inteligência, por exemplo, são algo acidental, pois, o dado fundamental é que todos os homens são racionais, e se bem orientados poderão fazer o uso adequado da razão. É possível observar o escopo formativo do homem moderno já sendo gestado pelas linhas da Didática de Comenius, a busca de um método universal que pudesse ensinar tudo a todos.

Em face disso, deve cair por terra a ideia de que só algumas pessoas podem ser educadas, ou que certas coisas só poderiam ser compreendidas por uma “inteligência divina” ou por alguém genial. Esse tipo de visão promoveu falsamente como essencial, uma desigualdade que é, na verdade, apenas acidental. Com a correta orientação didática, com os métodos adequados, poder-se-ia cumprir a divisa comeniana “ensinar tudo a todos”.

O exemplo da preocupação bem sucedida com o ensino e aprendizagem de alguns estudiosos da Didática de áreas particulares – como a do ensino de línguas e das artes – serviu de inspiração à Comenius. Porém, ele queria generalizar, mostrar que se pode aprender de maneira agradável e eficaz não apenas isso ou aquilo, mas qualquer conhecimento disponível.

Todos os homens são inteligentes porque foram criados como seres racionais, e isso significa que possuem capacidade de observação – têm os sentidos preparados para conhecer o mundo criado –, a habilidade linguística para nomear as coisas, na sua consti-

tuição e legalidade que as relacionam como partes de uma totalidade, de uma ordem única que incluem os seres inanimados, os animados, e dentre esses, os portadores de razão e de espiritualidade.

O que antes se expôs apresenta uma síntese de algumas características da Didática Geral moderna, que se instituiu fortemente, embora já venha sofrendo fortes críticas. Apreende-se, pois, na atualidade, uma crise da Didática Geral como projeto inseparável da instituição da Escola Moderna. Duvida-se fortemente do poder e plausibilidade de métodos universais, assim como de toda pretensão de apresentar fundamentos últimos para justificar qualquer teoria do conhecimento ou antropologia.

Se toda Didática pressupõe uma ideia de homem, um alicerce antropológico a partir do qual se estabelecem princípios, pode-se dizer que a possibilidade de se pensar uma Didática Geral exigiria, para se sustentar, a admissão de certa natureza humana universal, de faculdades cognoscentes compartilhadas por todos. É com base em tal pressuposto que Comenius pôde postular a sua Didática Geral, destinada a superar os vários e inadequados procedimentos de ensino da sua época (Comenius, 2001).

Chama a atenção na crítica que o filósofo faz à escola do final da Idade Média e início da modernidade, a ênfase concedida à desordem, que ocupa o lugar fundamental na explicação da “doença” da qual padeceria a formação do seu tempo. Enxerga na “ordem”, *a contrario*, o fator capaz de vertebrar todo um projeto de educação formal, condizente com as necessidades do tempo.

Comenius simpatizava com a filosofia baconiana à qual ligava-se o projeto de “criação” de uma nova ordem, que incluía a reforma da educação, simbolizada pela “Casa de Salomão”, instituição utópica da “Nova Atlântida” (Bacon, 1991). Tem-se aqui um modelo de utopia, amparado nas expectativas das possibilidades do poder advindo da ciência e da tecnologia. Essa visão instrumental é uma novidade e se contrapõe à racionalidade contemplativa até então dominante, inclusive no âmbito da educação.

A ideia de uma Didática Geral como uma espécie de discurso do método pedagógico, portanto, em consonância com o espírito da ciência emergente no século XVII, representa bem o horizonte moderno. Mais do que Descartes, Comenius parece ter seguido os passos do empirismo de Francis Bacon, valorizando, neste aspecto, a noção de experiência e método na educação (Azanha, 1992).

Embora Comenius (2001) critique as Didáticas existentes e busque inovar em termos metodológicos, levando em conta as experiências e os interesses particulares dos alunos con-

cretamente situados, segundo Suchodolski (2002), por conta das suas convicções religiosas ele continua apoiado em princípios antropológicos essencialistas que pressupõem que haja uma natureza humana.

Sendo assim, tal natureza encontrar-se-ia no homem desde a infância, mas só como potencialidade a ser desenvolvida ou não. Entregue à espontaneidade e à desordem, ou sendo educada de modo inadequado, a criança não atingirá os objetivos racionais que porta e nem desenvolverá a sua perfectibilidade, também denominada “educabilidade”. Neste sentido, as primeiras experiências são determinantes como etapa inicial e alicerce do que virá na sequência existencial da criança. Não se quer dizer que uma educação inicialmente errada não possa ser consertada, mas que se torna muito mais difícil educar adultos.

Pode-se dizer que a possível adesão de Comenius ao empirismo de Bacon seria ambígua. A noção de “natureza” do criador da Didática moderna, em um primeiro momento parece se identificar com um sentido “naturalista”, empirista, que levaria em conta a existência do indivíduo concreto, biologicamente condicionado, com necessidades e interesses ligados ao seu corpo. Essa compreensão justificaria a crítica a que Comenius submete a Didática tradicional e os seus métodos inadequados às necessidades de ensino e aprendizagem. No entanto, a “natureza” humana é admitida, também, como essência espiritual, e nessa perspectiva não é mais o empirismo a base antropológica da didática. Contudo, não se deve esquecer que há ambiguidade também na utopia beconiana como se apresenta na “Nova Atlântida”, particularmente no âmbito educacional que se apreende da obra (Bacon, 1991).

Há, no uso ambíguo do termo “natureza” em Comenius, uma contradição não resolvida entre princípios do método e base antropológica, que Suchodolski (2002) interpreta como o confronto, no mesmo autor, das pedagogias da essência e da existência, na constituição de “[...] um sistema pedagógico dependente da natureza”. Aqui se pode encontrar uma aposta condicente com as crenças modernas, no poder do método, encarnado na Didática, para “[...] tornar mais fácil e agradável o ensino escolar [...]” (Suchodolski, 2002, p. 25).

Ao contrário do que poderia sugerir o “tornar mais fácil e agradável” da Didática não representa uma concessão à retórica e o afrouxamento da fundamentação ontológica. A linguagem não deve criar a realidade, mas revelá-la adequadamente, de modo que todos possam aprender o que ela é. Um dos objetivos da Didática é ensinar o verdadeiro para todos, e com isso enfraquece-se as divisões e desavenças advindas da diversidade de opiniões (Comenius, 2001).

O grande exemplo que o método das ciências modernas fornece à Didática, consistiria em procurarem mostrar uma verdade universal, a qual se chegaria por meio do que se crê ser o método adequado. O conhecimento científico, como a antiga *episteme* platônica (Platão, 2000) pretende suprimir a pluralidade de opiniões pela demonstração de que a verdade é única. O problema a resolver, e para isso a Didática poderia contribuir, consiste exatamente em educar os sujeitos, instituindo os meios de levá-los a entender essa verdade, fazendo-os sair da ignorância opinativa. Todos precisam renunciar às suas opiniões, mediante processos de ensino e aprendizagem corretos. O efeito prático de adesão à verdade é a supressão de violências advindas dos desentendimentos e o estabelecimento de um estado de coisas justo – a nova ordem.

Francis Bacon (1999) acreditava que o método cumpre o papel de colocar no mesmo nível diferentes inteligências e capacidades naturais. Instrumentalizados pelo método, os indivíduos não necessitam contar com uma genialidade excepcional para conhecer a realidade e realizar certas obras. A Didática busca garantir a aprendizagem de qualquer conhecimento ou habilidade até mesmo às “mentes” mais naturalmente obtusas, aceitando-se o suposto da educabilidade humana.

Esse potencial de se tornar humano, de desenvolver a natureza essencial em situações concretas de vida, torna-se plausível e possível no caso de se dispor de meios suficientes para se atingir tais fins, a Didática, que pode mediar os processos de conhecimento para homens e mulheres de diferentes classes e idades (Naroddowski, 2001). Comenius pensa a educação da humanidade tomada na sua universalidade, minimizando, por isso as características “acidentais” da produção da existência (Comenius, 2001).

Do mesmo modo que os pensadores modernos reconheciam a necessidade de uma reforma do entendimento³, Comenius defendeu a reforma das escolas em cuja base se colocava a sua Didática. Ele próprio foi visto como um reformador, em um período no qual o verbo “reformular” significava mudança radical e profunda. Pode-se afirmar que tal radicalidade é metodológica, pois, no plano filosófico, Comenius continua mantendo o vigor de uma metafísica da essência. De qualquer modo, é possível vislumbrar a valorização de uma escola universal e para todos, com base no ideal de igualdade fundamental do gênero humano.

Pensar em uma Didática Geral, em metodologias de ensino e aprendizagem com base em princípios racionais, coaduna-se com essa concepção de gênero humano, de unidade

³ A Filosofia moderna é marcada pelo questionamento do conhecimento, que assume o estatuto do seu tema central. Autores como Bacon, Descartes, Locke, Hobbes, Espinosa, Berkeley, Leibniz, Hume, entre outros, buscaram examinar a cognição humana, e como consequência, acabaram contribuindo com uma ampla e profunda discussão sobre o método mais adequado para conhecer e justificar o conhecimento (Moser; Mulder; Trout, 2004). O interesse de Comenius (2001) pelo método situa-se bem nesse contexto do pensamento moderno.

dos sujeitos que ensinam e aprendem. Além disso, pressupõe-se, também, a plausibilidade de organização dos conteúdos do currículo em uma espécie de enciclopédia dos conhecimentos racionalmente classificados e preparados para ensinar e aprender.

Comenius (2001) investe-se de forte e indisfarçável crença no ordenamento do mundo, base da ordem das coisas, que se transmite ao conhecimento e à didática. Esse princípio metafísico é o alicerce de todo projeto comeniano e ponto de conexão entre a sua mentalidade religiosa e a sua admiração pela ciência, vista como capaz de desvendar e expor a ordem de um mundo criado por Deus.

A busca do ordenamento e da racionalização é a marca maior do pensamento de Comenius. Daí porque o seu reconhecimento de que a escola deve ser “agradável”, não se confunde com a defesa do espontaneísmo e da livre expansão das subjetividades singulares como condição do ensino-aprendizagem. Mais do que uma “escola alegre”, espera-se que essa instituição represente, pelos seus procedimentos e funcionamento, a ordem indispensável à realização da sua finalidade: “ensinar tudo a todos”. Para que isso ocorra, é preciso coadunar-se com o princípio de que tudo obedece a um ordenamento universal.

De certo modo, a racionalidade é apenas uma potencialidade do homem ainda não devidamente explorada. Cabe à educação tornar esse potencial realidade, daí o lugar fundamental da escola pretendida por Comenius. Será esta instituição que irá cultivar a razão humana, de modo a suprimir as mazelas históricas dos homens, pois essas só prosperaram por falta do necessário ordenamento educacional.

O pensamento de Comenius (2001) porta o otimismo moderno de acordo com o qual, pela educação racional e o autoconhecimento dos homens como razoáveis, construir-se-á um mundo pacífico, confortável, em processo progressivo de aperfeiçoamento. Tem-se, portanto, uma espécie de escatologia laica, antecipação de uma cidade de Deus. Embora o pensamento comeniano use o relógio como metáfora da ordem, isso não significa absolutamente que ele negue haver um criador do universo.

Constata-se, pois, uma ambiguidade entre uma ordem religiosa que se mantém na base do projeto de Comenius, e a racionalidade científica que emerge e se constrói na modernidade. Esse processo tensional é próprio do efeito das mudanças que estão ocorrendo na modernidade, no campo religioso, educacional, cultural e científico. A Didática não chega a se constituir dentro dos parâmetros estritos da ciência ou da técnica moderna, porque depende fortemente de pressupostos onto-teológicos.

Pode-se dizer, portanto, que ao se refletir acerca da *Didática Magna*, faz-se necessário atentar ao conteúdo da obra e não exatamente ao título, pois, apesar de esse se exibir mais ou menos delimitado como uma didática, tem-se, na verdade, um extenso tratado acerca da educação como um projeto de formação da humanidade emergente na modernidade. Assim, a obra parece se oferecer como uma espécie de Filosofia da Educação que se ampara fortemente em pressupostos teológicos.

DIDÁTICA E FORMAÇÃO

Vimos que a Didática surge como projeto de formação do ente humano por meio da educação, muito particularmente pela atuação do ensino de instituições escolares que deveriam ser reformadas a fim de se coadunarem com as finalidades a que estariam subordinadas. Portanto, Comenius não se propôs a ser o criador de uma didática no sentido didático-pedagógico instrumental, mas se apresentou como um reformador da educação, indicando o que valeria a pena ensinar e como se poderia fazê-lo, tendo em vista o projeto de “humanidade cristã”.

Apesar de a *Didática Magna* ter essa amplitude na sua origem moderna, ela não foi em nenhum tempo – de modo explícito ou não – indiferente ao como ensinar e aprender. Assim, a Didática contém, entre as suas determinações conceituais, a ideia de um saber ou conhecimento voltado às práticas de ensino e aprendizagem que, concomitantemente, levam a efeito a formação – particularmente do professor – e permitem que ele possa cumprir a sua tarefa de educar, pelo menos como uma das condições necessárias ao exercício do seu ofício (Gauthier, 1998).

Por consequência, não parece possível pensar o ensino do professor e a aprendizagem do aluno, sem levar em consideração o que se pode chamar, genericamente, de meios didático-pedagógicos. Note-se que não faria sentido falar em real atuação do professor como tal – no caso de o conhecimento que circula no currículo e alimenta as ações de ensino – não serem compreendidos pelos alunos. O ensino sem aprendizagem seria um exercício discursivo que não teria significado nem para o docente, pois esse só se constitui realmente em uma relação na qual possa atuar como tal. Com isso não se nega que um juízo não compreendido por um determinado aluno não produza qualquer efeito nele. Portanto, em tal caso, admitir-se-ia que a ação do professor não afetaria o aluno em algum sentido.

De qualquer modo, a Didática relaciona-se com a comunicação, com a interação entre pessoas pela mediação da palavra – falada e escrita – e de meios auxiliares que facilitem o processo comunicativo. Entre as competências que a formação deve desenvolver em um

professor, encontra-se a capacidade de se comunicar, de se fazer entender pelo ouvinte ou leitor, sem sacrificar, bem entendido, a “verdade” e o rigor acerca daquilo que é comunicado.

No processo de comunicação de professor e aluno, o ensino-aprendizagem compõe uma totalidade. Para que se atinja os objetivos previamente traçados, o que o aluno aprende deveria corresponder ao que foi conscientemente pretendido pelo currículo e incorporado às ações do professor. Inegavelmente, não se pode apresentar garantia de que haverá tal correspondência, pois, o aluno é livre e autônomo, suficientemente criativo para reelaborar e conceder novos sentidos aos conhecimentos escolares e ao modo que esses podem afetá-lo. Pode-se admitir, também, que haja elementos inconscientes nas ações dos sujeitos, no próprio texto, de maneira que a intencionalidade se entrelaça com o não intencionado.

Pelo que antes se expôs é possível antever a Didática como arte de ensinar que, nessa condição, mostra-se um instrumento indispensável àqueles dedicados ao ensino. O professor seria, em algum sentido, um “Didático” na medida em que incorpora aos seus hábitos profissionais, a habilidade para transformar um saber ou conhecimento em matéria a ser ensinada. Tem-se aqui uma arte complexa que não se exaure em um conjunto de métodos e técnicas precisas porque, conforme se argumentou antes, a interação comunicativa comporta certos imponderáveis.

Contudo, isso não significa que a Didática tenha reconhecido sempre a incontornável polissemia do discurso pedagógico (Rezende, 1990), a impossibilidade de tornar as matérias a ensinar claras e distintas em um processo de comunicação sem “ruídos”. Com esta afirmação não se pretende desconhecer que parte do legítimo esforço da didática seja suprimir os obstáculos à comunicação, de modo a tornar o conhecimento apropriado à instrução.

Por vezes, o processo de ensino e aprendizagem coloca frente a frente indivíduos de diferentes gerações, com experiências próprias. Paradigmaticamente, o adulto instrui e a criança é instruída. Neste caso, a distância entre os dois exige, por parte do professor, um esforço hercúleo para se fazer entender pela criança, dentro das possibilidades intelectuais, cognitivas e experienciais do infante. Na educação de jovens e adultos, tende-se a ter uma maior aproximação de experiências de vida de educador e educando, a comunicação ocorre dentro de certos parâmetros de igualdade, e isso fortifica o diálogo, as trocas de conhecimento, os debates e processos argumentativos.

Pode-se inferir que embora se faça referência a uma Didática Geral, que reuniria, como tecnologia de ensino-aprendizagem, princípios e regras concernentes ao conhecimento a instruir os alunos, há que se considerar especificidades não somente em relação à

natureza da matéria, mas, de igual modo, no que diz respeito às características e às circunstâncias existenciais dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Entretanto, a Didática moderna emerge com a pretensão de estabelecer princípios gerais que sustentariam o método de ensinar “tudo” a “todos”. Nisso ela se coaduna com o espírito emergente que se dedicou fortemente em pensar um novo método de conhecer. De certo modo, há uma conexão inegável entre “conhecer e aprender” e, por via de consequência, aposta-se na relevância de novos métodos: em um primeiro momento, para se pesquisar e conhecer a realidade; e, em um segundo, para se transformar esse conhecimento novo em matéria a ensinar.

Ao se conhecer os mecanismos de como se conhece, estabelecendo-se uma teoria científica do conhecimento, avança-se para o estabelecimento de uma teoria da aprendizagem que serve ao ensino. A Didática ampara-se na reflexão a respeito de um tipo de conhecimento, o que deve compor o currículo escolar e se destinar à instrução e formação dos indivíduos. Neste ponto, transcende-se uma compreensão puramente técnica e procedimental da didática e se põe em evidência a sua possível dimensão crítico-reflexiva.

A seleção, a organização e sistematização do conhecimento e o estabelecimento de um método de ensino apropriado à aprendizagem, seria a estratégia necessária para ensinar aos indivíduos mais rudes e brutalizados, tirando-os da sua ignorância. O desafio é o professor conseguir fazer-se entender por um espírito não cultivado, levando a esse o conhecimento que ele ignora. Seria relevante considerar a sensibilização do educando, admitindo-se que antes de o indivíduo aprender, faz-se necessário despertar nele certo gesto de boa vontade em relação à aprendizagem.

Por isso a Didática para ser eficaz, não poderia dispensar estratégias de “sedução” que ajudem o professor a despertar e motivar o aluno para aprender o que não conhece ainda, a não ser como ausência motivadora da vontade. Não se pode conhecer o que já se sabe, por motivos óbvios. Sendo assim, somente expor ao aluno, com outras formulações o que ele conhece não permite verdadeira aprendizagem. Entretanto, não se aprende, também, o que se ignora inteiramente, mesmo como ausente objeto da vontade (Platão, 1980a; Gusdorf, 2003).

Uma Didática “erótica” amplia a ideia de método didático como dispositivo pedagógico estritamente racional, analítico e prosaico. Adota-se nela uma concepção de homem que inclui nesse, dimensões que antes foram esquecidas ou descartadas: o desejo, a vontade, as emoções e idiossincrasias dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. O método rígido que exclui tudo o que não se enquadra em determinado

modelo de racionalidade, vê-se forçado a ceder espaço a uma didática inclusiva, disposta a considerar as mais variadas diferenças como elementos essenciais no desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem.

Se a Didática pensava em ensinar “tudo” a “todos” usando um método sustentado por princípios racionais e universais, na sua adesão ao ensino inclusivo, esse “todos” fragmenta-se, ganha especificações. Perde-se a crença na possibilidade de uma Didática Geral, e se defende que se deva modalizar e personalizar os processos de ensino e aprendizagem, em um movimento contrário à massificação e padronização predominantes da Escola moderna.

As experiências de ensino e aprendizagem, como a aula expositiva e magistral, que teve e talvez ainda tenha proeminência em muitas instituições escolares, mostram as suas limitações em um contexto no qual se inclui alunos que fogem à representação de aluno padrão para o qual o currículo da escola se organizava. O aluno idealizado pela escola, o representante de uma elite, não pode assumir o lugar de modelo, sob pena de se proceder a uma exclusão brutal, incompatível com o avanço da democracia.

Observe-se, ainda, que a pluralidade não se coloca apenas do lado da multiplicidade de sujeitos e interesses, que exigem o reconhecimento das diferenças culturais e pessoais, em contraposição à tendência massificadora. Há igualmente uma torrente de saberes e conhecimentos que se multiplicam em pouco tempo, o que torna o ideal de um Comenius de ensinar tudo a todos, uma completa impossibilidade. Os currículos são cada vez mais seleções de parcelas numericamente pouco significativas de um universo de informações incontrolável e não dominável por um indivíduo.

Desse modo, o sonho de uma Didática universal que ensinaria tudo ou o conjunto dos conhecimentos, a todos, sem exceção, pouco importando os seus dotes intelectuais, perdeu o seu sentido na chamada “sociedade do conhecimento”, que muitos corrigem dizendo dever denominar-se mais adequadamente de “sociedade da informação”. Parece decretar-se o fim de toda pretensão enciclopédica do currículo, pelo reconhecimento de que a torrente incontrolável de informações produzidas por diversos sujeitos e disponibilizadas em bancos de dados, não chegam a se transformar em conhecimento.

As próprias instituições escolares e os seus sujeitos, bem como as indústrias de produção cultural de materiais didáticos, são incapazes de controlar o que há a ensinar e aprender. Os métodos e meios de apreensão da informação e a sua incorporação como conhecimento na formação dos sujeitos, não conhece mais mecanismos eficazes de controle capazes de estabelecer o ordenamento e a sistematização desses conhecimentos, de modo que os dispositivos didáticos ganham novos sentidos que transcendem a cultura escolar.

A generalização da didática, no entanto, não se identifica com uma Didática Geral. Com a proliferação das informações, surge a necessidade de criar diversas estratégias didático-pedagógicas que não se articulam em qualquer sistema, mas antes se confrontam e se tensionam como possíveis maneiras de fazer circular o conhecimento. Todos podem aprender algo, mas ninguém aprende tudo. Não se ensina e nem se aprende as mesmas coisas nos diversos lugares, que chegam mesmo a perder o estatuto de espaços “reais” e se definem como virtualidades ou ciberespaços, ao mesmo tempo que se reconhece que os aprendizes não aprendem do mesmo jeito, pois, as singularidades expressam exigências próprias e imponderáveis em diversas situações, de modo que nenhuma Didática universal pode ser capaz de unificar o aprendizado por meio de um método único.

DIDÁTICA E FILOSOFIA

Em princípio uma Didática da Filosofia poderia tratar do processo de ensino-aprendizagem da disciplina como um fenômeno empírico ou prática social e situada, institucional, que se desenvolve efetivamente em determinada escola, ou mais concretamente, em uma sala de aula. Assim, a didática mostraria a sua relevância e justificativa sem ser, necessariamente, um tipo de reflexão filosófica. Como é possível, de igual modo, ter-se uma História da Filosofia que narre e dê a conhecer o quadro temporal, os filósofos e as suas teorias, sem que, em tal discurso, haja o tipo de atitude e os procedimentos críticos próprios ao filosofar.

Parece hoje um truísmo pedagógico admitir que toda prática educativa como ação inteligente, e em parte consciente, pressupõe concepções acerca do que seja a educação, o conhecimento, e o ente que se pretende formar. Por consequência, como em outras disciplinas escolares, também no ensino da filosofia, há certa compreensão prévia, submetida ou não à reflexão, do que seja a filosofia. Ora, por se considerar que a indagação “o que é filosofia?” é antes de tudo uma autêntica questão filosófica e como tal, mantém-se aberta, então não é possível exigir uma resposta “dogmática” ou consensual a ela como fundamento de uma didática da filosofia.

A esse respeito, há pertinência em evocar como ilustrativo do que se encontra em jogo na proposição de uma didática filosófica da filosofia, a atitude radical cartesiana de dúvida (Descartes, 1991a; 1991b). Sabe-se que para a hiperbolização do questionamento dubitativo se desenvolver – no plano filosófico – precisou suspendê-lo no plano prático da vida social como condição mesmo de continuidade do existir cotidiano. Com isso se quer dizer que a didática da filosofia para ser radicalmente filosófica, ou terá que se eximir de ser fundamento filosófico do ensino de filosofia, ou terá que suspender a sua radicalidade para

se mostrar útil ao ensino da disciplina como prática efetiva. Ou talvez se tenha que assumir a precariedade, incerteza e tateio como uma espécie de fundamento sem fundo do ensino da filosofia. Em decorrência disso, a institucionalização do ensino como prática social não poderá recusar sem mais o conhecimento dos modos de vida nas quais as práticas escolares se efetivam.

Com esse questionamento, pode-se pensar que uma Didática filosófica poderia problematizar o ensino em geral ou o ensino de qualquer disciplina do currículo escolar. Por certo, o nosso interesse mais claro se volta à constituição de uma didática filosófica do ensino de filosofia. Em qualquer dos casos, é a atitude filosófica que motiva o questionamento filosófico sobre o ensino e mostra os limites das ciências da educação e das metodologias para se compreender a formação em sua extensão e profundidade.

Tem-se mais razão ainda para criticar uma didática técnica e dogmatically aplicada ao ensino da filosofia. Justifica-se, pois, não abandonar as ciências da educação e os procedimentos didáticos-pedagógicos, mas filosofar acerca e em diálogo com eles. Nesse sentido, o ensino e aprendizagem da filosofia pode legitimamente se configurar em objeto do filosofar. Caso se queira, pode-se chamar o resultado desse esforço reflexivo de didática filosófica do filosofar.

Esse filosofar, portanto, envolve não apenas o que se chama historicamente de “didática”, mas a reflexão filosófica acerca do ente humano ensinável, cuja formação ocorre em particular por meio do ensino em instituições formais de ensino. Comenius (2001), como vimos, mostra a extensão da didática, fazendo dela uma reflexão filosófica-teológica sobre a formação, por isso deixa ver a importância do autoconhecimento do formando, do professor, da cultura, da sociedade e do tipo de sujeito que se pretende formar.

Se a filosofia que se dispõe a pensar sobre tantos temas, por que se furtaria a pôr em questão o seu ensino? E por que razão o professor de filosofia deixaria a outros, com exclusividade, à tarefa de pensar a sua própria atividade? Embora possa ter sido esquecido esse tipo de questionamento do filosofar, muitos são os exemplos oferecidos pela história da filosofia, em seus vários períodos, de filósofos que foram educadores, e que se pensaram nessa condição. Educar ou formar homens e mulheres; pensar quais os objetivos da formação e, secundariamente, os meios mais adequados para levá-los a efeito, tem sido uma das tarefas mais recorrentes da filosofia. A filosofia de algum modo nasce ligada a um projeto de Paideia, de formação do homem (Jaeger, 1989).

Sócrates (Platão, 1980a; 1980b; 2000) é o exemplo mais emblemático do filósofo-educador. Rivaliza com diversos sofistas que têm um projeto de formação rival. O ensino

socrático parte do seu autoconhecimento como filósofo-educador, e esta é uma exigência propedêutica a toda ação filosófica-educativa. Precede qualquer transmissão de conteúdo ou saber propriamente dito. O currículo socrático é “vazio”, não propõe qualquer conhecimento consolidado, mas um saber em construção, constantemente submetido ao questionamento.

Se a palavra *didaktikós* só pode fazer sentido se “há algo a ser ensinado” e o verbo *didáschein* significa algo como “ensinar e instruir”, pode-se enxergar na prática formativa de Sócrates certo a-didatismo. O filósofo nega, em diversas situações, que tenha algum conteúdo a ensinar, alguma sabedoria a transmitir, a passar de si a outro. A filosofia do mestre de Platão não parece poder ser ensinada e, dessa maneira, confronta a tradição didático-pedagógica acolhida pelos sofistas.

O *sophos* pode ensinar porque admite possuir um saber a transmitir. O *philosophos* vislumbra o saber, deseja-o como a um objeto ausente. Ora, o máximo que se pode fazer na relação com o aluno, é levá-lo a desejar também. Entra em ação não exatamente uma Didática, mas uma pedagogia do desejo, e assim, apresenta-se em auxílio ao educador-filósofo, uma “erótica”.

Entretanto, Sócrates sabe bem que para despertar o desejo é preciso produzir certo vazio cognoscente no interlocutor, instigar um espaço em que a chama do conhecimento possa emergir. O mestre precisa contagiar o aluno com a sua ignorância, com o não saber, levá-lo a desaprender o que aprendeu, a quebrar as convicções, próprias da *doxa*. Poder-se-ia dizer, parodiando Kant, que não se aprende filosofia com Sócrates, mas tão somente se pode aprender a desejar o saber. Ser filósofo-educador implica em mobilizar desejos, e estes não podem ser vendidos. Os sofistas vendiam o conhecimento como produto, coisa feita e certa, e recebiam a retribuição financeira que eles consideravam justa.

A principal injúria de se cobrar pelo ensino, não se pode enxergar na suposta indignidade de alguém que se dedique à tarefa comercial, em si. Ela tem a sua necessidade e ocupa um justo lugar na vida cotidiana em comum. Protesta-se contra o se desejar fazer da atividade de troca comercial, o paradigma da vida intelectual. O conhecimento que se busca não deveria ser comparado a um objeto trivial cuja aquisição dependeria da simples posse de uma equivalente monetário.

A relação do sujeito com o conhecimento o envolve de maneira profunda, sem subordinação à riqueza, ao desejo de posse, ou às necessidades básicas de sobrevivência. Se o saber, e por consequência, a sabedoria, pudessem ser comprados, então eles valeriam muito pouco e se exigiria dos compradores, o poder de compra, e dos vendedores, a necessidade de

vender. A medida dessa operação de compra e venda rebaixaria sobremaneira a magnitude que deve ser o encontro amoroso do filósofo com o seu interlocutor. Ambos são carentes e buscam, por isso, um bem que não tem preço, pelo simples fato de ninguém o possuir, e é por esta razão que não pode ser vendido e nem comprado.

O filosofar é o contrário de um ato de posse, e é menos ainda, uma operação comercial de transferência de um bem. O filósofo só tem a oferecer como lição o seu próprio exemplo de vida, deixando a cada um que o encontra, a responsabilidade de tirar as suas próprias conclusões sobre o que ouve, de fazer as suas escolhas, de assumir autonomamente o domínio da sua vida, o que não é de forma alguma um exercício fácil.

Daí a descrença socrática da possibilidade de o mestre “formar” o seu discípulo, que assumiria, por essa ação, a existência do “formado” como um escultor reconheceria como sua a obra esculpida. A esse propósito, Sócrates repete vigorosamente nada ter ensinado a ninguém e nega-se a se responsabilizar por aquilo em que os seus interlocutores vieram a se constituir. Se Crítias transformou-se em um tirano e inimigo da democracia ateniense ou se Alcibíades seguiu um caminho torto, é porque não souberam observar o exemplo do mestre. Incorporaram da experiência compartilhada um “*ethos*” incompatível com o existir filosófico de Sócrates.

Dizer que um filósofo ensina algo diferente da sua experiência expressa na sua própria vida, é nada entender do que seja a filosofia. Dos tiranos que traem este espírito do existir filosófico, portanto, é falso afirmar que vieram a ser o que são em função da sua adesão à filosofia. É o contrário disso que explica a opção política dos tiranos. A cupidez, o apego ao poder, ao prestígio pessoal e às riquezas são desvios de quem renunciou a uma vida dedicada à filosofia.

Pensamos, portanto, que o magistério de Sócrates, o seu modo de viver e filosofar, ainda mantêm um vigor suficiente e inspirador a uma filosofia que não se admite como comunicação transmissiva e dogmática do já pensado, mas como exercício do pensar que, sem se institucionalizar, ocupa os espaços formais de ensino.

DISCURSO PEDAGÓGICO NO ENSINO DE FILOSOFIA

Talvez se devesse perguntar se há, realmente, a necessidade de se construir um “discurso pedagógico” para se ensinar a filosofia, e qual seria a natureza de um tal discurso. Provavelmente haverá quem defenda que se fale de “discursos”, tendo em vista a diversidade de compreensões de filosofia, do tipo de verdade que ela persegue ou a que consegue chegar. A questão mesmo da compreensão do que seja linguagem, conhecimento,

racionalidade, e do tipo de relação que aquela possa ter com a realidade, é um componente significativo para se definir o que pode ou deve ser “um discurso pedagógico no ensino da filosofia”.

No período clássico da Filosofia Grega surgiu um confronto profundo e denso em torno da compreensão do ensino da filosofia dos filósofos, como Sócrates, Platão e Aristóteles, e a proposta de magistério dos sofistas (Jeager, 1989). Embora se possa considerar uma explicação superficial, habitualmente ressalta-se que a repulsa dos filósofos ao magistério dos sofistas, explicar-se-ia em função dos últimos receberem, ao contrário dos primeiros, retribuição financeira pelas lições, e, por via de consequência, se comportarem como comerciantes e tratarem o conhecimento e os demais conteúdos constitutivos do processo de ensino e aprendizagem como coisas à venda.

Uma explicação mais cuidadosa do conflito tomará a crítica acima como derivada, ao mostrar o fundo propriamente filosófico da desavença. O motivo principal da discórdia é a diferença de compreensão do que seja a realidade, a verdade, e só de maneira derivada, aparece a discordância a respeito do papel social e político do pensador como educador. A questão principal é, portanto, de cunho onto-gnosiológico.

Protágoras e Górgias, sofistas e educadores políticos, defendem, respectivamente, a teoria do “homem-medida” e o niilismo ontológico cuja consequência é a afirmação do primado do relativismo e a desconstrução de qualquer ideia de unicidade e estabilidade do Ser ou da realidade. Por via de consequência, a linguagem e os discursos passam a ter a pretensão de “criar” “realidades” e “verdades” sem qualquer preocupação com os princípios consagradas desde Parmênides e estudados sistematicamente por Aristóteles, que deram base à racionalidade identitária que prosperou na tradição metafísica ocidental.

Os discursos dos filósofos, inclusive no seu magistério, sustentavam-se em princípios da tradição mencionada, e, em contraposição a Protágoras, Platão afirmou se basear em um “Deus-medida”. Fosse nas práticas esotéricas ou exotéricas, os filósofos não faziam concessão ao relativismo ou ao niilismo. Nenhum mecanismo de transposição ou mediação pedagógica deve atentar contra os princípios onto-gnosiológicos do “Deus-medida”. Contudo, isso não significava a despreocupação com os processos de comunicação.

Sócrates consagrou o diálogo, carregado de maiêutica e ironia, como meios adequados ao magistério, em consonância com a compreensão que defendia da filosofia e de acordo ao modo como se via na condição de filósofo. A sua busca do conceito como veiculador de uma verdade universal manteve-se fiel ao princípio da coerência, e mesmo mantendo-se dentro da aporia, da inconclusão do diálogo ou da suposta via sem saída, não

fez concessão ao pluralismo relativista que consagra à isonomia epistemológica as diversas e contraditórias opiniões.

Platão seguiu o seu mestre, e, embora tenha se mostrado um crítico implacável da cultura mitopoética, e desabilitado o poeta como educador da cidade (Jeager, 1989), colocando em seu lugar o filósofo, não deixou de reconhecer a eficácia dos encantos pedagógicos dos mitos, alegorias e figuras. No entanto, estes são instrumentos perigosos, e só podem ser usados proficuamente, por quem é capaz de distinguir entre aparência e realidade, por aquele que não confunde as imagens facilitadoras do ensino- aprendizagem da filosofia, com a realidade só apreensível, realmente, por uma intuição imediata e anterior a toda linguagem.

Aristóteles consagra os princípios da coerência e sistematiza o estudo do correto funcionamento da razão nos seus Analíticos, e funda o que depois passará à história como lógica. As bases do discurso filosófico estarão sistematicamente postas, e o próprio filósofo as usa na constituição da sua obra em forma de tratados, nos quais se minimizam a presença de metáforas e outros recursos próprios à linguagem mitopoética, em nome da expressão unívoca e sem a movimentação característica do diálogo filosófico.

Ao discurso lógico, demonstrativo, coerente, comprometido com a identidade, verdade e sentido único, que se impõe à razão pela força da sua clareza e distinção, opõe-se o discurso sofístico, que apela menos a esse “logos”, e aposta na conquista da “vontade”. Consagra-se, no discurso, o desejo, os sentimentos e afetos. A linguagem passa a funcionar com maior autonomia, apresenta-se como criadora de realidade, de verdade.

O magistério da filosofia exige não apenas que o discurso seja compreensível, acessível aos alunos, ou agradável à vontade. Antes de qualquer coisa, o discurso tem que ser verdadeiro, corresponder à realidade em si, e para chegar a tal verdade vale o esforço, o enfrentamento de obstáculos, sem que se deva fazer qualquer concessão às “transposições didáticas” que eventualmente possam tornar o discurso mais compreensível e agradável, mas que, por outro lado, crie uma realidade à medida dos desejos subjetivos dos sujeitos envolvidos na ação didático-pedagógica.

Pode-se interrogar sobre a plausibilidade de uma tal compreensão do “discurso filosófico” no ensino da filosofia na atualidade. Em um tempo de crise da ideia de ciência e racionalidade, em que o relativismo se transformou senso comum, até que ponto faz sentido defender um discurso demonstrativo e combater o discurso argumentativo? Como lidar com os processos de ensino e aprendizagem de jovens nas instituições educativas, em um mundo em que a retórica política e publicitária seduz os sujeitos, explora os seus desejos e

fornece os modelos dos processos de ensino e aprendizagem? São questões que não passam somente por um problema didático-metodológico e nem muito menos epistemológico, mas é um problema também filosófico que atravessa a ideia de uma educação filosófica em seu máximo rigor (Rezende, 1990; Perelman; Olbrechts-tyteca, 1999).

Não parece haver, na tradição filosófica, qualquer objeção aos mecanismos de mediação que favoreçam os processos de ensino e aprendizagem, desde que se preserve o compromisso com a busca da verdade, tarefa nem sempre compatível com as temporalidades curriculares e institucionais. Pode-se questionar mesmo se o ensino da filosofia suporta a ideia de transmissão de conhecimento de um sujeito a outro, caso se leve a sério o método de ensino socrático, bem como a célebre observação kantiana, que com o mesmo espírito, distingue entre “ensinar a filosofar” e “ensinar filosofia”.

Além das instituições educativas formais, há um interesse crescente pela filosofia em espaços informais, como os Cafés Filosóficos, e há paralelamente, uma indústria de publicações que levam o pensamento e temas filosóficos a um público amplo. Neste caso, também, as mediações pedagógicas assumem um lugar fundamental como possibilitadoras da divulgação e apreensão, pelo pública em geral, de teorias e conceitos filosóficos.

Em todas as situações antes mencionadas, os professores e os pensadores são desafiados a se transformar em “comunicadores”. Não é descabido questionar o que resulta dessas mediações e se eles garantem, em alguma medida, o acesso ao pensamento dos filósofos, e por fim, se favorecem e despertam nos interlocutores, uma atitude de interrogação filosófica. É plausível aceitar que provavelmente os conteúdos filosóficos adaptados às necessidades do mercado consumidor de produtos culturais possam, sob o pretexto de tornar consumível e de fácil apreensão o que por natureza não o é, passar a falsa impressão ao público de que já conhece a filosofia, e assim, torná-lo inacessível a ele por limitar a sua busca e mesmo fazê-la cessar.

Feita essa observação da possível extensão do “discurso pedagógico do ensino da filosofia”, voltemos a nos fixar na filosofia veiculada nos currículos de instituições escolares. Por vezes, defende-se que o discurso filosófico se manifeste, nas lições, em sua forma mais originária, reproduzindo o movimento do pensamento do autor, as particularidades da língua em que foi pensado, de modo a reconstruí-lo na sua autêntica originalidade. Neste sentido, professores e alunos precisam realizar o esforço necessário e despende o tempo suficiente para compreenderem as teorias e os pensadores.

Neste caso, “discurso filosófico” passaria a condição de “conteúdo” a ensinar e aprender, sem maiores mediações didático-pedagógicas. Quaisquer tentativas de transpo-

sição didática, de reconstrução do texto original, por meio de resumos e adaptações linguísticas podem ser vistas como potenciais “falseadores” do pensamento filosófico. Não se deveria atenuar o caráter demonstrativo do discurso filosófico.

Em consonância com isso, precisar-se-ia reconhecer que o discurso filosófico se investe, tradicionalmente, de uma racionalidade identitária que pretende atingir a verdade universal e necessária. Assim, tal discurso apresentar-se-ia monologicamente, pois, tanto aquele que o emite quanto o que o recebe, compartilhariam a mesma racionalidade. As condições espaciais e temporais, particularmente no que concerne aos sujeitos, teriam pouca importância na definição da verdade. O auditório ao qual o filósofo dirige-se seria “universal”, e por isso independeria de qualquer contexto, porque este não teria, em princípio, o poder de influenciar na verdade ou falsidade do que é afirmado ou negado sobre a realidade (Perelman; Olbrechts-tyteca, 1999).

Embora esta compreensão do discurso filosófico e do seu ensino venha perdendo parte do vigor, ainda se pode constatá-lo, mesmo que sub-repticiamente, a se insinuar em alguns argumentos dos que desconfiam das mediações pedagógicas, por ver nelas potenciais falseadores do pensamento no seu rigor e autenticidade. De qualquer modo, na atividade docente, este não cumprirá o seu papel no caso de não haver aprendizagem. Em razão disso, a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem exige do professor que considere as necessidades e limitações de compreensão do discente, que formule o seu discurso filosófico tendo em vista esse fato.

Em função disso, o discurso filosófico destinado à escola e se constituindo efetivamente nela, pelas inter-relações dos sujeitos e modos de organização da existência, não pode querer definir-se inteiramente como “argumentação lógica”, mas precisa lançar mão, igualmente, dos dispositivos da racionalidade retórica e dialética, na medida em que a forma de organizar o discurso e a arte de bem dizer, assim como a arte de dialogar, são atributos indispensáveis a argumentação do “discurso pedagógico” dos conteúdos filosóficos destinados ao ensino-aprendizagem na educação básica (Perelman; Olbrechts-tyteca, 1999).

No entanto, o “discurso pedagógico” do professor em situações concretas, não se restringe a tratar de conceitos, enunciados e teorias filosóficas. As descrições de fatos cotidianos, as narrativas biográficas dos alunos, os relatos das preocupações e problemas práticos virão à tona e interpelarão o professor e os pensadores em estudo. Os docentes, ainda que quisessem, não poderiam tratar tão-somente de filosofia enquanto um discurso inteiramente formulado e fechado na sua sistematicidade lógica.

Não é possível conter a existência nas suas ricas determinações para proteger o rigor e sistematização do discurso filosófico na sala de aula. Embora se possa admitir certa autonomia do pensamento, e que se deve preservá-lo dos anacronismos e das desmedidas de uma contextualização, é também inegável que os indivíduos raciocinam e dão sentido às teorias e conceitos a partir de um conjunto espaço-temporal, a partir de determinadas situações socioculturais.

O discurso pedagógico, destinado ao ensino, tem entre as suas possibilidades de expressão, os monólogos das aulas magistrais e conferências; porém, os estudos e reflexões da filosofia da educação e das ciências da educação, têm mostrado a maior adequação das interações dialógicas nas ações de ensino-aprendizagem, assim como o seu maior valor ético, na medida em que se concede a devida relevância à voz do outro, e se considera a sua condição de sujeito do conhecimento. Desse modo, a argumentação e o convencimento efetuam-se em um processo de negociação, no qual as objeções, dúvidas e questionamentos compõem o movimento de um certo “logos” compartilhado.

O discurso monológico, mesmo quando exposto verbalmente, compartilha as características do texto escrito: coagula-se, mantém-se mudo e não pode responder as dúvidas concretas e enfrentar as resistências que suscitam no leitor ou ouvinte. As objeções mantêm o seu vigor, mesmo que se saiba que nenhum discurso é absolutamente monológico, na medida em que o locutor ou escritor dialoga com um leitor virtual, de maneira que se “responde”, em algum grau, possíveis objeções e se antecipa respostas a perguntas presumíveis.

No processo de ensino e aprendizagem, faz-se presente nas formulações argumentativas, a figura da autoridade. Muitos conteúdos curriculares são adotados sem que o professor, em um primeiro momento, possa responder pessoalmente pela sua adoção. Os filósofos consagrados detêm inegável prestígio e isso se transporta às suas teorias. O próprio professor é institucionalmente erigido em autoridade nas suas relações com os alunos. No entanto, a filosofia enquanto produto textual, exige dos seus leitores uma compreensão autêntica, de modo que o professor e os alunos precisam ser capazes de reconstruir o movimento argumentativo do pensamento registrado. Na educação formal, uma regra básica é a de que a simples autoridade não pode se constituir em argumento suficiente. Os sujeitos que ensinam e aprendem necessitam de ter boas razões para afirmar ou negar o conteúdo de ensino-aprendizagem (Reboul, 2000).

Sendo assim, os processos dialógicos parecem mais adequados à veiculação dos conhecimentos a ensinar, na medida em que põem em interação compreensiva os diversos sujeitos e vozes: os autores ou criadores das teorias e ideias, os autores dos textos destinados

ao ensino, os professores da matéria, e os discentes em formação. Esses últimos, mais até que os docentes, portam uma série de saberes e representações que são o ponto de partida para avançar em qualquer outra compreensão do mundo. Desse modo, o discurso pedagógico do professor atua como fator de desaprendizagem e dissolução de determinadas crenças e argumentos espontâneos que funcionam como obstáculos à aprendizagem de teorias filosóficas.

Levar em consideração o conhecimento e as representações do aluno, o seu referencial a partir do qual concede sentido ao mundo, é a via de acesso para estabelecer diálogo com ele, de modo a produzir uma abertura na qual se efetue o encontro dos horizontes de compreensão. Sem isso, qualquer discurso pedagógico torna-se improvável, bem como um processo de argumentação e convencimento que leve o aluno a uma nova relação epistemológica com o mundo.

O modelo de discurso argumentativo dialogal é o que mais tem despertado o interesse da pedagogia contemporânea, na sua recusa dos processos de ensino e aprendizagem centrados em paradigmas monológicos que privilegiam a voz do professor em detrimento das vozes dos alunos. É certo que mesmo o discurso monológico, na medida em que a linguagem tem uma história e um contexto sociocultural, acaba por portar outras vozes além daquela assumida por um determinado emissor.

Neste sentido, toda palavra proferida ou escrita, os enunciados e textos de variadas extensões, só podem ser compreendidos em referência a uma pluralidade de vozes virtuais ou reais, que se interpelam e cobram justificativas, reciprocamente, para aquilo que se sustenta ou contesta. O discurso pedagógico constitui-se no concerto polifônico e no arranjo intertextual, por mais que seja admissível a predominância de uma voz ou texto, que longe de anular a tensão, a ressalta, pois, qualquer ordem de sentido e significado se assenta sobre um caos potencial, a ameaçar os pontos de repouso.

Por mais relevantes que sejam os textos filosóficos escritos, nas aulas de filosofia, como meio pelo qual se tem acesso ao que de mais elevado o pensamento produziu, as relações de ensino-aprendizagem são definidas por diálogos face a face, por produções discursivas erigidas de interações concretas dos sujeitos falantes. Não deve se tratar, no entanto, de simples conversação fundada em pressupostos comungados, em que uma fala complementa a outra, em um movimento de ratificação e confirmação do senso comum. O diálogo pedagógico que potencializa a atitude filosófica caracteriza-se pelas dúvidas e contestações, pela cobrança de razões ou justificativas para aquilo que é sustentado ou negado.

O discurso pedagógico do ensino de filosofia tem um apoio dos mais importantes, algo que é inerente ao pensamento filosófico: o questionamento. Todos os pensadores desenvolvem a sua obra, em função de problemas filosóficos. Desde os pré-socráticos que a filosofia se constitui dessa maneira, buscando compreender questões como: Por que existe a ordem, que princípio organizador a garante? O que é o ser e por que pensar o não-ser é absurdo? O que é uma cidade justa? Qual a essência do conhecimento? Muitos outros questionamentos de grande alcance existencial foram e vêm sendo postos. É em função deles que se constituem as diversas teorias filosóficas, que os pensadores sustentam teses, erigem argumentos, criam conceitos, exemplos, citam outros pensadores como apoio aos próprios argumentos ou para refutá-los e invalidar soluções já dadas a problemas semelhantes.

Muitos problemas filosóficos que se constituíam na busca de entender fenômenos naturais e humanos, são hoje tratados pelas ciências naturais, humanas e formais. Desde a Revolução Científica do Século XVII, a Filosofia vem cedendo partes dos seus objetos de estudo à Física, à Química, à Biologia, à Cosmologia Científica etc. A partir do Século XIX, as Ciências Humanas tomam para si preocupações relativas ao âmbito econômico, histórico, social, e chega-se ao estudo da psiquê humana, com o aparecimento da Psicologia. Mesmo a Ética e a Lógica, domínios específicos da Filosofia, hoje reivindicam o estatuto de ciências especiais, a primeira aproxima-se das ciências humanas, e a segunda desenvolve-se como parte das ciências exatas.

Em função disso, o discurso filosófico, particularmente no domínio da cultura escolar, tem que se defrontar com os discursos científicos, tendo-se, por isso, a necessidade de pensar as aproximações e diferenciações de problemas científicos e questões filosóficas, de modo a não simplificar as complexas problemáticas dessa relação entre ciência e filosofia, fazendo dessa a herdeira de questões residuais que foram abandonadas pelas ciências por terem perdido o seu sentido e relevância de uma perspectiva dos métodos científicos de produção do conhecimento.

Uma das consequências dessa separação entre filosofia e ciência, é que o discurso filosófico que se debruça sobre a reflexão a respeito das teorias científicas ganhou proeminência. Contudo, faz-se necessário evitar o reducionismo “reflexivo” que poderá identificar o lugar da filosofia como o de um saber meramente reflexivo, subordinado e dependente dos resultados a que chegam as ciências. No currículo escolar, caberia à filosofia envolver-se no jogo da interdisciplinaridade, convertendo-se em instrumento que potencializaria a compreensão das ciências naturais e humanas e das suas tecnologias.

No afã de justificar a presença da Filosofia na Educação Básica, caem-se, por vezes, na tentação de restringir a contribuição do pensamento filosófico a um exercício reflexivo, que só teria vida por se alimentar da produção das ciências. Não se trata, bem entendido, de defender o isolamento do discurso filosófico no interior do currículo, mas de não reduzir o papel da filosofia ao de servir às ciências. Seria mais uma vez entregá-la à tarefa de ser serva: não interessa se a senhora é a teologia ou a ciência, nos dois casos, a filosofia perde a sua autonomia.

O discurso pedagógico vem ganhando autonomia em relação às disciplinas e matérias, que tendem à dissolução, justificada pela necessidade de desfazer os limites disciplinares. Em movimento contrário ao da especialização, que continua vigorosa nas delimitações dos objetos de pesquisa e nas instâncias acadêmicas de produção e comunicação do conhecimento, a cultura escolar e a organização curricular orientam-se por discursos híbridos, não pertencentes ou identificáveis às áreas restritas. Talvez mais do que um currículo integrado, o que esse discurso pedagógico esconde é a seleção e fragmentação que estão a serviço das habilidades e competências condizentes com a lógica pragmática vigente.

Assim, o discurso filosófico, particularmente o destinado ao ensino, apresenta-se nas diversas ciências humanas. Psicologia, Psicanálise, Teoria Literária, Linguística, Sociologia, História, Antropologia e Ciências da Educação, apropriam-se de teorias, conceitos e problemas que têm a sua origem em fontes filosóficas, e os integram às suas teorias que são conhecimentos explicativos de variados fenômenos humanos. Que tipo de conhecimento constitui o campo da Didática? Qual o estatuto epistemológico dessa disciplina? Quais as possibilidades de uma didática da filosofia? O ensaio mais do que buscar resposta, reforça o trabalho reflexivo, problemático, atento para questões necessárias que interrogam campos de aplicação e seus limites disciplinares que atravessa o epistemológico, prático, metodológico, teórico e filosófico e que conduz o saber e o ensinar na transversalidade com as ciências da educação e seus saberes específicos, filosofia e seu ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enfrentamos anteriormente a tarefa de esclarecer o que se pode entender por Didática e de apresentar a sua caracterização em um autor fundamental na constituição da educação moderna. Vimos que nele há uma ligação umbilical entre qualquer projeto de formação e os meios adequados para se atingi-lo. Contudo, há uma questão anterior a de uma constituição da didática, que tem ocupado a filosofia da educação. Essa se vê desafiada

a refletir mais uma vez acerca de um problema filosófico fundamental à educação, e que hoje, mais do que nunca, se apresenta: o que vale a pena se ensinar ou se aprender? (Reboul, 2000).

Tal questionamento também se encontra presente em Comenius (2001) e de algum modo ele deixa ver – na crítica que o pensador faz à educação vigente à época –, o que não valia mais a pena ensinar e aprender, ao responder com a sua Didática, como “ensinar tudo a todos”. Ora, a resposta de Comenius (2001) continha um sentido utópico e otimista, condizente com as expectativas de um mundo moderno ambigualmente emergente. Deus ainda era a garantia desse “ensinar tudo a todos”, que apostava na existência de uma essência humana e na universalidade da razão que, por consequência, indicam a possibilidade de um ordenamento do mundo, de sua submissão a uma legalidade racional, porque ao fim e ao cabo, tem-se Deus como a garantia de tudo isso.

Essa questão surge com a Paideia grega (Reboul, 2000), mantendo a sua vigência na história da formação – em especial em momento grandes crises –, permeia, portanto, toda a educação moderna e se agudiza nos tempos atuais, quando se questiona, especialmente em relação à Filosofia, toda e qualquer pretensão de universalidade ontológica, axiológica ou epistemológica.

Por certo, tal questionamento chega ao ensino, à escola e ao currículo. Questiona-se, fortemente, o que se ensina e o que se aprende, assim como as experiências de aprendizagem, as ciências da educação e a didática. Perderia sentido qualquer pretensão de ensinar tudo – pois, em se sabendo que o currículo é constituído por uma seleção de conhecimentos e saberes, não se há de falar de ensinar “tudo” ou mesmo “tudo o que importa”. A *Didática Magna* e os seus pressupostos seriam exemplo de um projeto eurocêntrico da cristandade europeia, portanto, o “tudo” e o que “importa” excluiriam as alteridades.

A Didática Geral e as Didáticas Específicas – como a da Filosofia – teriam que enfrentar com prioridade esse questionamento acerca do que tem ou não valor no currículo. Essa é uma questão a ser tratada, especialmente, por aqueles que se dedicam a pensar filosoficamente a educação e o ensino de filosofia.

Essa questão não foi tematizada no presente ensaio, mas a mencionamos como indicação de um tema que merece ser tratado com rigor e profundidade por uma Filosofia interessada na formação filosófica, em particular no ensino de filosofia, tanto na Universidade como na Escola Básica.

REFERÊNCIAS

- AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo: USP, 1992.
- BACON, Francis. **Nova Atlântida**. São Paulo: Nova Cultural, 1991.
- BACON, Francis. **Novum organum ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica magna**. Tradução de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CORNELLI, Gabriele. A lição dos Clássicos: algumas anotações sobre a história da filosofia na sala de aula. In: **Ensinar Filosofia: teoria e prática**. Sílvio Gallo; Marcio Danellon; Gabrielle Cornelli (Orgs). Unijuí, Ijuí, 2004.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**. 5^a. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991a.
- DESCARTES, René. **Meditações metafísicas**. 5^a. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991b.
- GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí: Editora da Unijuí, 1998.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- JAEGER, Werner. **Paidéia: a formação do homem grego**. Tradução de Artur M. Parreira. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MAIA, Pedro (org.) **Ratio Studiorum: método pedagógico dos jesuítas**. São Paulo: Edições Loyola, 1989.
- MOSER, Paul K.; MULDER, Dwayne H.; TROUT, J. D. **A teoria do conhecimento: uma introdução temática**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a educação**. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- PIAGET, Jean; VYGOTSKY; WALLON. **Teorias psicogenéticas em discussão**. Yves de la Taille; Marta de Oliveira, Heloysa Dantas. São Paulo: Sammus, 1992.
- PLATÃO. **A República**. 3^a. Ed. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 2000.

PLATÃO. **Menão**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980a.

PLATÃO. **Banquete**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Belém: Editora da Universidade Federal do Pará, 1980b.

REBOUL, Olivier. **Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

REZENDE, Antônio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução de Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.

SUCHODOLSKI, Bogdan. **A pedagogia e as correntes filosóficas: a pedagogia da essência e a pedagogia da existência**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17^a. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ULMANN, Reinholdo Aloysio. **A Universidade Medieval**. 2^a ed. Rev. E aum. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

CAPÍTULO IV

APRENDER FILOSOFIA: EXPERIMENTAR (N)O PENSAMENTO

Prof. Dr. Sílvio Gallo
Universidade Estadual de Campinas

O que dizer da filosofia e de seu ensino em tempos sombrios? Em tempos assolados pelas paixões tristes do fascismo, pelos discursos de ódio, especialmente em um país em que as armas passam a ser mais valorizadas do que livros por uma parcela significativa da população civil, enquanto parcela ainda maior e mais significativa é atravessada pela fome, talvez devamos lembrar Epicuro, quando afirmava em carta a seu amigo Meneceu que nunca é cedo demais nem tarde demais para filosofar: “quem afirma que a hora de dedicar-se à filosofia ainda não chegou, ou que ela já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz” (Epicuro, 1997, p. 21). Façamos uma paráfrase do filósofo, afirmando que a filosofia é útil em tempos tranquilos, mas também o é em tempos conturbados, sendo ainda mais importante nestes.

Se esses tempos que vivemos são marcados pela escalada do fascismo, pela negação da razão, do conhecimento e da cultura, há um outro traço importante: a diluição destas potências pelas políticas neoliberais¹. No caso específico do ensino de filosofia na educação básica brasileira, sabemos das dificuldades que ora enfrentamos, com a entrada em vigor do “novo” ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular, que dilui os conhecimentos em habilidades e competências e promove uma falsa interdisciplinaridade, ao organizar os currículos por áreas e não por disciplinas. O resultado desta diluição é uma imensa perda do potencial instigador da filosofia em sala de aula, atuando diretamente na formação dos jovens².

Não entremos, porém, no discurso fácil de afirmar que a filosofia é panaceia para todo e qualquer mal, do corpo e do espírito, porque não o é. Não podemos nos esquecer que a filosofia está longe de ser neutra, ela sempre toma partido, e não faltam filosofias para dar sustentabilidade também às práticas sombrias. Mas se há as filosofias que as sustentam, também, por certo, encontramos filosofias que as desestabilizam. Hoje, são essas que nos interessam e que podem ser nossas ferramentas (ou nossas armas)³ na luta contra os poderes instituídos, que querem nos roubar a capacidade de pensar e de agir.

O que será feito aqui, como forma de usar ferramentas filosóficas para enfrentar esses tempos, será um exercício de pensar (e provocar o pensamento) sobre o ensino da filosofia no Brasil em nossos dias sob a ótica do aprender filosofia, isto é, dando especial importância sobre o que acontece quando alguém aprende filosofia, muito mais do que às

¹ O fato de indicar o fascismo e o neoliberalismo como traços distintos, não significa que eles estejam desarticulados. Maurizio Lazzarato, dentre outros leitores do contemporâneo, tem destrinchado as relações intrínsecas entre neoliberalismo e fascismo em nossos dias; ver, por exemplo, *Fascismo ou revolução? - o neoliberalismo em chave estratégica* (2019). Uma interessante análise da constituição do “liberalismo autoritário” pode ser encontrada em Grégoire Chamayou, *A sociedade ingovernável - uma genealogia do liberalismo autoritário* (2020).

² Não desenvolverei aqui uma análise desta política de educação mais recente, mas o leitor certamente encontrará publicações interessantes e atuais a este respeito.

³ Como nos versos finais da canção *My I.Q.* (1993) de Ani DiFranco: “*I sing sometimes for the war that I fight / Cause every tool is a weapon - If you hold it right*” (tradução livre: “Eu às vezes canto para a guerra que luto / Porque toda ferramenta é uma arma - se você segurá-la direito”).

estratégias para sua transmissão (ensino). Tal exploração será atravessada transversalmente por algumas considerações de Gilles Deleuze e outras considerações de Michel Foucault, que serão colocadas no mesmo cadinho, esperando que a reação química aconteça.

APRENDER COMO ACONTECIMENTO NO PENSAMENTO

O processo de progressiva cientificização da Pedagogia ao longo do século XX, feito com o amparo da Psicologia, construiu uma relação indelével entre o ensinar e o aprender, coroada pela expressão “ensino-aprendizagem”. O hífen colocado entre as duas palavras as transforma em uma única; a popularização da expressão se construiu em torno da ideia de que é possível conhecer cientificamente como uma criança aprende (lembramos do veio aberto pela Epistemologia Genética de Jean Piaget e todos os seus desdobramentos, sobretudo no campo pedagógico) de modo a sermos capazes de, também cientificamente, construirmos os processos de ensinar. De forma breve: se a pedagogia significa a condução de alguém a um saber, advoga-se que é possível saber como alguém aprende e, portanto, é possível planejar a efetuação do processo de ensino para que o aprendizado aconteça. O processo de ensino-aprendizagem garante, cientificamente, que aquilo que é ensinado é aprendido, sendo que isso pode ser verificado pelos múltiplos procedimentos avaliativos disponíveis, também pensados e produzidos cientificamente⁴.

Outro elemento importante desta verdadeira “pedra filosofal” que é o processo de ensino-aprendizagem para a pedagogia contemporânea, pensada e praticada como ciência: se alguém ensina, então, necessariamente, alguém aprende. Dizendo de outro modo: se alguém aprendeu, foi, necessariamente, porque alguém ensinou⁵. Ainda em outras palavras: só há aprendizagem pelo ensino e se há ensino, há aprendizagem. Tudo isso garante a boa consciência de nossos educadores que, ao se dedicar com afinco ao ensino, têm a absoluta certeza de que os estudantes aprenderão aquilo que é ensinado.

Um contraponto muito interessante a esta certeza pedagógica da educação contemporânea foi lançado por Deleuze em *Diferença e repetição*, quando afirma não ser possível saber como alguém aprende. O filósofo retoma algumas considerações marginais que já havia feito em um livro anterior, *Proust e os signos*, quando afirmou que “aprender diz respeito essencialmente aos *signos*” (Deleuze, 2003, p. 4), já colocando a dificuldade de decifração dos *signos* e, portanto, do aprendizado. Se este primeiro tratamento do tema foi “marginal”,

4 Aqui vale uma visita a *Vigiar e Punir*, em que Foucault evidencia que: “o exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre. A escola torna-se o local de elaboração da pedagogia. E do mesmo modo como o processo do exame hospitalar permitiu a liberação epistemológica da medicina, a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (Foucault, 1991, p. 166).

5 Não entrarei aqui, para não desviar demais dos propósitos deste texto, da crítica mordaz feita por Jacques Rancière à sociedade pedagogizada em *O mestre ignorante*. Segundo ele, a afirmação de que alguém só aprende quando outro alguém ensina é um embrutecimento intelectual, pois gera uma dependência da qual não se pode desligar-se; é exatamente o contrário de uma emancipação do sujeito que aprende.

visto que o problema do filósofo era a obra de Proust, quando retorna a ele tampouco trata-se de um tema central, uma vez que a obra está dedicada a pensar a diferença por ela mesma. A exploração em torno do aprender aparece no terceiro capítulo, que trata da imagem do pensamento. A preocupação de Deleuze é o que significa pensar; insurge-se contra a ideia aristotélica de que pensamos por nossa própria natureza, afirmando que o pensamento é algo raro, que só se produz quando somos forçados pelo encontro com um problema. É ao ocupar-se com o ato de pensar que ele trata do ato de aprender, que nada mais é do que um acontecimento no pensamento.

A “definição” deleuziana do aprender é bastante simples: “aprender é tão-somente o intermediário entre não-saber e saber, a passagem viva de um ao outro” (Deleuze, 2006, p. 238). Há duas questões importantes que derivam desta aparente simplicidade. A primeira, é que o aprender é colocado como estando no meio, *entre* o não saber e o saber, o que traz consequências interessantes para a Pedagogia; voltarei a isso em seguida. A segunda é que, estando no meio, sendo processo, uma “passagem viva” do não-saber ao saber, o aprender é um acontecimento no pensamento. Não terei condições de aprofundar aqui a importância do conceito de acontecimento na filosofia de Deleuze⁶, chamo apenas a atenção para o fato de que o acontecimento, que nunca está sob nosso controle, provoca sempre uma *transformação*; neste caso, uma transformação no pensamento. O aprender é, pois, uma transformação no pensamento.

Em outro registro, o escritor Daniel Pennac traz uma contribuição interessante para pensarmos o aprender com Deleuze, ao dizer que seria necessário encontrarmos o “tempo” da aprendizagem⁷; fazendo uma analogia com os tempos verbais, ele propõe o “presente de encarnação”:

Seria preciso inventar um tempo particular para a aprendizagem. O *presente de encarnação*, por exemplo. Estou aqui, nesta sala de aula e, enfim, compreendo! Meu cérebro está difuso em meu corpo: isso *se encarna!*

Quando isso não acontece, quando não compreendo nada, desmorono, desintegro-me neste tempo que não passa, viro poeira e o menor sopro me espalha.

Para que o conhecimento tenha uma chance de se encarnar no presente de uma aula, é preciso, somente, deixar de brandir o passado como uma vergonha e o futuro como um castigo (Pennac, 2007, p. 70).

O trecho de Pennac chama a atenção para esta difusão do cérebro por todo o corpo, o acontecimento aprender, que é pensamento, encarna-se, espalhando-se pelo corpo. Não

6 A definição para o verbete “Acontecimento (puro)” dada por Robert Sasso no *Le vocabulaire de Gilles Deleuze* é a seguinte: “Não aquilo que se passa (o acidente), mas a parte eterna e não efetuable de tudo aquilo que se passa, entidade impassível sempre já advinda, assim como ainda a vir, dividindo-se sem cessar em múltiplos acontecimentos singulares e os reunindo em um único e mesmo Acontecimento; enfrentá-lo em tudo aquilo que se passa conosco, sendo digno dele, constitui a moral” (Sasso; Villani, 2003, p. 138). A longa análise que se segue a esta definição é deveras interessante e recomendo ao leitor interessado no tema que a procure. Sugiro também a obra de Deleuze em que o conceito é mais trabalhado, *Lógica do sentido*, bem como a obra de François Zourabichvili, *Deleuze: uma filosofia do acontecimento*.

7 Convém também lembrar que em *Lógica do sentido* Deleuze afirma que o tempo do acontecimento não é cronológico, mas *aion*, o instante puro.

se trata de um ato puramente mental, é também físico, da ordem da sensibilidade: *sentimos* que aprendemos⁸.

Para Deleuze, é essa ação transformadora do aprender que importa; mas, retomo agora a outra constatação, de que o aprender está no entre-lugar entre o não-saber e o saber. Isso provoca pavor na Pedagogia contemporânea, que se pretende científica, pois para que os processos avaliativos que a sustentam façam sentido, o acento precisa ser colocado no saber, no resultado do processo, no ponto de chegada, que é o que pode ser objetivamente avaliado. Se colocarmos acento no processo, o que avaliar? Como avaliar o acontecimento? Ademais, comecei dizendo que Deleuze afirma não ser possível saber como alguém aprende, manifestando a dimensão misteriosa desde acontecimento. Em suas palavras, em *Diferença e repetição*: “nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender [...] Não há método para encontrar tesouros nem para aprender” (Deleuze, 2006, p. 237); e, em *Proust e os signos*, é sobre o “tempo perdido” que recai questão: “quando pensamos que perdemos nosso tempo [...], estamos muitas vezes trilhando um aprendizado obscuro, até a revelação final de uma verdade desse tempo que se perde” (Deleuze, 2003, p. 21).

Aprender misterioso, obscuro, acontecimental, que não pode ser conhecido nem muito menos controlado; as posições de Deleuze rompem com a expressão ensino-aprendizagem. É como se um raio de Zeus atingisse o hífen, quebrando de uma vez com essa relação tida como inextrincável. Ao destruí-la, ao manifestar o aspecto misterioso do aprender, fica em xeque a perspectiva de uma Pedagogia científica, que ancora a certeza científica do ensino na certeza também científica do aprendizado. Que tenhamos clareza: colocar em dúvida esta cientificidade não significa abdicar totalmente da possibilidade de uma ciência pedagógica; ela precisa encontrar outros meios de ancoragem e justificação. Além do mais, a abertura para o mistério do aprender que escapa ao controle traz novas e inusitadas possibilidades para o ensino.

Abdicando de possíveis aprofundamentos deste tema por demais interessante⁹, proponho uma problematização: em geral, no campo da educação contemporânea, aprendemos, de fato? Ou apenas reproduzimos, repetimos o que já está pensado, praticando aquilo que Deleuze denomina como *reconhecimento*¹⁰?

8 Em *Diferença e repetição* Deleuze (2006, p. 237) afirmou que “o aprendiz [...] procura fazer que nasça na sensibilidade esta segunda potência que apreende o que só pode fazer sentido. É esta a educação dos sentidos”.

9 Ao leitor disposto a embrenhar-se um pouco mais, sugiro dois textos nos quais discuto o tema do aprender em Deleuze: *O aprender em múltiplas dimensões* (Gallo, 2017) e *Máquinas de ensinar e aprenderes maquínicos* (Gallo, 2022).

10 A noção de reconhecimento (pensar de novo) é uma alusão à teoria do conhecimento e do aprendizado em Platão, segundo a qual a alma racional já conhece as Ideias, portanto quando pensamos estamos acessando Ideias já conhecidas; quando aprendemos, estamos rememorando o que já sabemos. Na contramão desta teoria, Deleuze propõe o pensamento como invenção, criação do novo, não como pensar o já pensado.

Ouso dizer que há mais da sombra de Platão em nossas teorias educacionais e em nossas salas de aula do que gostaríamos de admitir. Ainda que não seja sua teoria do conhecimento que embasa a educação atual, ela, nossa educação, está nos horizontes da recongnição; todas as forças pedagógicas estão voltadas para ensinar o já pensado, não para estimular a criação do novo. De modo que as salas de aula estão longe de serem espaços de experimentação do pensamento, são muito mais sedes de recongnição.

Com a recongnição, vivemos como num *loop* no pensamento, um eterno retorno do mesmo. A imagem do hamster que corre em sua roda pode parecer dura demais, mas penso que ela é apropriada para representar o estudante dos dias de hoje. Há pelo menos dois filmes que nos provocam a pensar sobre a recongnição como um *loop* no pensamento: um, mais antigo, do começo da década de 1990, é *O feitiço do tempo* (*Groundhog day*, 1993); outro, mais recente, é *No limite do amanhã* (*Edge of tomorrow*, 2014). No primeiro filme, vemos um repórter que é enviado para uma pequena cidade do interior para gravar para a TV um evento para ele de menor importância ver-se preso no tempo e condenado a viver sempre o mesmo dia. No segundo, um soldado durante uma guerra contra alienígenas consegue voltar no tempo sempre que está prestes a morrer em combate e usa essa habilidade para treinar até encontrar uma forma de derrotar a entidade invasora.

Nos dois casos, ainda que se trate de filmes com enredos completamente diferentes, vemos uma situação análoga: uma “moralização” da repetição, com o intuito de produzir saídas. Vive-se o *loop* de tempo como uma forma de aprender algo novo. No filme de ficção científica, trata-se de, como em um videogame, de reproduzir as jogadas quantas vezes for necessário, até adquirir a habilidade para vencer o desafio e “passar de fase”. Na comédia romântica, a ideia era a de produzir uma transformação de si mesmo, sendo este o único caminho possível para conseguir sair daquele dia que se repetia indefinidamente e poder seguir com a vida.

Trago os dois filmes como exemplo para dizer que, no campo da educação contemporânea, nem esta moralização da repetição está acessível para nós: repetimos e mantemos a repetição, sem nunca avançar – sem conseguir aprender o novo, sem conseguir produzir uma transformação. Em educação, sequer moralizamos a repetição; vivemos a recongnição como repetição brutal e selvagem, que nada produz, que imobiliza o pensamento.

Por isso, o conceito de aprender introduzido por Deleuze, na contramão da Pedagogia contemporânea, é instigante e provocador. Aprender é produzir saídas, escapar do *loop* da recongnição e pensar o impensado, aquilo que ainda não foi pensado.

Para finalizar este percurso, duas últimas observações. A primeira vem ainda de Deleuze, quando este afirma que “nunca se aprende fazendo *como* alguém, mas fazendo *com* alguém, que não tem relação de semelhança com o que se aprende” (2003, p. 21). **Aprendemos quando fazemos junto com o outro**, de modo que o aprendizado não se faz por imitação (fazer como o outro), mas tampouco se faz no isolamento. Precisamos de outrem para aprender, é com os outros – diferentes – que aprendemos¹¹, ainda que tal aprendizado nunca possa estar sob o controle deste outro. O que nos leva a uma outra observação, esta proveniente de um colega de Deleuze, menos conhecido entre nós, René Schérer. Segundo ele, **aprendemos quando caminhamos com o outro**. Muito influenciado por Charles Fourier, cuja noção de infância ele classificou como uma “infância maior”¹² – isto é, não na condição de menoridade, tutelada pelo adulto – Schérer retoma a expressão latina *co-ire* (ir juntos)¹³, para falar da relação educativa entre adultos e crianças. Trata-se de um caminhar juntos, um compartilhar o caminho, que é produzido sem imposições de uns sobre outros. Uma relação de mútuo aprendizado, na qual não há uma posição definida – e hierárquica – de quem ensina e quem aprende. Aprendemos todos juntos, cada um produzindo seus próprios efeitos, na medida em que segue com os outros.

APRENDER FILOSOFIA: UM EXERCÍCIO DE SI SOBRE SI MESMO

Até aqui, viemos tratando do aprender em termos gerais; passemos, agora, a pensar especificamente no campo do ensino de filosofia. Aprender em filosofia: o que é? Ora, a resposta é exatamente a mesma para os demais campos do saber, o aprender é um acontecimento no pensamento, que é uma passagem do não saber ao saber. Mas embrenhem-nos pelas dimensões mais específicas da prática filosófica, para adensar essa abordagem do aprender filosofia.

Se a filosofia é uma atividade de criação conceitual¹⁴ (Deleuze & Guattari), aprender filosofia é experimentar os conceitos, recriá-los. Trazendo outras referências, contíguas, mas também transversais a esta noção geral, podemos dizer que aprender filosofia é um **exercício espiritual** (Hadot)¹⁵, um **exercício de si** (Foucault), um acontecimento no pensamento, uma **criação conceitual** (Deleuze).

11 Impossível de abrir aqui uma outra vereda, mas deixo a indicação: de modo muito instigante, Michel Serres (1993) trabalha a aprendizagem como necessária mestiçagem, mistura com o outro, em *Filosofia mestiça (Le tiers-instruit)*. Convido o leitor a conhecer esta obra instigante, caso ainda não o tenha feito.

12 Ver a compilação de textos sobre educação escritos por Fourier organizada por Schérer, com uma extensa introdução deste: *Vers une enfance majeure (Sobre uma infância maior)*.

13 A expressão latina dá título à obra produzida conjuntamente com Guy Hocquenghem, « *Co-ire* »: *album systématique de l'enfance* (“*Co-ir*”: *álbum sistemático da infância*).

14 Deleuze e Guattari (1992, p. 10): “a filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos”.

15 Não terei como desenvolver aqui esta noção, que considero importante, do aprender filosofia como exercício espiritual, desenvolvida a partir dos trabalhos de Pierre Hadot e de Michel Foucault; ao leitor interessado, sugiro dois textos que publiquei sobre o assunto: *O aprender filosofia como exercício de si* (Gallo, 2012) e *Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual* (Gallo, 2018).

Neste texto, tomarei um caminho particular para pensar um certo modo de relação com a filosofia que implica em um aprender como acontecimento no pensamento. Em diálogo com Foucault e com a exploração que ele faz do pensamento de Platão, notadamente da Carta VII, em seu curso no Collège de France em 1983¹⁶, intitulado *Do governo de si e dos outros*, exploraremos os meandros do aprendizado da prática filosófica para, em seguida, tentarmos pensar a questão em termos contemporâneos, na realidade brasileira do ensino – e do aprendizado – da filosofia.

Foucault estudou as cartas V e VII de Platão porque estava interessado em analisar a prática da *parresia* pelo filósofo frente a Dionísio, tirano de Siracusa, a quem foi ensinar filosofia e atuar como conselheiro político. Como se sabe, Platão acabou por ser aprisionado pelo tirano e vendido como escravo; mas não é isso o que nos interessa, e sim a análise feita por Foucault sobre aquilo que seria, segundo Platão, o *érgon* da filosofia, isso é, sua realidade, sua prática material. Sua conclusão é que “o trabalho de si sobre si mesmo é o real da filosofia” (Foucault, 2010, p. 221). Isto é, a filosofia não se constitui em mero discurso, não pode ser confundida com a retórica, mas é um trabalho sobre si mesmo, uma transformação de si, um exercício espiritual, para usar a expressão proposta por Pierre Hadot e apropriada por Foucault.

A partir de Platão, Foucault afirma que a **pragmática filosófica** implica três coisas:

1. Ela é um caminho a percorrer, o que implica na necessidade de um guia;
2. Tal caminho é centrado em ações cotidianas, como aprender, memorizar, raciocinar;
3. É um trabalho de si sobre si mesmo, isso é, um conjunto de exercícios espirituais.

Ora, se a pragmática filosófica é este trabalho sobre si mesmo, no qual um mestre guia seu discípulo no percorrer o caminho que leva a si mesmo; se são as ações simples do cotidiano como prática do pensamento (aprender, memorizar, raciocinar) que compõem tal caminho; e se o trabalho sobre si mesmo é um exercício, então precisamos perguntar: como aprender filosofia? Em outras palavras: como alguém que não domina essas práticas pode vir a dominá-las e praticá-las, a partir da relação com um mestre?

Aqui chegamos ao âmago do que nos interessa. Segundo a análise de Foucault, Platão afirma que não se transmite a filosofia por *mathémata*, fórmulas de conhecimento que podem ser codificadas em textos. Ele retoma uma outra carta de Platão, a II, na qual ele manifesta sua recusa do texto como veículo da filosofia, criticando um texto escrito por

¹⁶ O curso de Michel Foucault teve como tema a prática da *parresia* (fala franca, dizer verdadeiro) na antiguidade, iniciado no curso do ano anterior (*A hermenêutica do sujeito*) e teria continuidade no curso do ano seguinte (*A coragem da verdade*). No trabalho de Foucault, vários diálogos de Platão foram analisados; aqui me deterei exclusivamente em alguns comentários que ele fez sobre a Carta VII.

Dionísio, o tirano: “querer escrever sobre filosofia e sobre essas questões mais importantes da filosofia é mostrar que não se entende nada de filosofia” (Foucault, 2010, p. 224). Na referida carta, Platão teria dito que nunca escreveu o que pensava, que “não existe nem existirá uma obra de Platão” (Platão *apud* Foucault, 2010, p. 224). Sabe-se que tais questões são controversas entre os estudiosos de Platão¹⁷, mas o que nos interessa não é a veracidade ou não das afirmações, e sim a manifestação de, pelo menos, uma desconfiança com relação à escrita filosófica.

Na leitura foucaultiana, para Platão a transmissão da filosofia não se pode fazer por textos, mas apenas através de *synousía* e *syzên*, palavras gregas que remetem a reunião, a estar juntos, a coabitar, a conviver. Logo, não se aprende filosofia lendo textos filosóficos, mas coabitando, convivendo com um filósofo. Reproduzo a seguir um trecho do curso de Foucault que, embora seja um pouco longo, sistematiza muito bem essas ideias.

É, diz Platão, à força dessa *synousía*, à força desse *syzên* que vai se produzir o que? Pois bem, a luz vai se acender na alma, mais ou menos como uma luz [...] se acende [...], isto é, como uma lâmparina se acende quando é aproximada do fogo. Estar ao pé da filosofia como se está ao pé do fogo, até que a lâmparina se acenda como uma alma – é nisso e dessa maneira que a filosofia vai efetivamente encontrar sua realidade. E, a partir do momento em que a lâmparina se acende, pois bem, ela vai ter de alimentar a si mesma, com o seu próprio óleo, quer dizer, a filosofia, acesa na alma, terá de ser alimentada pela própria alma. É dessa maneira, sob essa forma de coabitação, da luz que se transmite e se acende, da luz que se alimenta da própria alma, é assim que a filosofia vai viver. Vocês estão vendo que é exatamente o contrário do que acontece nas *mathémata*. Nas *mathémata* não há *synousía*, não é preciso *syzên*. É preciso haver enformação de matemas, é preciso haver conteúdos de conhecimento. Esses matemas têm de ser transmitidos e têm de ser guardados no espírito até que, eventualmente, o esquecimento os apague. Aqui, ao contrário, não há fórmula, mas uma coexistência. Não há aprendizado da fórmula por alguém, mas acendimento brusco e súbito da luz no interior da alma. E não (há) tampouco inscrição e depósito na alma de uma fórmula feita, mas alimentação perpétua da filosofia pelo óleo secreto da alma. (Foucault, 2010, p. 225-226).

Para além da bela metáfora da transmissão da filosofia como a transmissão de uma chama acesa, na qual aprender filosofia significa acender a chama de sua alma na chama acesa da alma do mestre, importa-nos destacar nesta análise de Foucault da carta de Platão a perspectiva da filosofia como uma prática (*pragma*), mais do que como um conhecimento. Ora, os conhecimentos se transmitem por *mathemata*, através de textos; mas a filosofia como prática, como exercício espiritual, só pode ser transmitida pela convivência direta com aquele que a pratica. Para dizer de modo breve, para Platão, se a filosofia é uma atividade, tem que ser praticada e apenas podemos aprendê-la praticando. Ainda: se a filosofia é um

¹⁷ Para citar apenas uma fonte controversa, o filósofo italiano Giorgio Colli, em *O nascimento da filosofia*, atribui a Platão a invenção da filosofia exatamente como um gênero literário. Destaco o seguinte trecho: “Platão chama ‘filosofia’ – o amor à sabedoria – à própria busca, à própria atividade educativa, ligada a uma expressão escrita, à forma literária do diálogo. E Platão olha reverentemente o passado, um mundo em que existiram os verdadeiros ‘sábios’. Por outro lado, a filosofia posterior, a nossa filosofia, é apenas uma continuação, um desenvolvimento da forma literária introduzida por Platão; contudo, esta surge como fenômeno de decadência, na medida em que ‘o amor à sabedoria’ está mais abaixo da ‘sabedoria’. O amor à sabedoria, para Platão, não significava de fato a aspiração a algo nunca atingido, mas sim uma tendência a recuperar aquilo que já fora realizado e vivido” (Colli, 1988, p. 9-10).

exercício de pensamento, temos que pensar; se é uma criação conceitual, temos que criar conceitos, para seguir praticando-a.

Por mais estranho que possa parecer, dadas as críticas deleuzianas a Platão, nota-se aqui uma sintonia com o ato de aprender segundo Deleuze: aprender filosofia não é repetir seus conteúdos (reconhecimento), mas fazer o movimento mesmo do pensamento. É preciso aprender com outro(s), fazendo juntos, para que depois seja possível fazer por si mesmo, de modo autônomo.

Precisamos levar em conta, porém, que a crítica de Platão ao texto foi feita no momento mesmo da transição da oralidade para a escrita como tecnologias de inteligência (Lévy, 1993); toda a filosofia posterior foi construída como pensamento codificado de forma escrita. De modo que precisamos perguntar: nos dias de hoje, herdeiros que somos desta tradição escrita da filosofia, o “real” (*érgon*), o *pragma* da filosofia não estará justamente no texto? Afinando a pergunta com nossa problemática: não será o aprender filosofia como experiência d(n)o pensamento possível exatamente através de uma experimentação de si mesmo na leitura dos textos filosóficos?

EXPERIMENTAR O PENSAMENTO COM O TEXTO

Uma questão de fundo é importante de ser elucidada. No curso *A hermenêutica do sujeito*, de 1982, assim como nos seguintes, Foucault faz uma análise da filosofia antiga, do período clássico grego até o império romano, mostrando que naquele tempo predominou a filosofia como prática de vida, como um trabalho sobre si mesmo, visando o aprimoramento. Tal trabalho sobre si mesmo, na esteira de Pierre Hadot, foi denominado como “exercício espiritual”, sendo a filosofia caracterizada como uma forma de espiritualidade (Foucault, 2004, p. 19-22). Claro que houve diversas formas dessa manifestação da filosofia como espiritualidade, como prática de vida e Foucault está atento a isso e o evidencia; mas chama a atenção para a hegemonia desta prática filosófica, apontando apenas uma grande exceção, Aristóteles. Justamente aquele que é considerado “o” filósofo da antiguidade (Foucault, 2004, p. 22) foi quem desviou-se deste caminho, apostando na filosofia como um acesso ao conhecimento, marcado pela busca de uma verdade que está fora do sujeito.

Abrem-se então, segundo Foucault, duas grandes linhas na filosofia: de um lado, como prática de vida, centrada na relação do sujeito com a verdade; de outro lado, como um conhecimento especializado. Predominou no mundo antigo a primeira linha, enquanto na modernidade a segunda linha, proveniente de Aristóteles, tornou-se hegemônica. Boa parte do esforço de Foucault em seus cursos no Collège de France na década de 1980 foi o

de mostrar que filósofos antigos que modernamente são estudados como sendo da segunda linha, estiveram muito mais alinhados com a primeira. Vemos isso nas análises feitas dos diálogos de Platão, por exemplo, especialmente com a tentativa de mostrar que o preceito socrático do “conhece-te a ti mesmo” estava intrinsecamente articulado com as práticas do cuidado de si (Foucault, 2004). Mas, atenção: não podemos tomar essas duas linhas de modo estanque. Elas se atravessam o tempo todo e o que Foucault procura evidenciar é a hegemonia de uma ou outra em cada época.

Tanto Foucault quanto Hadot, ao tratar dos exercícios espirituais, mostram que a escrita e a leitura figuram entre eles¹⁸. É verdade que escrita e leitura tomadas como práticas de vida têm mais relação com a vida cotidiana; trata-se da escrita de cartas, de espécies de “diários para si mesmo” (os *hypomnemata*) etc., bem como da leitura deste mesmo tipo de documento, levando a uma reflexão sobre si mesmo. Porém, na longa tradição que constituiu a filosofia tal como a conhecemos hoje, podemos advogar que a construção do texto filosófico não se limita à transmissão de um conhecimento; ele é resultado de um trabalho de pensamento do filósofo, uma relação de si para consigo que torna o texto possível e deixa nele suas marcas. Ainda que o texto esteja voltado para a exposição e transmissão de uma ideia, as marcas do processo mental (também poderíamos dizer “espiritual”, no sentido atribuído por Hadot e Foucault) que o tornaram possível ali permanecem. Ler filosoficamente o texto significaria, pois, refazer os caminhos mentais/espirituais do filósofo; em outras palavras, pensar *com* ele. A leitura filosófica de textos filosóficos seria uma forma de *meditatio* (meditação), de trabalho de si sobre si mesmo em companhia do filósofo.

Se tomamos o texto filosófico como resultado de uma experiência do pensamento no pensamento, como exercício e não como apenas codificação de *mathémata*, então lê-lo pode ser o paralelo de um exercício de escuta. Ler filosoficamente o texto, isso é, lê-lo não como enformação/informação, o que leva à reconhecimento, mas ler como quem convive e dialoga com o filósofo no movimento mesmo do pensamento, na medida em que ele se constrói, essa leitura pode ser, ela mesma, um exercício de pensamento. Trata-se de um exercício de pensamento porque esta leitura não se resume a uma decodificação do texto, assimilando a informação nele contida, mas implica também em uma meditação com o texto, em pensar com ele – às vezes *contra* ele – em suas linhas e em suas entrelinhas.

Em outras palavras e retomando o que exploramos antes: é possível praticarmos *synousía* com o texto, uma frequentação que nos coloca na sintonia com o movimento do pensamento, catalisando em cada um, essa prática da filosofia como um exercício de si. Não

¹⁸ Em Foucault, o encontramos de modo mais explícito na aula de 03 de março de 1982 (Foucault, 2004, p. 399-447); em Hadot, especialmente no capítulo *Exercices spirituels* (Hadot, 2002, p. 19-74).

podemos compartilhar da presença de Platão ou de Foucault, mas podemos frequentá-los, conviver com eles e com seu pensamento (não simplesmente como produto final, mas como ato de pensar) na medida em que lemos filosoficamente seus textos. Ao praticar a leitura filosófica como exercício espiritual, aquele que lê se coloca em sintonia com o pensamento do filósofo, é como se pudesse acompanhar “ao vivo”, este movimento de pensamento, isto é, a leitura filosófica reproduz uma convivência com o filósofo no movimento vivo de seu pensamento. E aquele que lê desta maneira, ao experimentar o pensamento do autor, ao pensar junto com ele, pratica ele mesmo seu ato de pensamento, vivencia o aprender como acontecimento no pensamento, transformando-se a si mesmo.

A figura abaixo reproduz a perspectiva de um aprender filosofia através da leitura de textos filosóficos, como prática de um exercício espiritual:



Figura 1: Aprender filosofia como experiência no pensamento. Fonte: produção do autor

Concluindo, a pergunta pelos significados do aprender em filosofia nos coloca na direção de pensar uma filosofia como prática, uma filosofia ativa, em que aprender é essa passagem viva, acontecimento no pensamento, capaz de fazer brotar em cada um de nós a prática de si, conjunto de exercícios espirituais que, para além do conhecimento, nos colocam em sintonia com os outros e com a gente mesmo, de modo a nos constituir como sujeitos. É de uma filosofia com este tipo de sintonia que necessitamos, de modo a produzir em nós potências capazes de enfrentar e atravessar os tempos sombrios que vivemos.

Para terminar este texto com a mesma vibração com que foi iniciado, lembremos que Epicuro articulou a prática da filosofia com a felicidade. Hoje, mais do que nunca, precisamos praticá-la como uma ode à alegria, assumindo o lema de Oswald de Andrade, “a alegria é a prova dos nove”¹⁹. O fascismo vive e se alimenta dos afetos tristes, que propaga pela sociedade, produzindo medo através das violências física e simbólica, como forma de se

¹⁹ A frase é do *Manifesto antropófago*, originariamente publicado em 1928. Ver Andrade, 1978, p. 18.

entranhar em nós e em nossas relações. Uma filosofia antifascista investe na alegria, contra o medo, pois o fascismo não resiste à alegria, se vê afrontado por ela. Por isso, nestes tempos sombrios, o aprender filosofia precisa ser também uma festa de celebração, alimentando paixões alegres e libertárias, ajudando a expulsar de nós e de nosso meio social o fascismo e seus agentes.

A hora de ser feliz é aqui e agora. A alegria é a prova dos nove. Evoé, Epicuro!

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Oswald. **Do Pau-Brasil à Antropofagia e às utopias** (obras completas, vol. VI). 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

CHAMAYOU, Grégoire. **A sociedade ingovernável – uma genealogia do liberalismo autoritário**. São Paulo: Ubu, 2020.

COLLI, Giorgio. **O nascimento da filosofia**. Campinas: Ed. Unicamp, 1988.

DELEUZE, Gilles. **Lógica do sentido**. 4ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DELEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

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

EPICURO. **Carta sobre a felicidade (a Meneceu)**. São Paulo: Ed. Unesp, 1997.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir – história da violência nas prisões**. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FOUCAULT, Michel. **O governo de si e dos outros**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

FOURIER, Charles. **Vers une enfance majeure – textes sur l'éducation réunis et présentes par René Schérer**. Paris: La Fabrique, 2006.

GALLO, Sílvio. O aprender filosofia como exercício de si. In: XAVIER, Ingrid Müller; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filosofar – aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012, p. 69-84.

GALLO, Sílvio. Del enseñar filosofía como transmisión al aprender filosofía como ejercicio espiritual. In: PULIDO CORTÉS, Óscar; ESPINEL BERNAL, Óscar Orlando; GÓMEZ MENDOZA, Miguel Ángel (Org.). **Filosofía y enseñanza: miradas en Iberoamérica**. Tunja: Editorial UPTC, 2018, p. 217-238.

GALLO, Sílvio. O Aprender em Múltiplas Dimensões. **Perspectivas da Educação Matemática**, v. 10, n. 22, 10 jun. 2017 (disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/pedmat/article/view/3491/3096>).

GALLO, Sílvio. Máquinas de ensinar e aprenderes maquínicos. In: BELLO, Samuel Edmundo Lopez; AURICH, Grace Da Ré; SANTOS, Gilberto Silva (org.). **Deleuze E Educação E Matemática E... rachar as coisas, rachar as palavras** [e-book]. São Leopoldo : Oikos, 2022, p. 249-260.

HADOT, Pierre. **Exercices spirituels et philosophie antique**. Paris : Albin Michel, 2002.

HADOT, Pierre. **La philosophie comme manière de vivre**. Paris : Albin Michel (Le livre de poche), 2012.

LAZZARATO, Maurizio. **Fascismo ou revolução?** – o neoliberalismo em chave estratégica. SP: n-1, 2019.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência** – o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro : Ed. 34, 1993.

PENNAC, Daniel. **Chagrin d'école**. Paris : Gallimard (Folio), 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual**. Belo Horizonte : Autêntica, 2002.

SASSO, Robert ; VILLANI, Arnauld (dir.). **Le vocabulaire de Gilles Deleuze**. Paris : Vrin, 2003.

SCHÉRER, René ; HOCQUENGHEM, Guy. « Co-Ire » : album systématique de l'enfance. **Revue Recherches**, nº 22, 1976.

SCHÉRER, René. Pré-ambule : L'échec d'une mainmise. In : FOURIER, Charles. **Vers une enfance majeure**. Paris : La Fabrique, 2006.

SERRES, Michel. **Filosofia mestiça (Le tiers-instruit)**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

ZOURABICHVILI, François. **Deleuze: uma filosofia do acontecimento**. São Paulo: Ed. 34, 2016.

Filmes citados:

No limite do amanhã (*Edge of tomorrow*). Direção de Doug Liman. Estados Unidos, 2014, 113min.

O feitiço do tempo (*Graundhog day*). Direção de Harold Ramis. Estados Unidos, 1993, 103min.

CAPÍTULO V

NOVO ENSINO MÉDIO: IMPLICAÇÕES À DISCIPLINA DE FILOSOFIA E O CASO DO PARANÁ

Prof. Dr. Américo Grissoto
Universidade Estadual de Londrina

CONTEXTUALIZANDO

Há pouco mais de dez anos, com a inédita eleição da esquerda no país, a comunidade dos pesquisadores em Ensino de Filosofia guardava a expectativa de que se descortinassem novos tempos para a disciplina nos currículos e isto porque o governo anterior, inteirando dois mandatos, não apenas destinou à Filosofia a condição de transversalidade¹, como no auge de sua gestão, reafirmou esta posição, ao não sancionar² a sua obrigatoriedade na formação do estudante da escola média.

Nos anos que se seguiram, no sentido de melhor ambientar o desejo de que o Ensino de Filosofia fosse implementado enquanto disciplina curricular, foram inúmeras as iniciativas dos estudiosos da área. Como diz um dos pesquisadores na época:

O ensino de filosofia tem se constituído numa área de pesquisa bastante frutífera para os filósofos que se dedicam ao tema. A produção de conhecimentos vem se adensando e se cristalizando com bastante consistência neste início de século. Eventos são organizados com o objetivo de discutir as questões que gravitam em torno desse tema³; programas de pós-graduação criam linhas de pesquisa, e as editoras se abrem para publicações sobre o ensino de filosofia. A discussão envolvendo este tema, embora incipiente, evidencia um horizonte bastante amplo, em se considerando que estamos ainda aprendendo a fazer pesquisa sobre o tema, definindo os aspectos e os elementos envolvidos na discussão, as teorias, ou conceitos de educação elencados neste debate, além dos filósofos usados como referencial teórico. (Danelon, 2006, p. 1).

Se de um lado, embora ensaiando os primeiros passos, os pesquisadores inauguravam o debate e um promissor campo de estudos destinado ao Ensino de Filosofia na formação básica, por outro, nos idos de julho de 2006, a Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), discutiu o Parecer 38/2006 a respeito da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio e cuja aprovação, no dia 7 do mesmo mês e ano, abriu caminho para as necessárias medidas de inclusão destas disciplinas, enquanto que já tramitava no Congresso Nacional e com o mesmo objetivo, o Projeto de Lei 11.684, o qual recebe aprovação pela sanção do Vice-presidente interino, José Alencar Gomes da Silva, em 02 de junho de 2008.

Aliás, o governo, através do MEC, especificamente por meio da Câmara da Educação Básica (CEB), trouxe a público, em 2006, as *Orientações Curriculares para o ensino*

1 Nesta proposta, estava reservada à filosofia o trabalho com o tema transversal de ética e cidadania e esta sugestão, a princípio voltada para o ensino fundamental, destinava-se também ao ensino médio, pois a disciplina de filosofia não constava na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, Art. 36, § 1º, III.

2 Em 1997, foi apresentado um Projeto de Lei Complementar (PLC no. 9/2000), de autoria do Deputado Federal Padre Roque Zimmermann, para tornar obrigatória a Filosofia e a Sociologia no ensino médio e embora este PLC tenha sido aprovado na Câmara e pelo Senado em 18 de setembro de 2001, no mesmo ano, no dia 8 de outubro, deixou de ser sancionado pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso.

3 "I Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (Unb, 2001); II Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (Universidade Católica de Goiás, 2002); III Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (Unb, 2003); IV Fórum Centro-Oeste de Ensino de Filosofia (UFG, 2004); I Fórum Sul de Ensino de Filosofia (Universidade de Passo Fundo, 2001); II Fórum Sul de Ensino de Filosofia (Unijuí, 2002); III Fórum Sul de Ensino de Filosofia (PUC/Pr, 2003); IV Fórum Sul de Ensino de Filosofia (UNISINOS, 2004); I Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (UNIMEP, 2002); II Fórum Sudeste de Ensino de Filosofia (UERJ, 2004); I Fórum Norte de Educação (UFPA, 2004). I Congresso Brasileiro de Professores de Filosofia (UNIMEP, 2000). (Conforme Cadernos CEDES, vol. 24, nº 64, p. 256)".

médio, oferecendo elementos, já na introdução do documento, de que a obrigatoriedade da disciplina nos currículos devia ser concretizada:

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. (Brasil, 2006, p. 15).

As realizações que se seguiram à presença da Filosofia na formação média, Lei 11.684/08⁴, impuseram aos estudiosos e pesquisadores a questão do que significava pensar a Filosofia como disciplina na esfera escolar e, na mesma direção, o que se alcançava com esta conquista, bem como quais seriam os desfavores em tal disposição, uma vez que, enquanto tradição de mais de dois mil e seiscentos anos, teria que se moldar à forma curricular de uma disciplina e isto com os avanços e prejuízos epistemológicos e didáticos que acarretava: por um lado, o ganho da cidadania curricular e, de outro, as necessárias medidas para que a Filosofia, enquanto disciplina, não perdesse o seu histórico e indispensável dinamismo de prática efetiva do pensamento.

Da parte do governo, com o auxílio dos recentes especialistas da área, surgiram materiais de apoio e de maneira a oferecer aos professores o suporte necessário ao enfrentamento do desafio que se impunha, que é o caso de: *Filosofia: ensino médio* (Coleção Explorando o Ensino), 2010⁵ e *Ensino e Educação* (Salto para o futuro), 2011⁶.

Nos anos que se seguiram, no sentido de fortalecer a presença da Filosofia enquanto disciplina obrigatória no currículo, houve a continuidade das pesquisas em Ensino de Filosofia nos Programas de Pós-graduação em Educação e dos eventos da área e merece destaque a criação, em 2014, do Mestrado Profissional em Filosofia⁷, o PRO-FILO⁸, Programa de Pós-graduação destinado a ofertar curso de Mestrado a professores de Filosofia do Ensino Médio ou Fundamental, na modalidade profissional, em rede e com abrangência nacional e de modo a lhes oferecer, através de um estudo continuado, uma Educação Filosófica e didática aprofundada e voltada para o exercício da docência em Filosofia e isto com vistas à melhoria da qualidade do seu ensino e da sua pesquisa.

4 Altera o art. 36 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

5 Cf.: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7837-2011-filosofia-capa-pdf&category_slug=abril-2011-pdf&Itemid=30192

6 Cf.: <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/18565710-Filosofia.pdf>

7 Embora o mestrado profissional, PROF-FILO, em Programa próprio, tenha sido uma conquista em favor da efetivação do ensino de filosofia e de maneira a torná-lo presente na Pós-graduação em Filosofia, melhor seria que o Ensino de Filosofia constasse como área de concentração e linha de pesquisa dos Programas de Pós-graduação em Filosofia, e isto devido ao caráter eminentemente filosófico deste tipo de pesquisa, ou até mesmo em ambos os Programas. A este respeito, Cf. GRISOTTO, 2022, p. 136-137.

8 Cf. <http://www.humanas.ufpr.br/portal/prof-filo/>

MUDANÇA DE CENÁRIO NA OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS

E como as conquistas para a introdução da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio ocorreram no contexto de uma representação política afeita à educação filosófica na formação, bastou a mudança deste cenário político para que a obrigatoriedade da disciplina nos currículos sofresse um desastroso abalo.

Na contramão do que determinavam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), particularmente no Ensino Médio, amplamente discutida e elaborada com as bases responsáveis pela formação em todos os níveis, surge o Projeto de Lei 6.840/13, com significativa influência do empresariado brasileiro, cujo propósito consistia na reformulação do Ensino Médio e de modo a alterar, em vários aspectos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), inclusive aquele da conquista da Filosofia como disciplina nos currículos da Educação Média, pois dispunha que a organização dos currículos do Ensino Médio ocorresse por áreas do conhecimento, retomando o formato experimentado nos governos Fernando Henrique Cardoso (FHC), que não destinava à Filosofia a condição de disciplina.

E foi trazendo no seu bojo os intentos do Projeto de Lei 6.840/13, que se deu a aprovação da Medida Provisória⁹ 746/2016¹⁰, que alterou o caput do art. 36 da LDB, de forma a determinar que o currículo do ensino médio fosse composto pela BNCC e por itinerários formativos específicos a serem definidos em cada sistema de Ensino. Tal alteração, acabou por suprimir as diretrizes presentes no texto original da LDB, incluída aí a revogação da Lei nº 11.684¹¹, de 2 de junho de 2008, que havia inserido a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias do Ensino Médio (Brasil, 2016, p. 2).

A Medida Provisória mencionada se converteu na Lei 13.415/2017, de instituição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e do Novo Ensino Médio, e que destina à Filosofia, em seu Art. 35^a, § 2º, apenas a obrigatoriedade de estudos e práticas, embora boa parte dos Estados mantenha duas horas semanais em cada série, com exceção do Paraná, que a reduziu a apenas uma, como veremos mais adiante.

Na totalidade da BNCC de 2018, a palavra Filosofia aparece por três ocasiões, duas delas de forma alusiva à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, (p. 33 e p. 547) e uma

9 Importante salientar que melhor seria se o interesse pelas mudanças brotasse das unidades escolares e seus representantes e não por Medida Provisória, consistindo em um ato unipessoal do presidente da República, com força de lei, editada, a princípio, sem a participação do Poder Legislativo.

10 Cf. Sumário Executivo: <https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/sumarios-de-proposicoes/mpv746>.

11 “Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio” (Brasil, 2008).

vez, (p. 551), quando o documento menciona a noção de tempo como matéria de reflexão, enquanto que, em todo o documento, particularmente na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, encontram-se dimensões filosóficas envolvendo os campos de estudo da Filosofia e mesmo o que seria, no dizer dos autores, uma educação proveniente da Filosofia política, da ética, da estética, da epistemologia, mas sem a indicação da disciplina de Filosofia para trabalhá-las.

Como indicado anteriormente, durante o período das discussões sobre a obrigatoriedade da filosofia como disciplina nos currículos, muito se especulou a respeito, de a Filosofia não consistir numa disciplina. No entanto, esta esfera do pensamento, para se fazer presente na escolaridade, teve que se fazer disciplina, enquanto forma disposta na LDBEN, através da Lei 11.684/08 e nas DCNEB/2013, o que não descartou uma força-tarefa dos estudiosos e pesquisadores do Ensino de Filosofia em torno do equacionamento deste problema e de como tal experiência se desdobraria. Ao mesmo tempo, é preciso salientar, para além do que determinam as DCNEB/2013, que o Ensino de Filosofia, enquanto disciplina, traz para a prática docente e para a educação do estudante elementos característicos de um tipo de pensamento bastante peculiar – problemas, temas, campos e objetos de estudo, métodos, conceitos – não presente nas demais disciplinas e que necessitaria do formato disciplinar para se ambientar no currículo.

A atual reforma curricular, ao reservar à Filosofia disposições de estudo e prática¹² na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicada, retirando-lhe a condição de disciplina, acaba por lhe indicar novamente um não lugar¹³ no currículo do Ensino Médio e isto porque, como salientado há pouco, a instrução escolar anterior, segundo as DCNEB/2013, passava por ser disciplinar, ou por componente curricular em sua base, abrindo-se à interdisciplinaridade e não é diferente quando consideramos a formação, no caso do educador¹⁴. Neste último aspecto, de outro modo, desconhece-se no rol das políticas públicas para a formação de professores, a existência de cursos de Licenciatura que trabalhem por áreas, o que propiciaria aos seus egressos o trabalho com temas transversais, que era onde desembocaria o projeto de currículo dos governos FHC no Ensino fundamental e Médio e agora a dos itinerários, na atual proposta, e isto porque a integração curricular com base no trabalho, na ciência, na cultura e na tecnologia, presente na DCEN/2013 e com vistas a assegurar o

12 Cf. “Artigo 35-A, §2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia” (Brasil, 2013).

13 Guardadas as particularidades desta proposta em relação àquela dos temas transversais, ambas optaram por áreas de conhecimento, deixando de destinar à Filosofia, enquanto disciplina, presença obrigatória no currículo.

14 Cf. BRASIL, 2015. RESOLUÇÃO Nº 2, DE 1º DE JULHO DE 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda Licenciatura) e para a formação continuada.

pleno domínio do conhecimento científico básico, não comporta o fatiamento do currículo em áreas ou ênfases.

Pelo contrário, os cursos de Licenciatura, de formação pedagógica para graduados e de segunda licenciatura, desde 1º de julho de 2015, devem ser norteados pela resolução nº 2, assentada no estudo e compreensão das DNEB/2013, organizada por componente curricular ou por campo de conhecimento e/ou interdisciplinar.

NOVO ENSINO MÉDIO: ÁREAS DO CONHECIMENTO

Tendo em conta as orientações curriculares vigentes para o Ensino Médio, BNCC/2013, as recomendações apontam para a integração a partir das áreas, dentre elas a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) e não figuram ainda na educação dos licenciandos de forma que possa resultar num trabalho quanto à atuação nas unidades escolares e isto porque há um descompasso entre a implantação das atuais políticas educacionais e o que se propôs anteriormente neste setor, descompasso este do qual trataremos mais adiante.

Assim, o que se trabalha na formação do licenciando, ou o que se trabalhou na formação do docente, que atua recentemente na escola, consiste, segundo o espírito das DCEB/2013, numa sólida formação teórica, de forma a garantir, nos currículos, conteúdos específicos do respectivo componente curricular, abrindo-se a partir desta especificidade à interdisciplinaridade.

Com efeito, a formação do licenciando, oferece-lhe tão somente a condição de quem estará à frente de uma posição bastante específica em seu campo de trabalho. E é grande seu desconcerto ao deparar-se com a circunstância de ter que trabalhar no interior de uma nova estrutura das áreas do conhecimento, o que ocorreu na era FHC e ocorre atualmente.

Por esta via, o docente ingressa em seu posto de trabalho de maneira a assumir a disciplina, ou componente curricular, que lhe cabe e terá que integrar-se por área para dar conta da demanda que se lhe oferece a escola. E não que se indisponha a isto. O problema é que seu aprendizado não corresponde às possibilidades desta integração, senão através da particularidade de um componente curricular preciso, abrindo-se a partir dele à interdisciplinaridade.

Decerto, a penúltima estruturação da educação básica – DCNEB/2013 e dos cursos de formação de professores, Resolução nº 2/1º de julho de 2015¹⁵ - contava com o prazo de

15 No nosso caso, do Curso de Licenciatura em Filosofia da UEL, iniciou seu novo Projeto Pedagógico em 2019 e num curso com acentuadas características de Bacharelado, conseguindo avançar sobremaneira em dimensões específicas da Licenciatura, reformulando a oferta e ementa dos estágios e criando as disciplinas de Filosofia e Educação, Seminário de Pesquisas em Ensino de Filosofia, além dos Núcleos Teóricos/Práticos de Filosofia Política, Ética, Lógica e Epistemologia, Subjetividade, Metafísica e Estética, destinados a analisar os

dois anos para sua implantação e foi prorrogado por mais dois, sendo 2019 o ano em que os novos projetos pedagógicos de curso começariam a vigorar. Em meio a este processo, já se forjava uma nova estruturação para a Educação Básica, BNCC 2017/2018, bem como para os cursos de formação de professores, Resolução CNE/CP nº 2/20 dezembro de 2019¹⁶, com o prazo de 2 anos para sua execução e 3 anos para os cursos que já tinham cumprido a resolução nº 2/2015, na direção de adequar as competências profissionais docentes previstas na Resolução, ou seja, início de concretização da proposta nos cursos de Graduação, 2022/2023 e isto concomitantemente com: licenciandos iniciando seus cursos na vigência da Resolução CNE/CP nº 2/2015 (cujo direito de concluí-los sob a mesma orientação curricular foi assegurado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019); a pandemia e um Ministério da Educação que, nestes últimos anos, não foi outra coisa, senão incompetente, atabalhoado e inócuo.

O resultado disto tudo, desde 2018, com a homologação da BNCC/2013, evidenciou o descompasso entre as políticas de governo para a educação básica e o que estava de fato sendo desenvolvido nas instituições de formação de professores. De um lado, por parte do governo, autor da proposta, a indicação da organização curricular por áreas, cuja disposição desemboca em suposta valorização do protagonismo juvenil, através dos itinerários formativos, sem as devidas condições e recursos a serem oferecidos às escolas e àquele que estará à frente da sua viabilização junto aos estudantes; e de outro, a responsabilidade assumida a princípio por parte das instituições formativas (Brasil, 2015) para com uma instrução própria a partir de cada domínio do conhecimento, futuro componente curricular.

Se as instituições formativas, por um lado, não tiveram condições de oferecer aos licenciandos a contrapartida da proposta, caberia ao seu mentor, o governo, por outro, oferecer a quem for pô-la em prática, o complemento de uma formação à altura da tarefa, dotada das basilares condições e, principalmente, os recursos para a sua implementação. No entanto, na atual conjuntura, não é o que se constata, o que tem inviabilizado a concretização da proposta, gerando a evasão e o desestímulo dos estudantes, para assinalar apenas um dos problemas. De fato, o governo, antes de trazer a público o que tinha em mente, abriu um canal de diálogo com as bases, mas tudo indica que deixou de acatar as suas contribuições, ou não as considerou de fato e isto porque, em sua proposição, descartou tudo o que havia sido desenvolvido até então na estruturação da Educação Básica e dos cursos

materiais didáticos utilizados na rede estadual de Ensino, bem como de maneira a produzir tais materiais e uma vez que tais componentes encerram aspectos filosóficos estão sendo ministrados por docentes do Departamento de Filosofia. (Grissoto, 2022).

¹⁶ Considerando o prazo de 3 anos para os cursos que já tinham cumprido a resolução nº 2/2015, o Projeto Pedagógico do curso de Filosofia da UEL terá seu início em agosto de 2023, uma vez que, em função da pandemia, o nosso calendário encontra-se com o atraso de um semestre, mas de fato pode não ocorrer neste mês e ano, pois desde 8 de maio, a nossa Universidade encontra-se em greve por melhores condições de trabalho e salário, defasado em torno de 42% e diga-se de passagem que tal reformulação nos impôs um enorme desafio haja vista os avanços alcançados na reformulação anterior e pensamos que chegamos a bom termo, mantendo boa parte do que construímos antes.

de Licenciatura. O que se encontra posto hoje é fruto de um desalinhamento entre o governo e as instituições de formação, o que confere, àqueles que administram as unidades escolares e, particularmente, ao docente, uma condição bastante desconfortável à frente dos estudantes.

O CASO DO PARANÁ

No apagar das luzes do ano de 2020, por volta do dia 22 de dezembro, num momento bastante delicado, de plena pandemia, com professores fatigados frente às desafiadoras circunstâncias do trabalho remoto e em que os Colégios e os Cursos de Licenciatura, preparando-se para o recesso de fim de ano, encerravam suas atividades, o governo do Estado da Paraná, através das Diretorias responsáveis pela gestão escolar e vinculadas à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte (SEED), anunciou a Instrução Normativa Conjunta nº 011/2020¹⁷, em complemento à problemática Lei 13.415/2017, de instituição do Novo Ensino Médio, suprimindo das disciplinas de Filosofia, Artes¹⁸ e Sociologia, uma das duas aulas oferecidas anteriormente nas três séries, redundando em 50% de redução da carga-horária, o que gerou, particularmente, aos professores das disciplinas acometidas, a desgaste de ter que lidar com tal situação num momento atípico de encerramento do ano letivo, com todos os problemas do contexto na época e cientes de que tal medida geraria demissões aos contratados em caráter temporário e aos efetivos, ainda mais precarização das condições de trabalho, para além do fato dos estudantes verem diminuída tais dimensões do pensamento em sua formação.

Medida esta, dentre outras¹⁹, tomadas por um Estado que, em 2016, foi um dos protagonistas²⁰ do Ensino de Filosofia no país, prescrevendo duas aulas nas três séries do ensino, antes mesmo da obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio, pela Lei federal 11.684/2008.

E foram inúmeras as manifestações em contrário, além de um abaixo-assinado com 25.634 assinaturas e, efetivamente, participamos online de reunião pública²¹, 9 de fevereiro de 2021, na Câmara Municipal de Londrina, organizada pelo Coletivo Humanidades de professores de Filosofia, Sociologia e Artes e de audiência pública²² na Assembleia Legislativa

17 Cf.: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2021-01/instrucaoformativa_112020_curriculoem.pdf

18 Exceção feita aos Colégios em período integral, que permanecem com duas aulas semanais em cada série do Ensino Médio.

19 Lei 20933 de 17 de dezembro de 2021, que dispõe sobre os parâmetros de financiamento das Universidades Públicas Estaduais do Paraná, estabelece critérios para a eficiência da gestão universitária e dá outros provimentos, que fere a autonomia das instituições, não garante o repasse integral de recursos para as universidades, compromete serviços e coloca em risco os cursos de licenciatura, além de interferir nos parâmetros de qualidade. Lei 21327 de 20 de dezembro de 2022, em adesão ao decreto nº 10.004, de 5 de setembro de 2019 do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares, que institui o Programa Colégios Cívico-Militares no Estado do Paraná, 207 Colégios atualmente.

20 Desta época, as Diretrizes Curriculares da Educação Básica: filosofia, 2006, reeditada com algumas mudanças, em 2008, http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf e a Antologia dos textos filosóficos http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/caderno_filo.pdf, dentre outras contribuições ao ensino de filosofia no Estado.

21 Cf.: <https://www1.cml.pr.gov.br/cml/site/noticiadetalha.xhtml?origem=0&idnoticia=2486>

22 Cf.: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/em-audiencia-membros-da-comunidade-escolar-questionam-mudancas-na-matriz-curricular-do>

do Paraná, que reuniu especialistas das áreas de Filosofia, Sociologia e Artes, estudantes, lideranças sindicais, estudantis e políticas, entidades da sociedade, além de um grupo de deputados estaduais. Infelizmente, mesmo resistindo, não foi possível reverter a situação.

Aliás, durante o processo de implantação do Novo Ensino Médio nos Estados e preocupados com o que viria a ser viabilizado no Paraná, realizamos, em 2019, na Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Letras e Ciências Humanas (CLCH), reuniões das áreas de Filosofia e Sociologia, na intenção de participarmos de sua elaboração da proposta em conjunto com as Secretarias e Diretorias responsáveis no Estado do Paraná e embora as tentativas de contato tenham se multiplicado através das representações políticas, em momento algum este canal de diálogo foi aberto. Em 2021, entre os dias 2 a 28 de fevereiro, foi realizada consulta pública on-line, através de um questionário ruim, sobre o novo referencial curricular para o Ensino Médio e merece destaque, como contraponto, o material Proposta de Referencial Curricular para o novo Ensino Médio Paranaense: apontamentos para o debate²³, motivo de análise do Grupo Ensino Médio em Pesquisa, ligado a UNESPAR, a UEL, a UEM e o Instituto Federal, a pedido do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP-Sindicato.

A justificativa da SEED, quanto à subtração de metade das aulas das disciplinas de humanas, foi a de assegurar maior número de aulas e suporte às disciplinas de Português e Matemática²⁴, além da necessidade de incorporar, à parte flexível do currículo, novos componentes curriculares.

Neste último aspecto, ao final do ano de 2021, em complemento à Instrução Normativa conjunta anterior, surge a de nº 008/2021, destinando um novo modelo de oferta para o Ensino Médio na rede pública estadual a partir do ano escolar de 2022, incluindo, na parte diversificada do currículo, pensamento computacional, projeto de vida e educação financeira^{25 26}, esta última, bem mais que os anteriores, contando com duas horas semanais em cada série.

Em termos conjunturais, a reforma do Ensino Médio, na esfera federal, contou com um grupo de representantes da sociedade preocupado, na relação entre educação e

23 Cf. *Novo ensino médio no paraná: precariza o, reducionismo e empobrecimento curricular na forma o das juventudes*:https://appsindicato.org.br/wpcontent/uploads/2021/07/Referencial_curricular_novo_ensino_medio_.pdf

24 O maior fomento destas disciplinas se deve, em boa medida, ao Programa Internacional de Avalia o de Estudantes (PISA), vinculado   política educacional da Organiza o para a Coopera o e Desenvolvimento Econ mico (OCDE), criado em 1997, primeira edi o em 2000 e com o objetivo de avaliar tão somente a análise e uso de formas e dados matemáticos; a compreensão do funcionamento e aplica o do método científico e a compreensão de textos (matemática, ciências e leitura). E nos cabe indagar: filosofia, sociologia e artes, não confeririam valores notáveis e um olhar interessante e perspicaz a tais dimensões? Neste mesmo aspecto, a BNCC/2018 não revela a razão pela qual elegeru determinadas disciplinas, consideradas obrigatórias e outras não.

25 No final de 2019, j  se noticiava que o Paraná tinha sido o Estado escolhido, na Região Sul, para ofertar em 2020 o projeto-piloto fruto de uma parceria entre a Secretaria de Estado da Educa o e do Esporte e o Banco Central de inclusão de Educa o Financeira no currículo do Ensino Fundamental da rede estadual, bem como e com o objetivo de contemplar as competências previstas na *Base Nacional Comum Curricular*, a inten o de se ofertar, t mbe m a partir de 2020, aulas de empreendedorismo aos estudantes do Estado, em que seriam contemplados estudantes de 47 colégios. Cf. <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Parana-vai-incluir-educacao-financeira-na-rede-estadual>

26 Em 2023, ocorreu o episódio, veiculado por toda a média, do material de apoio aos professores, utilizado nas turmas de 6  ano, que diferenciava a mentalidade entre ricos e pobres, criticado por educadores.

mercado, tão somente em fortalecer corporações e fragilizar os estudantes, futuros profissionais e o Estado do Paraná²⁷ seguiu nesta linha na proposição do seu Novo Ensino Médio, bem mais do que em servindo-se desta conexão entre educação e mercado para oferecer aos estudantes as possibilidades de ascensão social e profissional, através de uma formação crítica e cidadã.

Em artigo²⁸ dos professores Fábio Antônio Gabrieli, Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Ana Lúcia Pereira, da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e Ana Cássia Gabriel, da Rede Estadual do Paraná, resultado de análise qualitativa de pesquisa de campo, a partir das categorias – necessidade de selecionar conteúdos/aprendizagem defasada; diminuição da capacidade crítica dos estudantes; perda da essência da disciplina – a respeito da *Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021*, os impactos são evidentes, especialmente nas condições de trabalho dos docentes afetados, quanto na formação dos estudantes, particularmente aqueles com menores recursos, bem como em dimensões essenciais do pensamento presentes nas disciplinas prejudicadas. Selecionamos e aglutinamos a seguir e segundo os *impactos*, alguns trechos que, embora extensos no conjunto, pensamos expressivos nesta pesquisa.

Na condição de trabalhos dos docentes, (Gabriel et al., 2022):

Como pode manter a motivação no trabalho um profissional que tem de assumir 30 turmas? (No caso do Estado do Paraná, professores das referidas disciplinas tiveram de assumir essa carga horária). (p. 3).

(...) a percepção dos professores de Artes/Filosofia/Sociologia que avaliam como extremamente negativa a diminuição da carga horária das referidas disciplinas, não apenas tendo em vista a questão do próprio desenvolvimento profissional docente, como também os resultados negativos na aprendizagem dos alunos. Segundo os professores, no contexto de apenas uma aula por disciplina semanal, fica muito difícil dar continuidade aos estudos. (p. 9).

(...) Os docentes não conseguiram trabalhar todos os conteúdos previstos para cada série, tendo em vista que a jornada de trabalho foi reduzida em 50%. Além disso, vale ressaltarmos o desgaste dos professores (embora não seja objeto deste artigo essa questão) em poderem atender às demandas de 30 turmas com aulas de Filosofia. Considerando 40 alunos por turma, cada professor, para assumir 40 horas de aula, fica responsável por 1.200 alunos. É condição que desumaniza e é, pedagogicamente, inviável. (p. 12).

Na formação dos estudantes (Gabriel et al., 2022):

(...) as escolas particulares continuarão ensinando de forma enfática os conteúdos que são cobrados no vestibular. Nesse sentido, urge ressaltarmos as diferenças e as desigualdades entre aqueles que saem de escolas públicas e os que são egressos do ensino particular. (p. 5).

(...) as disciplinas do currículo possuem o potencial de despertar o jovem para a consciência crítica, mas, de modo específico, as disciplinas em referência nesta

²⁷ Governo do Estado divulgou em outubro de 2022 uma proposta, Projeto Parceiro da Escola, para repassar à iniciativa privada a administração de 27 escolas espalhadas por Curitiba e região metropolitana, além de unidades em Ponta Grossa e Londrina, cujo programa-piloto irá testar a proposta por um período de um ano e embora o objetivo divulgado seja o de trazer mais qualidade de ensino para os alunos dessas escolas, uma vez que a parte gerencial e administrativa será gerida por uma empresa parceira, de fato consiste em preocupante proposta de terceirização da educação pública.

²⁸ Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/43033>.

pesquisa têm uma contribuição toda particular na formação do espírito crítico das futuras gerações. A grande pergunta que fica é a seguinte: Por que apenas elas tiveram sua carga reduzida?. (p. 10).

(...) constatamos o quanto a redução da carga horária de algumas disciplinas em detrimento do aumento de outras deixou o currículo empobrecido devido à desvalorização das Ciências Humanas no ano de 2021 no Estado do Paraná e, por consequência, o desenvolvimento crítico dos estudantes. (p. 14).

Nas dimensões essenciais do pensamento na formação média:

(...) a diminuição das disciplinas de Artes/Filosofia/Sociologia tem a ver com um processo de instalação de um pragmatismo na seleção de conteúdos a partir do contexto da reforma do Ensino Médio. Tal pragmatismo decorre de uma visão equivocada que considera as instituições escolares como empresas. Nesse sentido, afinal, qual seria a utilidade das disciplinas de Artes/ Filosofia/Sociologia no currículo? Em uma perspectiva neoliberal, nenhuma. Reduz-se a apenas uma aula semanal justamente para fazer que o ensino dessas disciplinas fique comprometido e expanda-se a ideia de que essas disciplinas deveriam desaparecer do currículo. (p. 6).

(...) a implementação da reforma do Ensino Médio que está em curso não procedeu da vontade popular, mas, sim, de uma medida provisória do Governo Temer. A quem interessaria uma redução na carga horária de disciplinas que estimulam a criatividade e o senso crítico? (p.14) - [grifo nosso].

Por fim, no que diz respeito à maneira como a Filosofia vem sendo trabalhada no Estado Paraná e considerando o que a pesquisa nos traz, resta aos professores resistir frente às condições que se lhes encontram postas de redução de carga-horária e de maneira a sintetizar, da melhor forma possível, os conteúdos a serem oferecidos - *Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, Filosofia*²⁹ - e trabalhar os itinerários formativos que lhes são indicados, especialmente o de Projeto de Vida³⁰ e para o qual não receberam formação superior adequada, contando apenas com as orientações³¹ fornecidas pela Secretaria de Educação do Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como anunciado pelo atual Ministério da Educação, a circunstância que vivemos é o da suspensão dos prazos em curso da Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio e a expectativa é a de que se retorne à proposta forjada anteriormente das DCNEB/2013 e que destinava ao currículo a forma disciplinar, de sólida formação teórica a princípio e de maneira a facultar, num momento posterior, a integração e interdisciplinaridade curricular, bem como a partir da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, enquanto base formativa dos docentes.

29 http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_filo.pdf

30 https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2023-03/nem_guiia_docentes_projeto_vida2023.pdf

31 https://professor.escoladigital.pr.gov.br/nem/itinerarios_formativos

E, conforme esclarecemos no texto, foi por esta via que a disciplina de filosofia se ambientou no currículo do ensino médio.

Aliás, em meio a um determinado grau formativo, o movimento de cada qual das disciplinas do currículo não é outro, senão o de oferecer aos estudantes, em termos específicos, elementos fixos do conhecimento. Ao mesmo tempo, é a partir de cada disciplina e de modo a fortalecer a especificidade dos conhecimentos socializados, que possibilidades de exercício do pensamento e de renovação se abrem nos afazeres do professor e consequentemente no processo de formação dos estudantes.

Por esta via, a estrutura curricular, ao invés de se fechar, contaria com disciplinas abertas ao processo de se tornarem, em sua singularidade, interessantes porque transformadoras em relação a si mesmas e de modo a justificar, em correspondência à sua especificidade, a sua presença no currículo. Ao invés de tão somente firmarem seus conhecimentos, os tensionaria por meio do pensamento, contra efetuando-os inventivamente.

Aliás, estamos todos envolvidos em estruturas a nos confinar em todas as dimensões da existência. E a questão não consiste em sairmos delas, pois tendem a se impor sempre mais, mas em produzirmos no seu interior movimentos de desvio e de criação. Se as reformas recomendadas através órgãos responsáveis pela educação acontecem com vistas à manutenção de uma determinada estrutura curricular e sua consequente conservação, a mudança operacionaliza-se no sentido de que sua porção menor, as disciplinas, difiram em relação a si mesmas, renovando-se em sua especificidade e enquanto avançarem, tanto mais notáveis as possibilidades de conexão com as demais e de modo a avaliar as modalidades, como aquela da transversalidade na era FHC, a da esquerda através da interdisciplinaridade e a de agora, dos itinerários formativos.

Por fim, desejamos que a disciplina de Filosofia no Ensino Médio, em contraste com a proposta assentada na lógica dos itinerários formativos, não apenas fortaleça a sua singularidade e especificidade no currículo, mas que amplie ainda mais a sua cidadania curricular, tornando-se efetiva na prática docente e na formação dos estudantes e de maneira que, potencializada, não venha a enfrentar retrocessos como a diminuição de sua carga-horária, como ocorreu no caso do Estado do Paraná.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. **Filosofia: Ensino e Educação (Salto para o futuro)** (2011). Brasília/DF: MEC/TV Escola.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** (2018). Brasília, MEC/CNE.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** (2013). Brasília/DF: MEC/SEB/DICEI.
- BRASIL. **Filosofia: ensino médio** (Coleção Explorando o Ensino) (2010). Coordenação, Gabrielle Cornelli, Marcelo Carvalho e Márcio Danelon. Brasília/DF: MEC, SEB.
- BRASIL. **LEI N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017** (2017). Brasília/DF: Diário Oficial União.
- BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (2006). Brasília/DF: MEC/CEB.
- BRASIL. **Resolução n° 2, de 1° de julho de 2015** (2015). Brasília/DF: MEC/CNE/CP.
- BRASIL. **Sumário Executivo de Medida Provisória 746, de 23 de setembro de 2016** (2016) Brasília/DF: Diário Oficial da União.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP n° 2, de 20 de dezembro de 2019** (2019). Brasília/DF: MEC/CNE/CP.
- DANELON, Márcio. **Por um ensino de filosofia como diagnóstico do presente: uma leitura à luz de Nietzsche.** 2006. Caxambú/MG: 29ª ANPED/GT Filosofia da Educação/ n. 17.
- FÁVERO, Altair Alberto; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro Erginaldo; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter Omar (2004). O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. In: **Cadernos CEDES 24** (64), pp. 257-284.
- GABRIEL, Fábio Antonio; PEREIRA, Ana Lúcia; GABRIEL, Ana Cássia (2022) Redução da carga horária de Artes, Filosofia e Sociologia: Paraná, 2021. In: **Linhas Críticas** Volume 28, 2022 (jan-dez). Brasília/DF: Unb, pp. 1-16. <https://doi.org/10.26512/lc28202243033>.
- GRISOTTO, Américo. Curso de licenciatura em filosofia da UEL: um relato de ações. In: TOMAZETTI, Elisete Medianeira, ALMEIDA JÚNIOR, José Benedito de, VELASCO, Patrícia Del Nero (Organizadores) (2022). **Formação e experiências de docência em Filosofia** [recurso eletrônico] (1ª Edição) Santa Maria/SC: Ed. UFSM.

CAPÍTULO VI

PESQUISA TRANSDISCIPLINAR E ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA EXPERIÊNCIA REALIZADA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ

Prof. Dr. Juliano Sitherenn
Instituto Federal do Pará

INTRODUÇÃO

Apresento¹ aqui uma experiência de ensino de filosofia, ligada a um projeto de pesquisa transdisciplinar, intitulado: “Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades”. Esse projeto foi elaborado e desenvolvido no Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Industrial, entre os anos de 2016 e 2019, e teve como principal inspiração teórica e metodológica o pensamento complexo de Edgar Morin. Sendo que essa inspiração pode ser sintetizada no comentário e citação que esse autor faz quando fala sobre a relação todo-parte proposta por Pascal. Diz Morin:

A formulação pascaliana, “E como todas as coisas são causadas e causantes, ajudadas e ajudantes, mediatas e imediatas e todas se acham entrelaçadas por um vínculo natural e insensível que liga as mais distantes a as mais diferentes, considero impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, bem como conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”, deveria ser inscrita em letras douradas no frontispício de todas as universidades do mundo. Ela rompe com a causalidade linear e o pensamento simplificador que ainda reinam no século XXI. Ela ilustra e ilumina a necessidade, que se tornou vital para o conhecimento, o pensamento, a ação, de ultrapassar os compartimentos disciplinares e de redescobrir os problemas fundamentais e globais da humanidade (Morin, 2014, p. 60-61).

Desenvolvemos nosso projeto de pesquisa acreditando que entre “os problemas fundamentais e globais da humanidade” está a nossa relação com a natureza. Por isso, inspirados no verso do poeta espanhol Antônio Machado, que é insistentemente repetido por Edgar Morin (2010), *O caminho se faz ao andar*, andamos pela história do pensamento ocidental e construímos um caminho através do qual pudemos entender melhor os motivos pelos quais chegamos ao atual estágio de degradação ambiental. Além disso, buscamos vias diversas que podem abrir novos horizontes para a relação humana com a natureza.

Quanto a relação todo-parte, proposta por Pascal, foi interessante perceber que conseguimos ultrapassar os compartimentos disciplinares, ao mesmo tempo que nos servíamos das disciplinas ou dos conteúdos e das metodologias próprias de cada área do saber. Isso só foi possível porque integraram o referido projeto de pesquisa, professores e professoras² das áreas de Literatura, Filosofia, História, Geografia, Educação/Pedagogia, Biologia/Ciências Naturais, Matemática, Artes, além de estudantes dos cursos do Ensino Médio Integrado de Controle Ambiental e Informática, todos e todas pertencentes ao Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Industrial.

1 Escrevo esse texto tanto na primeira pessoa do singular quanto na primeira pessoa do plural, mas a opção por uma ou outra não é aleatória. Uso ‘eu’ para relatar a experiência vivida, uso ‘nós’ para me incluir na experiência do projeto de pesquisa, desenvolvido em conjunto outras pessoas. Em outras palavras, sou eu que estou relatando a experiência, mas fomos nós que desenvolvemos o projeto.

2 Quero registrar que essa é minha primeira experiência de uma escrita tentando fazer uso tanto do masculino quanto do feminino, sempre que não for possível usar um tratamento neutro. Apesar de que alguns momentos essa forma de escrita tornou o texto um pouco repetitivo, acredito que já passou da hora de incluir, de fato, as mulheres na escrita acadêmica. Em torno de setenta por cento das pessoas que integraram esse projeto que estou relatando eram mulheres. Em casos como esses, talvez, o uso do feminino ao longo de todo o texto poderia expressar melhor a realidade.

Conforme irei apresentar logo na sequência do texto, o desenvolvimento do projeto de pesquisa como um todo acabou sendo uma experiência de Ensino de Filosofia na Educação Básica, pois ao investigar a cultura Antiga, Medieval e Moderna, todas as áreas do saber acabaram se deparando com pensadores e pensamentos que estão presentes na história da Filosofia. Porém, um pouco mais adiante, irei apresentar alguns elementos da pesquisa filosófica, a fim de mostrar como a Filosofia também teve sua especificidade dentro do projeto (cada disciplina teve a sua especificidade, apesar de não estarem sendo detalhadas aqui nesse texto). E depois, antes de concluir, aponto alguns dos resultados alcançados ao longo do desenvolvimento do projeto como um todo, o que inclui os resultados dessa experiência de Pesquisa/Ensino de Filosofia na Educação Básica, no Instituto Federal do Pará.

ELABORAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DE UM PROJETO DE PESQUISA TRANSDISCIPLINAR

Com o objetivo de dizer que um projeto educacional não costuma nascer magicamente ao acaso ou como fruto de alguma genialidade individual, inicio esse subtítulo apresentando alguns aspectos do contexto que levou a elaboração e ao desenvolvimento do projeto de pesquisa que aqui será apresentado.

No início de 2016, eu estava terminando o Curso de Mestrado em Educação e Cultura, pela Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Nesse curso, elaborei e defendi uma dissertação, intitulada *Princípios epistemológicos para uma pedagogia de base complexa* (Sistherenn, 2016), orientada pelo professor Damião Bezerra Oliveira. Nesse mesmo período, eu estava ingressando, como professor de Filosofia, no Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Industrial. Nesse Campus também estava começando um Curso Técnico de Controle Ambiental Integrado ao Ensino Médio.

Sabendo que, assim como as Universidades Federais, o Instituto Federal também incentiva o desenvolvimento do tripé Ensino-Pesquisa-Extensão, e pensando no referido Curso de Controle Ambiental, comecei a imaginar uma forma de abordar a questão ambiental de um ponto de vista filosófico, tendo como principal base teórica o pensamento de Morin, que era o autor que eu estava estudando no mestrado.

Eu achava interessante pensamento complexo de Morin, sobretudo a sua proposição de religação dos saberes, o que inclui a religação das disciplinas e não a exclusão das mesmas. Por exemplo, diz o autor: “Enfrentar a dificuldade da compreensão humana exigiria o recurso não a ensinamentos separados, mas a uma pedagogia conjunta que agrupasse filósofo, psicólogo, sociólogo, historiador, escritor” (Morin, 2010, p. 51).

Durante minhas pesquisas para a elaboração da dissertação, a leitura da obra *Rumo ao abismo? ensaio sobre o destino da humanidade* havia me impactado bastante. Então, pensando em alguma forma de desenvolver um projeto de pesquisa transdisciplinar, convidei colegas professores e professoras do Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Industrial, para fazer uma leitura dessa mesma obra e, a partir dela, desenvolvermos um projeto. Alguns e algumas colegas aceitaram o convite e, então, levamos adiante a ideia da leitura e do desafio de elaborar e desenvolver um projeto de pesquisa transdisciplinar. Após alguns dias para a leitura individual, nos encontramos em um ambiente agradável e inspirador, na Orla da Cidade de Marabá³, para jantarmos e partilharmos a compreensão que tivemos da obra. Depois dessa partilha, ao final do encontro, já tínhamos o esboço do projeto de pesquisa.

O projeto ganhou o seguinte título: “Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades”. Tínhamos por objetivo investigar como as formas dominantes de pensamento que influenciaram a relação humana com a natureza no decorrer da história do Ocidente. Além disso, queríamos também pensar como poderíamos reformar nosso pensamento, a fim de melhorar a maneira como nos relacionamos com a natureza.

Como objetivos específicos, nos propomos a: compreender a epistemologia dominante nos diversos períodos da história do Ocidente; Investigar a relação humana com a natureza na cultura ocidental; perceber como o pensamento humano influenciou a relação com a natureza; encontrar vias diversas na história do pensamento ocidental que poderiam encaminhar a humanidade para novos horizontes; vislumbrar caminhos para realizar uma reforma do pensamento capaz de melhorar nossa relação com a natureza.

Com base nesses objetivos, decidimos que iríamos fazer uma investigação da questão ambiental a partir da divisão (sempre problemática) entre os períodos Antigo, Medieval, Moderno e Contemporâneo da cultural do Ocidente. Como havia professores/orientadores e professoras/orientadoras de diferentes áreas de formação, cada professor e cada professora se dispôs a orientar a investigação da relação humana com a natureza na perspectiva teórica e metodológica de sua área de formação. Outro ponto acordado foi que cada professor/orientador e cada professora orientadora iria formar uma equipe de pesquisa ao selecionar, dentre os seus alunos e alunas do primeiro ano do Ensino Médio Integrado, duas pessoas interessadas em participar do projeto de pesquisa transdisciplinar.

³ A ideia de usar um local diferente do ambiente de trabalho, para desenvolver um trabalho, foi inspirado em uma fala do professor José Pacheco, da ‘Escola da Ponte’, de Portugal, que ouvi em uma palestra que ocorreu na Faculdade Palotina, em Santa Maria - RS. Perguntado sobre como eram os conselhos de classe da Escola da Ponte, Pacheco disse que os encontros de professores costumam acontecer em um restaurante, onde, após o jantar, regado a vinho, quando a racionalidade já não está mais tão dominante, cada professor começa a falar sobre os principais problemas que enfrenta no processo educativo dos estudantes e, juntos, buscam encontrar soluções para os problemas.

O formato do processo seletivo dos alunos e das alunas também foi acordado em conjunto, e se deu da seguinte forma: cada professor/orientador e cada professora orientadora apresentou a ideia do projeto para os e para as estudantes do primeiro ano do Ensino Médio Integrado e pediu para eles e elas escreverem um texto a partir da seguinte questão: 'Porque você quer participar do projeto de pesquisa 'Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades', com o professor da disciplina... (Literatura, Filosofia, História, Geografia, Educação/Pedagogia, Biologia/Ciências Naturais, Matemática, Artes)'. A seleção, então, se deu a partir da análise desses textos, mas com o seguinte critério: o professor/orientador ou a professora orientadora deveria escolher, preferencialmente, a melhor e a pior produção textual de seus alunos e alunas, levando em consideração a manifestação do desejo de participar do projeto de pesquisa na sua disciplina.

A partir de então, cada equipe de pesquisa, formada por um professor ou uma professora e dois alunos e/ou alunas, se dedicou ao estudo da relação humana com a natureza, do ponto de vista teórico e metodológico de sua área de formação. As equipes tinham um período médio de dois meses para investigar parte de um período histórico. Por exemplo, a 'Equipe Literatura' iniciou a investigação pela literatura grega antiga; a 'Equipe História' pesquisou inicialmente a Pré-história da cultura ocidental, a 'Equipe Filosofia' começou os estudos pela mitologia grega, e assim ocorreu também com as demais equipes.

Depois desse breve período de investigação, que durava em média um bimestre, acontecia um encontro para a partilha daquilo que os estudantes/pesquisadores e as estudantes/pesquisadoras, auxiliados pelos professores/orientadores e pelas professoras/orientadoras, haviam encontrado naquele período. Assim, todas e todos que integravam o projeto de pesquisa tomavam conhecimento da relação humana com a natureza na Literatura, na Filosofia, na História, na Geografia, na Educação/Pedagogia, Biologia/Ciências Naturais, na Matemática e nas Artes⁴.

Nesse grande encontro a transdisciplinaridade se mostrava mais evidente. Tanto os alunos e as alunas quanto nós, professores e professoras, ficávamos impressionados ao ver como as diversas disciplinas se relacionam de maneira tão expressiva. Além disso, percebíamos como essa forma de trabalho amplia os horizontes do conhecimento. Por exemplo, a pesquisa filosófica ficou enriquecida pelas apresentações das diversas áreas do conhecimento, ao mesmo tempo que a filosofia enriqueceu as demais pesquisas. Uma das características do projeto, que se apresentou quase que espontaneamente, foi o protagonis-

⁴ Eram basicamente essas as áreas/disciplinas dos professores integrantes do projeto, mas isso foi se alterando ao longo dos três anos da pesquisa, pois houve entradas e saídas de membros do projeto, tanto de estudantes quanto de professores.

mo dos alunos e das alunas nas pesquisas e nas apresentações. É verdade que na orientação e até mesmo na elaboração escrita dos resultados da pesquisa, por se tratar de estudantes do Ensino Médio, havia uma participação bastante efetiva dos professores/orientadores e das professoras orientadoras, no entanto as apresentações eram quase que exclusivamente feitas pelos alunos e alunas integrantes do projeto.

Ao final de cada encontro bimestral, juntos e juntas, decidíamos os rumos da continuidade da pesquisa, de acordo com o período histórico que estávamos investigando. Foi assim que, ao longo de três anos de desenvolvimento desse projeto, pudemos compreender um pouco melhor a relação humana com a natureza na cultura ocidental antiga, medieval e moderna. A contemporaneidade sempre foi como que um elemento de comparação, já que não temos como nos retirar de nosso tempo para estudar os demais períodos da história. Porém, em geral, as equipes de pesquisa não tiveram muito tempo para se dedicar ao estudo da contemporaneidade.

O ENSINO DE FILOSOFIA A PARTIR DO PROJETO DE PESQUISA TRANSDISCIPLINAR

Especificamente falando sobre a filosofia no projeto de pesquisa “Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos e pressupostos”, pude orientar uma aluna durante os três anos de desenvolvimento desse projeto e outras três estudantes⁵ que, por motivos diversos, permaneceram apenas um ano na pesquisa. Um colega, professor de Filosofia, também orientou uma aluna nos últimos dois anos do projeto.

Quanto ao conteúdo da investigação filosófica, fizemos um percurso bastante tradicional, algo que para nós professores e professoras de filosofia costuma ser tranquilo e até mesmo sem expressividade do ponto de vista da pesquisa acadêmica em filosofia. Com isso estou querendo dizer que os resultados encontrados, que veremos logo mais, não representam uma originalidade ou algum avanço importante no campo filosófico. No entanto, é importante ressaltar que a pesquisa foi realizada por alunas do Ensino Médio. Inicialmente, alunas do primeiro ano, depois do segundo e, por fim, do terceiro ano do Ensino Médio Integrado a cursos técnicos. Feita essa ressalva, passo agora para a apresentação da pesquisa filosófica que desenvolvemos. Basicamente, apresento o resultado das pesquisas realizadas pelas alunas que estiveram sob minha orientação ao longo dos três anos de pesquisa.

⁵ Poucos meninos se dispuseram a integrar esse projeto de pesquisa, ao longo dos seus três anos de duração. Tivemos a impressão de que a temática ambiental não era de interesse da maioria dos meninos, além de que, em geral, as meninas eram mais dedicadas também nas aulas.

Conforme a proposta do projeto, a pesquisa da 'Equipe Filosofia' teve como objetivo fazer uma investigação histórico-filosófica da relação humana com a natureza na cultura ocidental. Em outras palavras, investigamos a maneira como as formas dominantes de pensar (paradigmas) influenciaram a relação humana com a natureza no decorrer da história do Ocidente. Além disso, pensamos como seria possível reformar o pensamento, a fim de melhorar essa relação.

Metodologicamente, a nossa equipe de pesquisa seguiu os procedimentos de leitura, explicação e hermenêutica reflexiva, conforme as orientações de Folscheid e Wunenburger (2006). A partir daí, fizemos uma leitura filosófica da relação humana com a natureza nos períodos antigo, medieval, moderno e contemporâneo da cultura ocidental, onde analisamos as epistemologias dominantes em cada período da história ocidental, apesar de sabermos que a história não é linear e que as demarcações históricas não são tão claras e precisas.

No ano de 2016, após a elaboração e estruturação do projeto, a pesquisa filosófica se concentrou filosofia antiga, especialmente para estudar a mitologia grega e a filosofia pré-socrática. Nesse contexto, percebemos que a relação humana com a natureza se dava, em geral, de forma harmoniosa. Na mitologia grega os deuses tinham características humanas e animais e viviam em meio a natureza, as divindades também representavam a própria natureza. Nesse sentido a natureza também era algo sagrado e, ao mesmo tempo, integrada ao ser humano (Sears, 2015).

Pesquisamos também o pensamento dos primeiros filósofos gregos, chamados de Pré-socráticos, ou filósofos da natureza, pois eram grandes admiradores da vida, em suas diversas dimensões. E concluímos que a filosofia e a ciência grega antiga nasceram como observação e contemplação da natureza, sem grandes pretensões de uso e dominação da mesma (Abbagnano, 2000; Marcondes, 2007).

Em seguida, a pesquisa foi se estendendo sobre a relação humana com a natureza no período medieval, onde acontece uma síntese entre a filosofia grega e o cristianismo. Entendemos que nesse período prevalece o pensamento cristão e o paradigma teocêntrico, religioso. O ser humano passa a ser considerado a principal das criaturas do Deus cristão, e esse mesmo Deus também é considerado o criador da natureza como um todo (Tourinho, 2010).

Nesse momento da pesquisa nos dedicamos mais ao estudo do pensamento de Santo Agostinho, filósofo e teólogo que marca a passagem da antiguidade para o período medieval. Compreendemos que esse autor entende a natureza como sendo o primeiro livro 'escrito' por Deus, mas como os seres humanos não conseguiram compreender essa obra

divina, Deus inspirou também as Sagradas escrituras, que seria como que uma segunda tentativa de comunicação com os seres humanos (Agostinho, 2008).

Concluimos entendendo que no período medieval, em grande medida, as pessoas ainda tinham uma boa relação com o meio natural, apesar de que a “Equipe História” identificou sérios problemas ambientais em algumas áreas urbanas, ainda no período do Império Romano. Contudo, o pensamento antigo e medieval predominante ainda não apontava para a ideia de destruir a natureza, considerada criatura de Deus. No entanto, nesse período já poderia estar presente uma interpretação problemática da Bíblia cristã que defende a ideia de que o ser humano deve “dominar” as demais criaturas (Boff, 2004).

Em síntese, mesmo com a crença na superioridade humana em relação as demais criaturas, assim como na antiguidade, percebemos que não há ainda na cultura medieval um sentimento de predação da natureza. E fazendo uma ponte para a contemporaneidade, vimos que isso também é possível identificar nas comunidades tradicionais, de diferentes tempos e lugares, como é o caso das culturas de povos indígenas amazônicos, ainda não totalmente *contaminadas* pelos ideais científicos e econômicos da modernidade ocidental, onde não há uma relação tão predatória com a natureza (Kopenawa, 2015). Assim, intuímos que foi com o advento da ciência moderna e o impulso do capitalismo que a relação humana com a natureza passa a ser transformada drasticamente no Ocidente.

No ano de 2017, segundo ano de desenvolvimento do projeto, vimos que o Renascimento trazia consigo a ideia de fazer renascer a cultura grega antiga, no sentido de valorizar a razão e colocar o ser humano no centro do universo. Nesse ano demos destaque para o pensamento de René Descartes e Francis Bacon.

Entendemos que Descartes foi um dos principais representantes da modernidade ocidental, ele defendia a ideia de que o bom uso da razão, através do método dedutivo, poderia guiar a humanidade nas ciências e evitar os erros que a tradição filosófica medieval havia cometido. Em sua obra *O discurso do método*, o autor dizia que para conhecermos verdadeiramente as coisas deveríamos separar cada uma das partes para podermos examiná-las. Porém, isso trouxe como consequência a fragmentação dos saberes e a perda da visão do todo, pois descartes, com o método dedutivo, analítico, sugere que os objetos sejam subdivididos para examiná-los nos mínimos detalhes. Assim, separando a ‘coisa pensante’ e a ‘coisa extensa’, esse autor influenciou a fragmentação dos saberes, a divisão do conhecimento em disciplinas, a separação das áreas do saber, a criação de especializações diversas e, consequentemente, a separação entre ser humano e natureza (Descartes, 2001).

Lendo o *Novum organum*, de Bacon, vimos que ele defendia o conhecimento científico como a única forma de fazer progredir o conhecimento, a fim de dominar a natureza, o que de fato se tentou ao longo da história moderna e contemporânea da cultura ocidental. Bacon dizia que o conhecimento humano é contaminado por ídolos, ou seja, falsas noções que dificultam o conhecimento e impedem o avanço da ciência. Mas, se segundo ele, através das ciências naturais, seria possível a humanidade dominar a natureza e, assim, realizar progresso. Em outras palavras, Bacon (2015) dizia que o conhecimento humano iria progredir muito se fizesse uso do método indutivo, pois a ciência experimental deveria guiar a humanidade. E o grande objetivo da ciência, para Bacon, seria para o domínio dos humanos sobre a natureza.

Entendemos que a partir dos desdobramentos do pensamento desses dois autores, Bacon e Descartes, a razão e a ciência tornaram-se como que deusas da modernidade, criando coisas extraordinárias, como, por exemplo, o progresso tecnológico que tanto beneficia parte da humanidade. Mas essas “coisas extraordinárias” criaram também muitos dos problemas ambientais que hoje estamos enfrentando.

No ano de 2018 (e início de 2019), a “Equipe Filosofia” se dedicou ao estudo do pensamento de Edgar Morin. Esse autor diz que a filosofia e a ciência moderna, que se constituíram a partir de divergências, convergências e sínteses entre empirismo e racionalismo, contribuíram para o grande desenvolvimento tecnológico que temos hoje. Mas Morin diz também que essa mesma ciência moderna causou a fragmentação dos saberes que prejudicou a compreensão da vida e do mundo em sua complexidade, criando sérios problemas para a humanidade.

Fazendo uma crítica a ciência moderna, Morin propõe uma mudança na forma de pensar, ou seja, uma mudança de paradigma, a fim de religar os saberes que foram fragmentados no contexto da modernidade. Segundo esse autor, somente através de um novo paradigma poderíamos compreender os fenômenos locais e globais que afetam a humanidade como um todo, como é caso a relação humana com a natureza.

A questão paradigmática é central para Morin, pois ele entende que “[...] a visão das coisas depende menos das informações recebidas do que da maneira pela qual nosso modo de pensar é estruturado” (Morin, 2015a, p. 129), com base em um determinado paradigma. O autor chega ao ponto de dizer que mudar o paradigma é o objetivo de sua principal obra, *O método*, publicada em seis volumes. Nas palavras de Morin, “O método é como um ensaio, cujo objetivo é mudar o paradigma dominante que hoje entrava nossas possibilidades de responder ao desafio da complexidade” (Morin, 2010a, p. 151).

Morin diz que o paradigma dominante, que é o paradigma moderno, de matriz cartesiana, “[...] produz monstros e maravilhas, e toda a questão é saber se os monstros destruirão as maravilhas ou se as maravilhas subjugarão os monstros [...] nós desencadeamos as forças que não conseguimos dominar!” (Morin, 2011, p. 31). A partir da leitura de Morin, concluímos que nem todo desenvolvimento é uma coisa boa, que os avanços da tecnologia tanto contribuem como prejudicam, ou seja, o desenvolvimento pode gerar vida ou causar morte, como é o caso das bombas, das guerras, da degradação ambiental. Nas palavras do autor,

No século XX, a ciência ecológica evoluiu, o avanço da civilização tem despertado o processo que envolve a mundialização, ocidentalização e desenvolvimento, que tem degenerado o meio ambiente. De fato, multiplicaram-se as poluições urbanas, poluições agrícolas, poluições atmosféricas, dos rios, dos lagos, dos mares [...] degradação dos solos e dos lençóis freáticos, desflorestamento em massa, catástrofes nucleares, reaquecimento climático (Morin, 2013, p. 101).

Entendendo que as coisas estão fora de controle, Morin diz que se faz necessário uma metamorfose, a fim de que a humanidade não caia no abismo que ela própria produziu. Pois, segundo o autor, “[...] quando um sistema é incapaz de tratar seus problemas vitais, ou ele se desintegra, ou, em sua própria desintegração, é capaz de se metamorfosear em um metassistema mais rico, hábil para tratar seus problemas” (Morin, 2011, p. 188). Ou seja, apesar de que tudo indica que a humanidade está caminhando para um abismo, Morin acredita na possibilidade de uma metamorfose, através da qual a humanidade possa encontrar novos renascimentos.

Em síntese, entendemos que Morin (2011) defende a ideia de que o pensamento moderno construiu uma espécie de “quadrimotor” que guia a humanidade, trata-se da ciência, da técnica, da economia e do lucro. Esse quadrimotor dirige a terra sem pensar nas consequências. Assim, a modernidade produziu avanços e retrocessos, porém, parece que os retrocessos se sobressaem. Contudo, Morin acredita na possibilidade de uma metamorfose. Mas, para isso acontecer, o autor defende a ideia de que seria necessário tornar o pensamento complexo, fazendo com que os indivíduos e as sociedades consigam religar e contextualizar os saberes, a fim de compreender os fenômenos globais, como é caso dos problemas ambientais que afetam a humanidade com um todo.

ALGUNS RESULTADOS DA PESQUISA

Ao longo dos três anos de desenvolvimento desse projeto da pesquisa, “Relação humana com a natureza na cultura ocidental: fundamentos, pressupostos e possibilidades”, o ensino de filosofia foi favorecido em diversos sentidos. Sendo professor de filosofia nas

turmas em que havia estudantes envolvidos na pesquisa, as discussões desta acabavam repercutindo nas aulas. E os conteúdos das aulas também, em alguma medida, quase sempre dialogavam com as pesquisas que estávamos realizando. Além disso, os alunos e as alunas que participavam do projeto de pesquisa acabavam ajudando as colegas e os colegas de turma a perceber a relação existente entre a filosofia e as demais áreas do saber.

Um dos resultados mais evidentes foi o desenvolvimento pessoal/acadêmico dos alunos e das alunas integrantes projeto, sobretudo aqueles e aquelas que no início tinham maiores dificuldades, conforme foi constatado no processo seletivo. Aliás, esse desenvolvimento, em diversos âmbitos da vida pessoal e acadêmica, foi uma percepção partilhada por todas as pessoas que tiveram uma passagem pelo projeto, bem como por integrantes da comunidade acadêmica que não tinham vínculo direto com o nosso projeto.

Mas não apenas os alunos e as alunas se desenvolveram ao longo da pesquisa, os professores e as professoras que se envolveram no projeto também relatam a importância do mesmo para a sua vida acadêmica, pois, para alguns e algumas colegas essa foi a primeira experiência de orientação. Além disso, o desenvolvimento do projeto também foi importante para as relações interpessoais dos professores e das professoras, pois a maioria estava chegando na cidade de Marabá e ingressando no Instituto Federal do Pará, naquele ano de 2016. Vários vínculos de amizade e de apoio mútuo ocorreram em função da vivência no projeto de pesquisa.

Já falei sobre o momento de apresentações no grande grupo de pesquisa, que ocorriam dentro da nossa instituição, e como esses momentos foram importantes. Porém, as apresentações da pesquisa não ficaram limitadas ao grupo integrante do projeto. Diversas apresentações aconteceram para a nossa comunidade acadêmica, bem como em outras instituições, sendo que quase sempre as apresentações foram realizadas pelos alunos e alunas. Algo que nos chamou a atenção nas diversas apresentações que foram realizadas foi a atenção dada, por parte de público, ao projeto de pesquisa e não apenas aos resultados da pesquisa. O fato de se tratar de um projeto de pesquisa transdisciplinar com estudantes de Ensino Médio, por si só, já era visto como algo interessante. Mas nós, orientadores e orientadoras, também sabíamos que a desenvoltura dos alunos e das alunas nas apresentações acabava por tornar o projeto ainda mais interessante.

Dentre as diversas apresentações que foram realizadas, algumas delas nos marcaram bastante. Por exemplo, uma apresentação realizada em 2017, na cidade de Tucuruí, no Campus da Universidade Federal do Pará, onde integrantes do projeto apresentaram o projeto e suas pesquisas. Outra apresentação que marcou bastante foi em uma mostra científica, realizada

pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, na cidade de Marabá, onde as apresentadoras do projeto ganharam uma medalha de primeira colocação entre os trabalhos de ciências humanas. Dentro de um evento do Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Industrial, também realizamos algo bastante impactante: uma ‘mesa redonda’ composta apenas por estudantes do Ensino Médio, que pertenciam ao nosso projeto de pesquisa. Além disso, diversas outras apresentações ocorreram dentro e até mesmo fora do estado do Pará.

Por fim, dois momentos marcaram o encerramento do projeto. O primeiro deles foi uma belíssima apresentação realizada para estudantes do nono ano de uma escola do município de Marabá. Um dos objetivos dessa escolha foi por termos uma integrante do projeto egressa dessa escola e também porque estudantes do nono ano podem se candidatar para fazer o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Pará. E a ideia era que esse público pudesse conhecer um pouco do que se faz, em termos de pesquisa, no Instituto Federal. Tanto os alunos e as alunas quanto os professores e as professoras da escola visitada manifestaram admiração, agradecimentos e elogios diversos para as apresentações e para o projeto em si.

Por fim, como encontro de encerramento do nosso projeto de pesquisa, fomos visitar uma aldeia indígena do Povo Gavião Kyikatêgê. Além de visitarmos a aldeia, fizemos uma trilha na mata. Durante umas três horas de caminhada, acompanhados por um ancião indígena, professor da língua e da cultura de seu povo, e por um jovem indígena, que também conhecia a nossa língua e nossa cultura, mas com uma visão de mundo bem diferente da nossa, o que nos impressionou bastante. Assim, encerramos o projeto com essa experiência marcante, um dia de muito aprendizado sobre a relação humana com a natureza, sobretudo, no sentido de entender que nós também somos natureza e que essa ideia de relação humana com a natureza até pode servir pedagogicamente para compreender esse problema, mas também manifesta nossa tentativa de nos separarmos dela, ou melhor, nos separar de nós mesmos.

No entanto, esses “resultados” diretos de algumas coisas que aconteceram ao longo do desenvolvimento do projeto não refletem a totalidade do mesmo, aliás, acreditamos que nada reflete a totalidade. Por isso nossas descrições são sempre limitadas, parciais, incompletas, ainda mais nesse caso que estou sozinho a descrever um acontecimento coletivo. Se assim como o projeto, esse texto fosse escrito por diversos integrantes do mesmo, provavelmente teríamos uma descrição mais completa e um pouco mais fiel. Fiz essa digressão apenas para dizer que direta e indiretamente o desenvolvimento desse projeto de pesquisa

influenciou a vida de quem esteve envolvido nele, mesmo depois que o desenvolvimento do projeto já havia sido concluído.

Quase todas as alunas e os alunos integrantes do projeto de pesquisa ingressaram na Universidade Pública, ainda no ano de 2019. É claro que o nosso projeto não foi o principal responsável por esse feito. Três anos de Ensino Médio no Instituto Federal faz toda a diferença na vida estudantil, apesar de que para alguns e para algumas estudantes o projeto de pesquisa parece ter sido determinante para alavancar nos estudos dentro do próprio instituto. Além disso, quando já estavam fazendo o curso superior, ouvimos vários relatos de como o nosso projeto foi fundamental, sobretudo no sentido de ser uma iniciação científica que facilitou a vida estudantil dentro da academia.

Para mim, os resultados do projeto não terminaram com a conclusão do mesmo. Influenciado também, mas não apenas, por tudo o que estudamos e vivemos durante os três anos de desenvolvimento do projeto, entrei no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, a fim de realizar uma pesquisa que, de alguma forma, iria refletir o que nós estávamos fazendo no projeto. Por isso, irei encerrar essa experiência de Pesquisa/Ensino de Filosofia na Educação Básica falando um pouco sobre minha pesquisa de doutorado e meu retorno para o Instituto Federal do Pará, agora no ano de 2023.

Já tem uns dez anos que me dedico ao estudo do pensamento de Edgar Morin, desde quando era professor substituto e, ao mesmo tempo, estudante de uma Especialização em Metodologia do Ensino Superior, na Universidade Estadual do Maranhão. Depois disso, pude me debruçar um pouco mais nas leituras de algumas obras de Morin, durante o Curso de Mestrado em Educação e Cultura, conforme relatei acima.

Após três anos como professor de Filosofia no Instituto Federal de Pará, período que também coordenei o projeto que aqui apresentei, tive a oportunidade de aprofundar minha compreensão desse autor no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal de Pernambuco, ao desenvolver a tese intitulada *Relação entre sujeito e educação no pensamento de Edgar Morin*, orientada pelo professor André Ferreira. Nessa tese defendo a ideia de que a noção biológica de sujeito, desenvolvida por Morin, é o que fundamenta as suas proposições para educação. Além disso, aponto para a ideia de que todo o pensamento de Morin é fundamentado em sua noção biológica de sujeito (Sistherenn, 2023).

Não quero resumir minha pesquisa de doutorado nesse trabalho, pois aqui tenho por objetivo apresentar uma outra experiência. Mas quero dizer que a ideia de relação humana com a natureza, ou melhor, a ideia de humano enquanto natureza, sem desconsiderar da sua necessária integração com a cultura, perpassou toda a minha tese. E agora em

2023, retornando ao trabalho no Instituto Federal do Pará, estou começando a investigar o pensamento de autores indígenas brasileiros (Krenak, 2020; Munduruku, 2016; Kopenawa, 2015), certamente influenciado, ainda que inconscientemente até o momento da escrita desse texto, pelas experiências no projeto de pesquisa: “Relação humana com a natureza: fundamentos, pressupostos e possibilidades”.

CONCLUSÃO

Quero concluir esse relato de experiência dizendo que as possibilidades de uma pesquisa, ainda na Educação Básica, são enormes, sobretudo quando se trata de uma pesquisa transdisciplinar. Essa experiência de Pesquisa/Ensino de Filosofia na Educação Básica, ligada ao projeto de pesquisa ‘Relação humana com a natureza na cultura ocidental’, me mostrou que a pesquisa é um complemento importante para o ensino. E acredito que a integração com a extensão, que começamos ensaiar ao levar esse projeto para a escola, enriquece ainda mais a experiência de ensino e pesquisa.

No que diz respeito a temática, agora falando pelo grande grupo de pesquisa, concluímos que a relação humana com a natureza é algo fundamental para ser investigado, em todas as suas dimensões. Por isso, a abordagem complexa, transdisciplinar, foi fundamental para desenvolver um trabalho capaz de perceber os contextos e religar os saberes. Entendemos que, juntos, podemos lutar por uma mudança de pensamento que seja capaz de mudar também os rumos da história da humanidade, que está seriamente ameaçada, caso continuemos trilhando os mesmos caminhos paradigmáticos da modernidade. Pois, entendemos que esse paradigma fragmenta os saberes, a vida e, conseqüentemente, da natureza como um todo. Com base nisso, concordando com Morin (2013), defendemos a ideia de que uma reforma do pensamento se faz urgente para que haja também uma reforma de vida, que valorize todas as formas de vida e a vida como um todo (biosfera), a fim de que a humanidade não caia em abismos que ela mesma construiu.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

AGOSTINHO. **Confissões**. São Paulo: Martin Claret, 2008.

BACON, Francis. **Novum organum** ou verdadeiras indicações acerca da interpretação da natureza. Trad. José Aluysio Reis de Andrade. Disponível em: <http://br.egroups.com/group/acropolis>, acesso em março de 2015.

- BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano - compaixão pela terra**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- DESCARTES, René. **Discurso do método**; *Meditações*. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2001.
- FOLSCHEID, Dominique; WUNENBURGER, Jean- Jacques. **Metodologia Filosófica**. 3.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- KOPENAWA, Davi. **A queda do céu**. São Paulo. Companhia das Letras, 2015.
- KRENAK, Ailton. **A vida não é útil**. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.
- MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: pré-socráticos a Wittgenstein**. 13ª edição revista e ampliada. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2007.
- MORIN, Edgar. **Rumo ao abismo? ensaio sobre o destino da humanidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Trad. Maria Alexandre e Maria Alice Doria. 15.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.
- MUNDURUKU, Daniel. **Vozes ancestrais: dez contos indígenas**. São Paulo: FTD, 2016.
- SEARS, Kathleen. **Tudo o que você precisa saber sobre mitologia: dos deuses e deusas aos monstros e mortais**. São Paulo: Editora Gente, 2015.
- SISTHERENN, Juliano. **Princípios epistemológicos para uma pedagogia de base complexa**. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura). Universidade Federal do Pará, Campus Cametá. Cametá, 2016.
- SISTHERENN, Juliano. **Relação entre sujeito e educação no pensamento de Edgar Morin**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 2023.
- TOURINHO, Carlos Diógenes. **Saber fazer filosofia: da antiguidade à Idade Média**. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2010.

CAPÍTULO VII

SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO E A FILOSOFIA

Profa. Dra. Elizabeth de Assis Dias
Universidade Federal do Pará

INTRODUÇÃO

A reforma do Ensino Médio sancionada pelo presidente da República, por meio da Lei n.º 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que alterou dentre outras, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9394/1996), operou significativas mudanças, neste nível de ensino no que diz respeito à composição dos currículos, itinerários formativos, metodologias, formas de avaliação, carga horária e a sua própria finalidade. A pretensão é de se criar um “Novo Ensino Médio, como se fosse possível mudar tudo apenas promulgando uma lei, sem que sejam garantidas as condições para tal.

Face às mudanças propostas, os currículos do Ensino Médio estão passando por uma grande reformulação para atender os novos parâmetros definidos pela lei. Nesta análise, iremos priorizar as mudanças curriculares que irão repercutir no ensino da Filosofia.

A principal diretriz dessa reforma, preconizada pela Lei n.º 13.415/2017, é a implantação do ensino em tempo integral, para tal é proposto a ampliação da carga horária do Ensino Médio de 2400 horas para 3000 horas. Entretanto, as escolas não foram adaptadas para atender esse tempo integral, que requer que o discente fique na escola, por dois turnos e, para tal, faz-se necessário a melhoria das condições de infraestrutura física e pedagógica das escolas, o que implica na ampliação do número de salas de aulas, a contratação de novos profissionais, a criação de novos espaços, fornecimento de alimentação para os discentes, a compra de equipamentos e material didático, etc. Enfim, para termos as condições ideais para a implantação de um ensino em tempo integral, precisa-se de mais recursos para a educação de modo a atender as demandas dessa implantação.

Por outro lado, a lei do “Novo Ensino Médio” propõe uma organização curricular, que reputa como “mais flexível”, constituída por uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pelos itinerários formativos, que têm por foco as áreas de conhecimento e a formação técnica e profissional e faculta ao discente optar pela formação que melhor se adequa aos seus interesses e vocação. Assim, das três mil horas destinadas ao “Novo Ensino Médio”, 1200h devem ser dedicadas aos itinerários formativos.

A lei deixa claro também, que a organização curricular do Ensino Médio deverá se dá por meio de áreas do conhecimento, o que não requer, segundo o documento da BNCC, “referência direta a todos os componentes que, tradicionalmente, compõem o currículo” (BNCC, p.467). Desta forma, abre-se a possibilidade de se excluir componentes curriculares ou disciplinas dos currículos ou até mesmo diluir seus conteúdos em outros componentes ou agrupá-los em áreas de conhecimento, empobrecendo-se a formação dos discentes. Pois,

como o documento procura evidenciar “a flexibilização é princípio obrigatório” (BNCC, p. 471) e os sistemas escolares devem adotar a organização curricular que melhor atenda aos seus contextos e as suas próprias condições. E para respaldar a formatação da nova organização curricular procura destacar o que dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais (2013), que é necessário “romper com a centralidade das disciplinas nos currículos” (p. 471). E aqui cabe lembrar que com a Lei n.º 11.684/2008, a Filosofia e a Sociologia, se tornaram componentes curriculares obrigatórios, com *status* de disciplina, no Currículo do Ensino Médio e são esses componentes, que devem ser os primeiros, a ter seu *status* revisto.

No que diz respeito à opção pelos itinerários, a pretensão é tornar o discente “protagonista” de sua própria aprendizagem e da construção de seu projeto de vida (BNCC, p.465), dando-lhe possibilidade de escolher a área que pretende aprofundar ou a sua própria formação profissional. Diz o documento da BNCC: “Essa nova estrutura valoriza o **protagonismo juvenil**, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional” (p. 467, grifos nossos). Mas, a lei, ao que parece, não quer apenas tornar o discente protagonista, ou seja, o ator principal do processo de ensino-aprendizagem, algo que há bastante tempo o movimento da Escola Nova e as pedagogias não diretivas vêm defendendo, mas sim imputar-lhe uma outra responsabilidade, a de escolher os rumos de sua formação, o que requer do discente uma autonomia intelectual, que ainda deverá ser desenvolvida, neste nível de ensino, conforme a própria LDB (Lei n.º 9.394/96) estabelece, dentre outras finalidades do Ensino Médio, “[...] o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Artigo 35, inciso III).

Na Resolução n.º 03/2018 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, se lê que, o processo de escolha dos itinerários formativos deve ser regulamentado pelos sistemas escolares (Art. 12, §10) e que as instituições de ensino devem orientar esse processo de escolha (Art. 12, §11). Então, o protagonismo e a liberdade de escolha do discente deverão ser restringidos pelos sistemas escolares, que muitas vezes tem poucas opções a oferecer para os discentes.

Algumas questões se impõem, quando pensamos este suposto protagonismo: O discente está preparado para fazer essas escolhas, em uma fase de sua vida que ainda não tem maturidade suficiente para fazê-lo? Ele já desenvolveu sua autonomia intelectual e o senso crítico o bastante, para fazer escolhas que irão determinar o rumo futuro de sua vida? Em uma escola com poucos recursos e que não foi adaptada para atender as exigências de o Novo Ensino Médio como tornar o discente protagonista de sua formação? Essas escolas

terão condições de ofertar diferentes áreas para aprofundamento e uma formação técnica e profissional diversificada para atender a diferentes demandas dos discentes? Com esta pretensa escolha de itinerários não se está impondo aos discentes do Ensino Médio uma especialização precoce ou uma profissionalização apressada, deixando o discente com várias carências em sua formação por não ter acesso ou não poder aprofundar outros conteúdos relevantes? E ademais, com essa formação precária não se está restringindo o acesso dos discentes ao Ensino Superior público e determinando já, no Ensino Médio, quem vai ocupar as profissões que tem menor remuneração?

A lei do “Novo Ensino Médio” cria a ilusão de que os discentes poderão escolher os itinerários formativos que quiserem, mas na verdade terão poucas escolhas, pois as escolas não estão obrigadas a ofertar todos os itinerários, não foram adaptadas para tal e não tem as condições mínimas necessárias para ofertá-los e as próprias Diretrizes Curriculares Nacionais (Resolução nº. 03/2018-CNE) propõem “o regramento do processo de escolha do itinerário”. Afinal, os discentes serão protagonistas de quê, se as possibilidades de escolhas são poucas ou nenhuma e eles terão que aceitar o que a escola lhe oferece? Desta forma, a lei amplia a dicotomia entre a escola dos ricos, que podem pagar e fazer as melhores opções para sua formação e a escola dos pobres, que não podem pagar e tem que se conformar com as poucas possibilidades do que lhe é ofertado na rede pública, aumentando ainda mais as desigualdades sociais. E, cabe ainda pontuar, a forma desigual como os itinerários formativos vêm sendo formatados pelos diferentes sistemas escolares de todo o Brasil, criando-se assim, uma diversidade de currículos, o que dificulta a transferência de um discente de um sistema escolar para outro e inviabiliza qualquer avaliação para definir padrões de qualidade do Ensino Médio, em termos nacionais.

Com a implantação da proposta e a ampliação da carga horária do “Novo Ensino Médio”, esperava-se o fortalecimento das disciplinas fundamentais para formação básica do discente. Pois a própria BNCC afirma “o seu compromisso com a **educação integral**” (BNCC, p. 14). E, no próprio documento, está expresso um compromisso com uma Educação Básica que “deve visar à formação e ao desenvolvimento global” (p. 14). Essa educação integral deverá promover o desenvolvimento do discente no que concerne aos “aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Lei nº. 13.415/2017, Art. 35-A, § 7º). Entretanto, essa lei indica como componentes obrigatórios, nos três anos do Ensino Médio, apenas a Língua Portuguesa e a Matemática. Mas, prevê outros componentes como supostamente obrigatórios, o estudo da língua inglesa, a arte, a Filosofia, a Sociologia e a Educação Física, todavia não há clareza quanto a essa obrigatoriedade, na medida em que não define os parâmetros referentes a mesma (séries, nos quais esses componentes curriculares se farão

presente, carga horária etc.). Então, como pensar uma educação integral com currículos que valorizam apenas Português e Matemática e destinam uma maior carga horária a esses componentes? Os outros componentes das áreas de conhecimento não são fundamentais para a formação integral dos discentes? Por que esses componentes não são definidos na lei como obrigatórios, nos três anos do Ensino Médio, se o compromisso da Educação básica é com a formação integral? Há aqui um contrassenso evidente da lei ao valorizar a formação integral e não indicar a formação necessária para tal e ao mesmo tempo propor uma especialização precoce, quando faculta ao discente aprofundar determinada área de estudo.

Mesmo que a lei tornasse obrigatório todos os componentes das quatro áreas de conhecimento, que compõem a BNCC, nos três anos do Ensino Médio, ainda assim, teríamos o problema da carga horária, pois as 1800 horas destinadas a BNCC não comportam todos os componentes, com uma carga horária mínima, como a que já vinha sendo aplicada, na organização curricular anterior. Nesse modelo se tinha 2400 horas destinadas a esses componentes, distribuídas ao longo dos três anos do Ensino Médio e agora se tem apenas 1800 horas. Então, a solução encontrada pelos sistemas de ensino, para se adequar as exigências da nova lei, foi a redução da carga horária dos componentes e/ou disciplinas que compõem a Base Nacional Curricular Comum e até mesmo a exclusão de alguns deles dos currículos.

Quanto à situação da presença da Filosofia, em tempos de reorganização curricular, podemos dizer que é sempre muito complicada, pois o seu estudo não é visto como fundamental para formação dos discentes, pelos burocratas da educação e, logo são pensadas formas sutis de “apagá-la” dos currículos, diminuindo sua carga horária, ou então, criando-se subterfúgios para dizer, que embora ela não esteja entre os componentes curriculares, ela se faz presente de outras formas, como por exemplo, interdisciplinarmente, ou sob o formato de outros arranjos, respaldados pela própria legislação para justificar sua inclusão nos currículos, muito embora, ela não esteja presente de fato.

Há ainda uma outra ideia, muito divulgada, de que se a Filosofia deve fazer parte da organização curricular do Ensino Médio deve assumir outros papéis, mais apropriados a esse nível de ensino. Estes novos papéis muitas vezes não se coadunam com o seu caráter ou até mesmo a desvirtuam, como o que a própria LDB (lei 9.394/96) lhe atribuiu, o de “preparar para o exercício da cidadania”. Assim, a Filosofia para se fazer presente, nos currículos, deve assumir um papel instrumental ou transverter sua natureza. E é um novo papel que é reservado a ela no documento da BNCC, que trata da área de Ciências Humanas e sociais aplicadas. Foi dado a ela o *status* de ciência e ainda aplicada, ao incluí-la nessa área.

Vejamos então, como a Filosofia se apresenta na nova lei e no próprio documento da BNCC.

A LEI N.º 13.415/2017 E A FILOSOFIA

A Lei n.º 13.415/ 2017, que instituiu o “Novo Ensino Médio” constitui uma séria ameaça a conquistas de um movimento nacional, que lutou para que a Filosofia fosse reconhecida como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio. Essa vitória se concretizou com a aprovação da Lei n.º 11.684/2008 da Presidência da República, que alterou o artigo 36 da LDB, passando este a vigorar com as seguintes alterações: “Inciso IV-Serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”. Essa nova legislação veio reforçar o Parecer nº. 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que definiu como obrigatória a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia, nos currículos de Ensino Médio, sem estabelecer, entretanto, em que séries deveriam ser inseridas.

O parecer do CNE/CEB n.º 22/2008 estabeleceu os anos de 2011 e 2012 como o prazo final para a implantação da Filosofia e Sociologia nos Currículos do Ensino Médio, como disciplinas obrigatórias, conforme este nível de ensino tenha duração de três (03) ou quatro (04) anos. Sabemos que até ao final desses anos, nem todos os estados cumpriram esta meta, alegando carência de profissionais habilitados, principalmente, nos municípios distantes da capital, apesar de termos cursos regulares de Licenciatura em Filosofia em todos os estados brasileiros, formando profissionais qualificados para assumirem o magistério da disciplina. E, quando ainda estava sendo equacionada a questão da presença efetiva da Filosofia nos currículos do ensino médio, nos termos da alteração da LDB de 2008, um novo desafio se apresentou a todos os profissionais da Filosofia, o de enfrentar as mudanças decorrentes da reforma do Ensino Médio e de se pensar meios de se evitar que a Filosofia seja excluída dos currículos. Novamente, se coloca a questão do “apagamento” ou da exclusão da Filosofia dos currículos do Ensino Médio.-

Com a Lei n.º 13.415/ 2017 temos uma nova redação do Artigo 36 da LDB ((alterado pela Lei n.º 11.684/2008), que, anteriormente, estabelecia a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e a Sociologia nos três anos do Ensino Médio. Esse artigo, com as novas modificações operadas pela lei do “Novo Ensino Médio”, passou a vigorar com a seguinte redação: “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Lei n.º

13.415/2018, Art. 36). Desta forma, é revogada a obrigatoriedade da Filosofia e Sociologia, em todos os anos do Ensino Médio.

Entretanto, a referida lei prevê a presença da Filosofia como obrigatória (Art. 35-A, §1º) na Base Nacional Comum Curricular, mas essa presença não é definida em termos de disciplina, mas sim como “estudo e prática” obrigatória, ganhando assim, a Filosofia um novo *status*. É importante salientar que essa obrigatoriedade, não é clara na lei, pois não há indicação de carga horária mínima obrigatória, nem tampouco de séries em que se fará presente nos currículos do Ensino Médio. Portanto, não há garantia de uma presença efetiva da Filosofia, como componente curricular desse nível de ensino. Reconhece-se, assim, sua importância para a formação dos discentes do Ensino Médio, mas não se define as condições para sua presença.

Há ainda, uma outra dificuldade com relação a esse novo *status* atribuído a Filosofia, que diz respeito a própria nomenclatura utilizada para indicar a sua presença nos currículos. A Filosofia, juntamente com a Sociologia, a Arte e a Educação Física são “estudos e práticas”. Mas, o que devemos entender por “estudos e práticas”? Considerando-se o caráter eminente teórico da Filosofia, tal expressão soa no mínimo estranha quando aplicada a ela. Que seja vista como um estudo é compreensível, mas uma prática, aí a situação fica mais complexa, pois teremos que saber, que prática é essa que está sendo imputada a Filosofia. Há assim, um novo caráter atribuído a Filosofia, que essa nomenclatura denota, mas que não é especificado no decorrer dos artigos que compõem o conjunto da lei. No documento da BNCC também, não há explicitações quanto a essa nomenclatura, mas pode-se vislumbrar ali, um certo papel reservado a Filosofia, conforme iremos esclarecer no outro tópico.

Com efeito, nas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução n.º 3/2018- CNE) encontramos a definição de uma série de termos utilizados por essa legislação, tais como: “formação integral”, “formação geral básica”, “itinerários formativos”, “unidades curriculares”, “arranjo curricular”, “competências”, “habilidades”, etc., mas não encontramos a expressão “estudos e práticas”. Entretanto, essa Resolução, em seu Art. 11, § 4º, ao definir os componentes curriculares da formação geral, trata todos eles como “estudos e práticas” e a Filosofia aparece entre eles (inciso VII). E neste mesmo artigo, no parágrafo 5º, propõe como os “estudos e práticas” se farão presentes nos currículos: “[...] devem ser tratados de forma contextualizada e interdisciplinar, podendo ser desenvolvidos por projetos, oficinas, laboratórios, dentre outras estratégias de ensino-aprendizagem que rompam com o trabalho isolado apenas em disciplinas”.

Podemos perceber assim, que a Filosofia é vista pela lei como um “estudo e prática” obrigatória, mas isto não lhe dá um *status* diferenciado de outros componentes curriculares, que não tem obrigatoriedade definida por lei. Ela, tal como os demais componentes, deve se fazer presente na organização curricular, interdisciplinarmente, ou sob a forma de outros arranjos e a própria lei faculta isto, na medida em que propõe uma quebra do paradigma de organização curricular por disciplinas.

Lembramos que no passado já vivenciamos uma situação parecida, quando a LDB (Lei n.º 9.394/96), antes de ser reformulada em 2008, reconhecia os conteúdos de Filosofia como fundamentais para a formação cidadã do discente, mas que na prática, lhe era dado um caráter interdisciplinar, sem uma presença efetiva no currículo do Ensino Médio, sem espaço próprio e sem ter a garantia de profissionais habilitados para ministrá-la, ou seja os conteúdos de Filosofia se faziam presente nos currículos, diluídos em outros componentes curriculares. Naquela época, utilizou-se da ideia de interdisciplinaridade para justificar a presença da Filosofia nos currículos, muito embora ela, efetivamente, não se fizesse presente. Era abordada da perspectiva do historiador, do geógrafo, do biólogo, do linguista etc. É importante pontuar que a Filosofia sempre teve uma vocação interdisciplinar, porém, não podemos concordar que, em nome da tal interdisciplinaridade, definida nos termos da lei, ela perca o seu caráter próprio e seja reduzida a algumas temáticas no currículo, ministradas por profissionais de áreas afins.

Cabe destacar, ainda que a nova redação dada ao Artigo 36 da LDB, não traz mais nenhuma referência à presença da Filosofia e da Sociologia. Este artigo passou a vigorar com a seguinte redação: “O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.” (Lei n.º 13.415/2018, Art. 36). Desta forma, é revogada a obrigatoriedade da Filosofia em todos os anos do Ensino Médio. Ficando sua presença garantida como componente da Base nacional comum curricular com o caráter de “estudo e prática” obrigatória.

Com a implantação da reforma do Ensino Médio observa-se que, na maioria dos Estados, houve uma redução da carga horária da Filosofia, enquanto componente da Formação básica. Foi reservado a ela uma carga horária mínima de uma hora aula semanal, em um ou dois anos do Ensino Médio, na área de Ciências Humanas. Tal situação está respalda pelas Novas Diretrizes Curriculares do Ensino Médio (Resolução n.º. 03/2018-CNE, Art. 11, §7º), que faculta aos sistemas de ensino incluir os componentes da formação

geral básica em todos os anos do ensino médio ou em parte deles, exceto Língua portuguesa e Matemática, que devem ser incluídos em todos os anos.

A Filosofia pode também, estar presente, nos currículos sob a forma de outros arranjos, projetos integrados, projetos de vida, unidades de estudos, atividades, oficinas etc. Mas, a questão é que seja nesses novos arranjos, seja interdisciplinarmente, não há como se garantir sua presença efetiva, com carga horária própria, ministrada por profissionais da filosofia, habilitados para tal.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) E A FILOSOFIA

No que diz respeito à BNCC a Lei 13.415/2017 atribui ao Conselho Nacional de educação a competência para definir “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (art. 35-A). Podemos dizer, assim, que o documento da BNCC não define o currículo do Ensino Médio, mas sim, “as aprendizagens essenciais a serem garantidas a todos os estudantes e orienta a (re)elaboração de currículos e propostas pedagógicas, seja no que diz respeito ao âmbito específico da BNCC, seja no tocante à organização e à proposição de itinerários formativos” (BNCC, p. 471).

No documento da BNCC, estão definidas não apenas as aprendizagens a serem garantidas, mas também, as habilidades e competências de cada área e a sua composição. Desta forma, a BNCC está organizada por áreas de conhecimento, a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e não por disciplinas, conforme estabelece a Lei n.º 13.415/2018, artigo 35-A, incisos I, II, III e IV. Essas áreas visam “integrar dois ou mais componentes do currículo para melhor compreender e transformar uma realidade complexa” (BNCC, p.469). Novamente, vemos reforçada a ideia de que os currículos devem ser organizados tendo em vista as áreas de conhecimento e não disciplinas e está previsto, inclusive a possibilidade de se agregar componentes curriculares com a justificativa de se compreender melhor as complexidades da realidade e de se aplicar conhecimentos. É interessante que haja diferentes olhares para a mesma realidade, mas esses olhares devem ser feitos por cada profissional no âmbito de sua especialidade. Não podemos ignorar que as competências e habilidades desses profissionais, responsáveis pelo magistério dos componentes curriculares, foram adquiridas, no decorrer de sua formação, no formato de disciplinas. Portanto, ele foi preparado para ministrar disciplinas específicas que a licenciatura o habilitou, e não podemos exigir dele o domínio de conhecimentos, que estão para além de sua formação, ou seja que domine o conjunto dos componentes de uma determinada

área. A interdisciplinaridade, a integração e complementação de conteúdos entre disciplinas deve ser objeto de planejamento de atividades e de estudos dos profissionais de uma mesma área e não algo definido por lei e que fere as próprias competências dos docentes.

Os componentes curriculares que constituem as áreas da BNCC são os seguintes: área das Linguagens e suas tecnologias: Arte, Educação Física, Língua inglesa, Língua Portuguesa; área das matemáticas e suas tecnologias: Matemática (aritmética, álgebra, geometria, probabilidade e estatística e grandezas e medidas); área das Ciências Naturais e suas tecnologias: Biologia, Física e Química; área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia. Deste modo, o documento da BNCC prevê a presença da Filosofia na área das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, mas, não estabelece diretrizes claras de como se dará sua presença neste nível de ensino, assim como também, nada define acerca das demais disciplinas, exceto a Língua Portuguesa e a Matemática, cujo ensino é obrigatório nos três anos do ensino médio. O documento da BNCC ignora que Filosofia e Sociologia são componentes obrigatórios, pois não faz nenhuma referência a essa obrigatoriedade.

Ao incluir a Filosofia como um componente da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o documento dá um novo *status* a ela. Trata-se de uma ciência e ademais, aplicada. Lembramos que na lei 13415/2017, é dado a ela o *status* de “estudo e prática”.

A inclusão da Filosofia na área de Ciências Humanas e Sociais aplicada é bastante discutível, pois a Filosofia não é ciência e tampouco, aplicada. Não podemos atribuir a ela um estatuto de cientificidade, nos termos em que, geralmente, a palavra ciência é usada, para indicar certas pesquisas de natureza empírica, que visam à construção de sistemas teóricos, que podem ser verificados ou falseados pela experiência. A Filosofia, dada sua própria natureza não é empírica e também, suas teorias não são validadas pela experiência. Ela é um saber reflexivo-crítico, constituído de um sistema de conceitos que nos possibilitam repensar a própria realidade. Assim, dada a própria natureza da Filosofia e as especificidades que lhes são imanentes, ela se distingue da ciência.

E, por outro lado, sabemos que, no início do século XIX, as Ciências Humanas para serem reconhecidas como científicas deviam seguir o modelo metodológico das Ciências Naturais. Tal era a pretensão de Augusto Comte (1972) que considerava a Sociologia uma “Física particular”, fundada na observação direta dos fenômenos relativos à sociedade. Cabendo a ela a descoberta das leis invariáveis que os regem (Comte, 1972). Esse modelo positivista, muito difundido até os nossos dias, considera como próprio do científico: a certeza, a precisão, a objetividade, a capacidade de fazer previsão e, ademais, deve ser útil

na medida em que precisa contribuir para o “aperfeiçoamento de nossa verdadeira condição individual ou coletiva”. Comte, exprimiu de uma maneira clara, esses vínculos da ciência com a sua aplicação, em termos técnicos ou práticos, nas seguintes palavras: “Em resumo, *ciência, daí previdência, previdência daí ação*” (Comte, 1978, p. 23). Assim, quando o documento da BNCC atribui uma aplicação as ciências humanas e sociais parecem ter em vista o modelo positivista de ciência e a própria Filosofia deverá contemplar esses fins pragmáticos, na medida em que foi incluída nessa área.

É importante lembrar que as dificuldades quanto à inclusão da Filosofia em uma das áreas do conhecimento foram pontuadas pelo documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM, 2000) referentes aos conhecimentos de Filosofia, ao observar, que poderia ser visto como estranho por alguns, a Filosofia ser incluída na área de Ciências Humanas e não na de Linguagens. A razão da estranheza, no nosso entender, estaria no fato de, no documento, ter sido considerado como sua tarefa o desenvolvimento de competências e habilidades de natureza linguística (ler textos filosóficos, ler filosoficamente textos de diferentes estruturas, elaborar por escrito o que foi refletido, debater etc.). O documento procura salientar também, que a escolha da área, levou em conta certa “proximidade histórica com as humanidades” (PCNEM, p. 45), mas reconhece que toda proposição de constituição de áreas ou agrupamento de disciplinas, na organização curricular, resultam de um corte que comporta uma certa arbitrariedade.

O documento do PCNEM deixa claro ainda, que o papel destinado a Filosofia, na legislação, tem como foco a interdisciplinaridade. E pressupõe que a interdisciplinaridade da Filosofia deve ser feita com as Ciências Humanas, na medida que considera que há certa proximidade entre elas. Como hoje estamos vivendo situações similares a do passado, essas justificativas para a inclusão da Filosofia na área das Ciências Humanas se mostram bastante atuais, com uma diferença, pois não compete mais a Filosofia desenvolver habilidades linguísticas, mas sim aplicar conhecimentos. Em ambas as situações os riscos são grandes para o ensino da Filosofia, pois se perde de vista seu conteúdo específico.

O outro aspecto que precisa ser observado é que esta área de Ciências Humanas e Sociais, na qual a Filosofia foi incluída, diferentemente das outras áreas que estão relacionadas com as tecnologias (Ciências da Natureza e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Linguagens e suas tecnologia), o que pressupõe que elas estão envolvidas com as tecnologias ou com sua produção, a ênfase dada à área das ciências humanas e sociais é na aplicação. Assim, a Filosofia, como os demais componentes dessa área, deve estar voltados para a aplicação dos conhecimentos.

Sobre esta preocupação com a aplicabilidade reservada à área das Ciências Humanas e sociais, as Diretrizes curriculares não deixam dúvidas, quando propõem que os itinerários dessa área devem ser organizados tendo em vista:

[...] aprofundamento de conhecimentos estruturantes para **aplicação** de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, estruturando arranjos curriculares que permitam estudos em relações sociais, modelos econômicos, processos políticos, pluralidade cultural, historicidade do universo, do homem e natureza, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (Resolução n.º 03- CNE, Art. 12, inciso IV, grifos nossos).

Em sintonia com a ideia de aplicabilidade são definidas algumas categorias para abordagem da área de Ciências Humanas, que são reputadas como fundamentais à formação dos discentes, a saber: tempo e espaço; territórios e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade, cultura e ética; e política e trabalho” (p. 549). Trata-se, conforme o documento da BNCC, de “categorias fundantes para a investigação e a aprendizagem” e não devem ser confundidas com temas ou propostas de conteúdos (p. 550), pois com documento deixa claro, a área de Ciências humanas e sociais aplicadas “deve garantir aos estudantes o desenvolvimento de competências específicas” (p. 557), que demandam não apenas a análise das categorias, mas uma aplicação prática.

Como a Filosofia está incluída na área das Ciências Humanas e sociais aplicadas deverá também, tematizar e problematizar tais categorias e aplicá-las a diferentes situações. Observa-se assim, que a Filosofia tem seu âmbito de atuação restrito a determinadas categorias que atendam ao pragmatismo, ditado pelo documento da BNCC, que coloca como eixo central da reflexão da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, o “conhecimento do Eu”, “o reconhecimento do Outro”, a consciência do “Nós”. Reduzindo, assim, o âmbito da reflexão filosófica ao domínio do humano e de suas relações no contexto que está inserido. E há ainda um outro problema, este diz respeito a forma de tratar certas categorias, sugeridas no documento, pois muitas vezes as abordagens sugeridas se distanciam da propriamente filosófica.

O documento parece priorizar também, uma das categorias, na medida em que dá ênfase a educação ética, quando propõe:

A BNCC na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – integrada por Filosofia, Geografia, História e Sociologia – propõe a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas até o 9º ano do Ensino Fundamental, sempre orientada para uma educação ética (BNCC, p. 547).

Assim, a Filosofia, juntamente com as demais Ciências Humanas, devem promover a educação ética dos discentes. E o documento esclarece o que se deve entender por Ética: o “juízo de apreciação da conduta humana, necessária para o viver em sociedade, e em

cujas bases destacam-se as ideias de justiça, solidariedade e livre-arbítrio” (p. 547). A ética é assim, reduzida a certos preceitos morais para se viver bem em sociedade. E, além do mais, deve ser aplicada as situações concretas, conforme destaca: “os estudantes devem dialogar sobre noções básicas como o respeito, a convivência e o bem comum em situações concretas” (BNCC, p. 555). Desta forma o documento deixa claro, qual é a formação cidadã advogada pela LDB, no “Novo Ensino Médio”. Trata-se de formar o cidadão cívico, que acata a ordem, é cumpridor de seus deveres, convive bem com os outros, enfim, comporta-se de acordo com os preceitos morais, que lhes são repassados. Há assim, uma redução da ética a uma espécie de educação moral, tal como vivenciamos no passado, no regime militar, com a disciplina moral e cívica. E essa formação ética, não é exclusividade da Filosofia, mas sim responsabilidade de todos os componentes da área.

Um outro problema que se observa, é que ao incluir a Filosofia na área de Ciências Humanas e sociais aplicadas e restringir seu campo de atuação, os autores do documento da BNCC esquecem, que as reflexões da Filosofia transcendem os conteúdos dessa área, e para tal, basta pensarmos em uma filosofia da biologia, da matemática, das ciências naturais, da linguagem etc. Como a interdisciplinaridade é pensada apenas em termos de relações de proximidade que a Filosofia pode estabelecer com as humanidades, o documento delegou às outras áreas do conhecimento a tarefa de pensar, argumentar e produzir suas representações sobre o seu próprio saber. Sobre este ponto Savian Filho e Carvalho (2018) apontam uma “ambiguidade perniciosa” na BNCC:

ela [a BNCC] dilui a especificidade da filosofia e dá a entender que o trabalho de reflexão sobre a própria reflexão (bem como sobre pressupostos e métodos, e sobre os caminhos da abstração e da argumentação) pode ser feito por todas as unidades curriculares (p. 1).

Deste modo, o problema que enfrentamos com lei 9394/96, que via a Filosofia como um conteúdo que preparava para a cidadania e podia ser tratado interdisciplinarmente retorna, com uma nova faceta, agora o trabalho de reflexão, de representação e de argumentação sobre questões referentes aos fundamentos e a produção do saber podem ser tematizados e tomados como objeto de reflexão pelas próprias áreas do conhecimento, não necessariamente, pela Filosofia. Assim, em nome de uma suposta interdisciplinaridade restrita a cada área do conhecimento e seus componentes, o documento da BNCC esquece que a reflexão filosófica transcende o âmbito das Ciências Humanas, e que a Filosofia pode estabelecer inter-relações com as demais ciências e com a área das linguagens.

Considerando o caráter globalizante e interdisciplinar da Filosofia e tendo em vista as próprias aprendizagens a serem adquiridas no ensino médio, definidas pela BNCC, acreditamos que a Filosofia poderá compor às quatro áreas de conhecimento o Linguagem

e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais aplicada) e os cinco itinerários formativos, definidos pela lei: o das linguagens, o da Matemática, o das Ciências da natureza, o das Ciências Humanas e Sociais e a formação técnica e profissional, pois poderá dialogar com essas áreas e possibilitar a reflexão sobre o humano, o fazer científico, a produção técnica e as próprias linguagens. Mas, para tal faz-se necessário que se tenha docentes bem formados, apto a realizar a atividade de reflexão filosófica, nos sistemas de ensino.

Mas, além, de não valorizar os componentes curriculares de cada área com suas especificidades e complexidades implícitas e reduzir seus conteúdos a categorias passíveis de aplicabilidade prática, o documento da BNCC também, não valoriza o profissional com formação específica para assumir o magistério de conteúdos para os quais foi habilitado, pois faculta a outros profissionais, não habilitados, que não tem formação para tal, tratar de conteúdos de determinadas disciplinas, fundamentais para a formação dos discentes, na medida que propõe a organização curricular por meio de áreas de conhecimentos ou de outros arranjos. No que diz respeito à Filosofia, no nosso entender, somente o licenciado está habilitado a tratar, com competência as temáticas de natureza filosófica. Se delegamos a profissionais, seja da área de Humanas, seja de outras áreas, a abordagem dessas temáticas, corremos o risco da vulgarização, da simplificação e até mesmo de distorções das concepções filosóficas.

Sabemos que, com o início da implantação da reforma do Ensino Médio, muitos sistemas escolares criaram novos arranjos curriculares, que os docentes do Ensino Médio não foram preparados para ministrá-los, como os projetos integrados de ensino (PIE) por áreas e os projetos de vida, mas alguns docentes, para não terem sua carga horária de trabalho diminuída, devido a redução da carga horária do componente curricular que ministrava, com a nova reorganização curricular, se viram obrigados a assumi-los. Assim, a reforma do Ensino Médio cria, uma outra situação, que irá impactar, negativamente, nesse nível de ensino, o da carência de qualificação do profissional que irá assumir os novos componentes curriculares. Sabemos que a qualificação profissional, assim como, as condições físicas e pedagógicas das escolas são fatores que contribuem para a melhoria dos índices de qualidade do ensino e não se pode fazer “arranjos” de última hora, para suprir demandas imediatas geradas pela reforma do Ensino Médio.

A improvisação para a oferta dos novos formatos dados aos currículos, só serve para piorar uma situação que já se encontra em estado precário. Se não há condições adequadas para a implementação do “Novo Ensino Médio”, se faltam salas de aulas, profissionais qua-

lificados, criação de laboratórios, bibliotecas, equipamentos, alimentação para os discentes que estão no turno integral, por que insistir em tal modelo, que nasceu de forma autoritária, por meio de uma medida provisória (MP n.º 746/2016) e não foi discutido pelos profissionais que fazem a educação e pelos próprios discentes? Precisamos de um modelo de educação, que promova a igualdade de condições para todos os discentes, e não um modelo excludente, que em nome de uma nova organização curricular mais flexível, aumente as desigualdades entre escolas públicas, entre regiões do país e, além do mais, entre as escolas de pobres e as escolas de ricos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos evidenciar no decorrer de nosso estudo que a reforma do Ensino Médio, nos termos definidos pela Lei n.º 13.415/2017 e pelo documento da BNCC, trará grandes problemas para o ensino da Filosofia, não apenas em termos de sua presença efetiva na nova organização curricular, mas também, em termos do novo *status* dado a ela e das “categorias” que propõe como objeto de estudo da área de Ciências Humanas e Sociais aplicadas, na qual a Filosofia se encontra.

Com a nova carga horária atribuída a formação básica de 1800 horas no Ensino Médio, a Filosofia, como os demais componentes curriculares, deverá ter sua carga horária reduzida, como já está ocorrendo, em vários sistemas escolares, que iniciaram a implantação da reforma do Ensino Médio. Uma breve consulta, aos documentos referentes à organização curricular dos vários sistemas de ensino do país, não deixa dúvida de que na maioria deles, foi destinada a Filosofia, uma aula por semana, em um ou dois anos do Ensino Médio. Na situação anterior, definida pela Lei n.º 11.684/2008, a Filosofia era obrigatória, nos três anos do Ensino Médio e, em geral, tinha uma carga horária de duas horas semanais nos currículos.

A Filosofia perdeu também, o seu *status* de disciplina obrigatória, reconhecido pela referida Lei e passou a ser considerada um “estudo e prática” como os demais componentes da organização curricular. A sua obrigatoriedade é apenas pressuposta, na medida em que não se define em que termos deverá ocorrer.

No que diz respeito à inclusão da Filosofia nos currículos, o documento da BNCC recomenda que a Filosofia faça parte da área de Ciências Humanas e sociais aplicadas, juntamente com a História, a Geografia e a Sociologia. Ao ser incluída nessa área, a Filosofia passou a ser concebida como uma ciência, embora não se configure como tal e seu ensino deve estar voltado para a tematização de certas categorias, reputadas como fundamentais

para a formação dos discentes: tempo e espaço; território e fronteiras; indivíduo, natureza, sociedade; cultura e ética; e política e trabalho. Desta forma, há uma redução do âmbito da reflexão filosófica a essas categorias. E ao valorizá-las, o documento da BNCC define como tarefa da área de Ciências Humanas e Sociais, a de possibilitar aos discentes o acesso a conceitos, dados e informações, e aplicá-los em contextos sociais e de trabalho. Desta forma, é atribuído a Filosofia - enquanto componente da área - e que tem caráter eminentemente teórico e conceitual, uma tarefa prática, de aplicar os conhecimentos.

Além da problemática inerente a concepção da Filosofia, como uma ciência humana e social aplicada, procuramos evidenciar que a nova legislação sobre a reforma do Ensino Médio, tem a pretensão de romper com o velho paradigma de organização curricular por disciplinas e propõe outros formatos ou arranjos, que podem levar a exclusão ou o “apagamento” da Filosofia dos currículos. Assim, a Filosofia pode ser diluída em conteúdos da área, ser aglutinada a outros componentes, ser ofertada sob a forma de oficinas ou projetos etc.

A reforma do Ensino Médio também traz à tona, um velho problema que, com a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina (Lei n.º 11.684/2008) acreditávamos que estava superado, o tratamento interdisciplinar dado a todos os componentes curriculares. Sabemos que no passado a LDB, já atribuí um caráter interdisciplinar a Filosofia, que fez com que ela não tivesse uma presença efetiva nos currículos e que profissionais de outras áreas assumissem a responsabilidade de ministrar os seus conteúdos, sem ter uma qualificação para tal. É importante ressaltar a vocação interdisciplinar da Filosofia, mas isto não deve servir de pretexto para que ela seja apagada dos currículos e que profissionais não habilitados assumam o magistério de seus conteúdos.

Apontamos ainda, que essa suposta interdisciplinaridade da Filosofia é pensada tendo por foco a área das Ciências Humanas, dada a proximidade entre elas, e que o documento da BNCC atribuiu as outras áreas do conhecimento a tarefa de pensar, argumentar e produzir as representações sobre seu próprio saber, ignorando que a reflexão filosófica transcende os conteúdos da área de Ciências Humanas.

Enfim, consideramos que o “Novo Ensino Médio” trará vários problemas para a permanência da Filosofia nos currículos dos sistemas escolares, e que para ela se fazer presente, mesmo com uma carga horária reduzida, terá que se transfigurar e assumir outros papéis que não lhes são próprios.

REFERÊNCIAS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR- BNCC- Ensino Médio, 2018. Disponível in:http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 03 de janeiro de 2023.

COMTE, A. **Opúsculos de Filosofia social**. Porto Alegre: Ed. Globo; São Paulo: USP, 1972.

COMTE, A. **Curso de Filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível in: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. [Acesso em 10 de fevereiro de 2023](#).

LEI N.º 11.684/2008 DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Disponível in: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2008/lei/l11684.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2011.684%2C%20DE%20,nos%20curr%C3%ADculos%20do%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em 04 de maio de 2023.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (Lei n.º 9.394/96). Disponível in: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm#:~:text=L9394&text=Estabelece%20as%20diretrizes%20e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional.&text=Art.,civil%20e%20nas%20manifesta%C3%A7%C3%B5es%20culturais. Acesso em 05 de abril de 2023.

LEI N.º 13.415 DE 16/02/2017 SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO. Disponível in:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm [Acesso em 18 de maio de 2023](#).

MEDIDA PROVISÓRIA N.º 746 DE 22 DE SETEMBRO DE 2016. Disponível in: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. [Acesso em 22 de maio de 2023](#).

PARECER DO CNE/CEB n.º 22/2008. Disponível in http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf. [Acesso em 04 de abril de 2023](#).

PARECER DO CNE/CEB N.º 22/2008. Disponível in http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb022_08.pdf. [Acesso em 22 de abril de 2023](#).

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS ENSINO MÉDIO (PCNEM), MEC- Secretaria da Educação Básica, 2000. Disponível in: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. [Acesso em 16 de abril de 2023](#).

RESOLUÇÃO N.º 03/2018, DO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE), que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível in: <http://>

portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file. [Acesso em 22 de abril de 2023.](#)

SAVIAN FILHO, J.; CARVALHO, M. e FIGUEIREDO, V. B. **A BNCC e o futuro da filosofia no Ensino Médio, - Hipóteses**, 2018. Disponível em <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/artigos-em-destaque/1584-a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>. [Acesso em 14 de fevereiro de 2023.](#)

CAPÍTULO VIII

A FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL: COMENTÁRIOS SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO

Prof. Me. Geovani Pantoja Parente
Escola de Aplicação da UFPA

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia no Brasil notoriamente passou e ainda enfrenta dificuldades para sua consolidação na educação básica. Basta recordar que sua inexistência nos currículos escolares persistiu desde sua substituição por “moral e cívica” em 1971, em meio à ditadura militar, até 2008, quando sua implementação ocorre através da Lei 11.684/08.

Atualmente, embora o debate sobre o ensino de filosofia possa se concentrar em referência a reforma do Ensino Médio, e as evidentes perdas não só de carga horária, mas até mesmo de significado, dependendo da montagem flexível dos eixos formativos, pretendemos no presente texto chamar atenção para a importância do ensino de filosofia também na etapa do Ensino Fundamental II.

À primeira vista, a BNCC atual não prevê diretamente o ensino de filosofia para a etapa do Ensino Fundamental. Mas, nossa intenção é justamente apresentar dentro do quadro das competências gerais da Educação Básica, assim como das competências específicas das Ciências Humanas, presentes na BNCC, não só como o ensino de filosofia é legítimo, mas também como pode ser eficaz para atender as demandas previstas no documento supracitado.

Por fim, faremos breve relato de algumas atividades realizadas na Escola de Aplicação da UFPA, no Ensino Fundamental II, com a intenção de apresentar práticas de ensino de filosofia com base nos temas discutidos inicialmente.

ENSINO FUNDAMENTAL: QUAL O PROPÓSITO DO ENSINO DE FILOSOFIA?

Notar curiosidade nos discentes ao primeiro contato com a disciplina filosofia no Ensino Fundamental é tão comum quanto a desconfiança presente principalmente entre alguns responsáveis, em momentos de contato direto entre pais e mestres. A filosofia na Educação Básica, infelizmente, ainda gera desconfiança devido sua falta de prestígio frente outras disciplinas, mas especialmente também em função da não compreensão de sua finalidade voltada para geração de competências e habilidades fortemente significativas para o desenvolvimento cognitivo, ético, político e cultural dos educandos.

Neste contexto é importante apontar algumas competências gerais presentes na BNCC¹ que não só legitimam a filosofia na etapa do Ensino Fundamental, como também

¹ BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Ministérios da Educação, 2018. p. 9-10

indicam a contribuição que a disciplina pode proporcionar para a aprendizagem geral dos discentes.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências acima citadas são evidentemente adequadas aos temas clássicos ou não da filosofia, como a antropologia filosófica, a epistemologia, a (eco)ética, a política e até mesmo a estética. Porém, além dos conteúdos filosóficos - que são também essencialmente interdisciplinares, permitindo amplas conexões e projetos, algo ainda negligenciado na formação de professores² -, é, na verdade, a metodologia do ensino de filosofia que merece destaque.

Na diversidade do ambiente escolar e também acadêmico, é comum o índice alto de educandos com dificuldades de aprendizagem, como relacionados a análise e associação entre fatos e ideias, inferir sobre de objetos de conhecimento, entre outros. Esse diagnóstico apresenta-se como ponto de partida de Matthew Lipman³, conhecido como idealizador do método de ensino de filosofia para crianças. A proposta do autor é uma metodologia fundamentada na transformação da sala de aula em uma comunidade de investigação, capaz de proporcionar aos discentes, através de diálogos, debates e argumentações, a capacidade de analisar, distinguir e classificar ideias, criticar pontos de vistas, refletir e compor argumentos, além de compreender suas crenças e o que pode ser considerado verdadeiro e possível. Todas essas competências, essenciais para o desenvolvimento escolar e acadêmico, também enfatizadas pela BNCC, podem ser conquistadas pelo exercício cognitivo proporcionado pelo diálogo, presente nas aulas de filosofia.

2 "Um **segundo ponto** é a definição de objetivos. Aqui, a formação de professores para o 2º grau e a de pesquisadores são, em geral, acrescidas da preocupação em relacionar a filosofia com outros saberes e em atender profissionais de outras áreas." Selma Tannus Muchail In: ARANTES; Fabrini Muchail (Org.) *Filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

3 LIPMAN, M. *La Filosofía en el Aula*. Trad. Eugenio E. Varría; Magdalena G. Gonzalez; Felix G. Moriyón; Teresa de la Gorza. Editora: Ediciones de la Torre. Madrid, 1992.

A transformação da sala de aula em comunidade de investigação, consiste em mobilizar todos os educandos para um diálogo a partir de um texto cujo conteúdo é o tema gerador da discussão. Neste contexto, são estimulados à leitura, à escuta, à expressão de sua compreensão, opinião, ponto de vista. A regência do diálogo deve primar pelo respeito, pela elucidação dos pontos de vistas e a condução do diálogo deve ser direcionada para o âmbito conceitual.

Os conteúdos dos diálogos devem ser selecionados de acordo com a pertinência, mas também relacionados com o momento, a faixa etária dos educandos. O professor precisa organizar o ambiente da sala de aula de maneira amistosa, onde todos possam ter segurança para se expressarem, além disto, é preciso disposição para dialogar e conduzir as diversas falas para um inquérito fundamentado em critérios conceituais, como muito bem nota José Auri Cunha⁴

Em suma, a principal competência filosófica que se buscará desenvolver e a de abordar questões filosóficas em comunidade de diálogo investigativo. Para tal, são necessárias habilidades para dialogar, para traduzir raciocínios e formar conceitos e para, finalmente, desenvolver uma investigação amparada em conceitos e critérios classificados pelo diálogo no grupo de alunos. Para alcançar esse objetivo, o professor precisará organizar um planejamento. Primeiro, cuidará da ambientação, escolhendo histórias e dinâmicas a fim de levantar *palavras-geradoras*. Depois procurará transformar afirmações dos alunos em *perguntas*. Nessa situação, o grupo já terá que lidar com diferentes posições e discordâncias que o professor procurará acentuar na direção da formação de conceitos. E, finalmente, com a mediação de conceitos, poder-se-á chegar a uma síntese do processo de investigação filosófica. (Cunha, 2005, p. 65).

O diálogo como principal aspecto do método de ensino de filosofia para crianças, além da eficiência no desenvolvimento de competências argumentativas e cognitivas, que permitem a comparação, classificação e distinção de ideias, fundamentais⁵ para todo o processo de aprendizagem que os educandos ainda vão passar na própria educação básica, mas também na academia. É evidentemente também um método que promove de maneira significativa o protagonismo e a autonomia dos educandos.

A questão sobre a seleção de temas adequados à faixa etária dos estudantes da Educação Básica, é alvo da abordagem de Lipman. No capítulo intitulado “O currículo de filosofia para crianças”, o autor, com base nos múltiplos aspectos que envolvem o desenvolvimento de crianças e jovens, sugere conteúdos e temáticas para as faixas etárias desde o 7 (sete) anos de idade, até os 18 anos. Contudo, vamos limitar, em nossa apresentação, o foco

4 CUNHA, J. A. *Filosofia na Educação Infantil: Fundamentos, métodos e propostas*. Editora Alínea: SP, Campinas, 2005.

5 Como precisamente também é apontado por Rousseau: “Além de não acostumarmos nossa razão a submeter-se servilmente à autoridade, tornamo-nos mais engenhosos em encontrar relações, em ligar ideias, em inventar instrumentos do que quando adotamos tudo qual nos é dado, deixamos que nosso espírito se apague” ROUSSEAU. *Emílio ou Da Educação*. Trad. Thomaz Kawauche. Editora UNESP. São Paulo, 2022. P. 203

nos conteúdos relacionados com a 6ª e 7ª séries do Ensino Fundamental, correspondentes a experiência a ser relatava no texto.

As idades referentes as séries citadas acima são entre os 11 e 13 anos. As temáticas propostas por Lipman para os 11 anos de idade, correspondente a 6ª série do Ensino Fundamental II, são: “a discussão de conceitos como, objetividade, verificação, medida, explicação, descrição e causalidade.”⁶. Esses temas, evidentemente, estão relacionados com a competência número 2, presente na BNCC, citada inicialmente neste capítulo, onde diz: “Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas”.

E também a competência de número 7, que preconiza o desenvolvimento da capacidade de: “Argumentar com base em fatos [...], para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local [...]”

É notável a adequada relação entre as temáticas filosóficas presentes na proposta de Lipman sobre o ensino de filosofia para crianças, com as próprias previsões contidas na BNCC que guiam a Educação Básica.

Para a faixa etária entre os 12 e 13 anos, Lipman propõe que as temáticas devem ser: “éticas e sociais, como relacionadas à justiça, a mentira, a natureza das regras e das normas sociais”. É evidente que os referidos temas podem ser abordados a partir de um vasto repertório dentro dos conteúdos filosóficos, exigindo do professor habilidade para sua seleção, mas sobretudo, adaptação. Pois, também, é patente que estes assuntos dentro da metodologia de ensino de filosofia pautado no diálogo participativo, é capaz de atender adequadamente, por exemplo, as competências 6, 9 e 10, da BNCC citadas acima, as quais são referentes a capacidades de agir e julgar de maneira ética, levando em consideração princípios inclusivos, democráticos e que respeitem os Direitos Humanos.

A relação da finalidade do ensino de filosofia com os objetivos preconizados pela BNCC não se limita às competências gerais, mas também se estende para algumas competências específicas das Ciências Humanas:

1. Compreender a si mesmo e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos
2. Construir argumentos com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos

⁶ LIPMAN, M. *La Filosofía en el Aula*. Trad. Eugenio E. Varría; Magdalena G. Gonzalez; Felix G. Moriyón; Teresa de la Gorza. Editora: Ediciones de la Torre. Madrid, 1992. P. 128

e a consciência ambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o Bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”.⁷

É nítido a ênfase para uma formação ética do público em geral da educação básica, mas especialmente para os educandos do Ensino Fundamental. Objetivo compatível com o ensino de filosofia e seu amplo conteúdo voltado para questões éticas e políticas.

Assim, a filosofia como disciplina da educação básica não só pode atender ao desenvolvimento de competências essenciais relacionadas a aprendizagem - através de seu método que promove o diálogo, a reflexão, e a crítica -, mas também, por meio de seus temas, é capaz de auxiliar na formação da cidadania das futuras gerações.

Com efeito, em sentido contrário ao desprestígio e sentimento de desconfiança muitas vezes perceptível na comunidade escolar, é manifesto que a disciplina filosofia tem muito a contribuir com a Educação Básica em geral, mas especialmente no que diz respeito ao Ensino Fundamental. O desenvolvimento das competências filosóficas relacionadas ao diálogo, como, a análise, a reflexão, a crítica, a capacidade de avaliar e classificar ideias, indubitavelmente são de grande interesse não só para a aprendizagem em outras disciplinas, de diversas áreas do conhecimento, como também para o próprio desenvolvimento pessoal do educando(a), sua autonomia e, por conseguinte, seu protagonismo no processo de ensino e aprendizagem.

Não ensinar filosofia, mas sim a filosofar, como sugere Kant⁸, é apropriado à compressão da relevância da filosofia na Educação Básica, pois aqui significa não se aprisionar em uma grade de conteúdos, mas sim desenvolver a capacidade e a habilidade de pensar de modo autônomo, não imitativo, permitindo e estimulando a aprendizagem, a descoberta, a investigação e o interesse geral pelas ciências e pela justiça.

Desta forma, em linhas gerais procuramos evidenciar não só a legitimidade e a importância da disciplina filosofia dentro da Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental, mas também suas potencialidades no que diz respeito ao desenvolvimento de competências e habilidades imprescindíveis para a carreira acadêmica como um todo dos educandos.

⁷ BRASIL, *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Ministérios da Educação, 2018. p. 357.

⁸ “Fica claro também que, sob certa consideração, se possa aprender filosofia sem poder filosofar [...], pois quem quer se tornar propriamente filósofo deve exercitar-se em fazer de sua razão um uso livre e não meramente imitativo e, por assim dizer, mecânico” KANT, I. *Manual dos cursos de Lógica Geral*. Trad. Fausto Castilho. São Paulo: Ed. Unicamp, 2002.

PRÁTICAS DE ENSINO REALIZADAS NO ENSINO FUNDAMENTAL II

Neste tópico serão destacadas algumas práticas realizadas no ensino de filosofia para o nível Ensino Fundamental II, especificamente, os anos iniciais. O formato das aulas, a organização dos diálogos, a avaliação, os desafios e algumas atividades realizadas são os destaques principais, juntos ao material didático.

A Elaboração Do Material Didático

Inicialmente o principal desafio encontrado para o ensino de filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental, foi a necessidade de elaborar o próprio material didático, prática tradicional na Escola de Aplicação, embora, por motivos diversos, esteja sendo abandonada no nível de ensino em questão pela maioria das disciplinas.

Para a primeira série do Ensino Fundamental II, os temas sugeridos por Lipman, como citados acima, são relacionados com habilidades de investigação próprias do pensamento organizado e científico. Para a 6ª série os temas selecionados vão do surgimento da filosofia até problemas relacionados ao conhecimento humano e ao método científico.

Os textos elaborados e adaptados procuram apresentar problemas e respostas levantados pela filosofia sobre os temas eleitos. O uso de recursos visuais junto aos textos, quando possível, não só pode facilitar a compreensão do tema, como também chamar atenção e despertar o interesse dos discentes na leitura do material didático.

A imersão quase inevitável nas tecnologias da informação e da comunicação de quase todos os educandos, principalmente após a pandemia e longo período de aula remotas, consolidou a demanda para a introdução dos meios tecnológicos referidos no processo de ensino e aprendizagem.

Para atender esse interesse, dentro do material didático foi inserido QRcode direcionando-os para vídeos em plataformas na internet que de maneira lúdica e organizada abordam a temática dos textos. Esse recurso chama atenção e gera interesse nos educandos em relação ao material didático. Além dos textos impressos, há também a elaboração de slides com imagens e vídeos temáticos cuja finalidade é subsidiar os diálogos propostos nas aulas.

O material didático é de suma relevância para as aulas de filosofia, pois é por meio dele que os educandos, através da leitura compartilhada, desenvolvem o interesse pela participação na aula. O material didático construído com a intenção de mobilizar o diálogo é imprescindível para o bom andamento das aulas de filosofia.

Mais ainda, o material didático, além de direcionar as aulas e nortear a condução do diálogo e das indagações provocadoras das reflexões e comentários dos discentes, pode ser utilizado como parte da avaliação, contendo perguntas e atividades dissertativas e argumentativas sobre os temas trabalhados em sala e encaminhados periodicamente conforme o andamento das aulas.

A Transformação da Sala de Aula em Comunidade de Investigação

A metodologia do ensino de filosofia pautada principalmente no diálogo e no protagonismo dos educandos no processo de ensino e aprendizagem, exige que a organização das aulas seja direcionada para o respeito entre os participantes, para o estímulo da participação de todos, através da leitura, da exposição de suas opiniões frente a um fato, uma ideia ou um problema cotidiano.

Mobilizar a participação dos educandos a partir da leitura de textos é possível em diversos estilos literários, mas apresentar a disciplina filosofia a partir, por exemplo, da investigação dos primeiros filósofos ocidentais, exige do professor criatividade na condução do tema. Perguntas como: “o que você acha que motivou Tales de Mileto concluir que o início de tudo era água?” provoca um surpreendente interesse dos educandos em dar sua opinião, a maioria das vezes razoavelmente elaboradas e fundamentadas. A mobilização de conhecimentos de outras disciplinas para suas respostas também é comum.

Abordar na aula o tema do conhecimento em Platão por exemplo, através da alegoria da caverna dando enfoque à desconfiança frente ao “Mundo Sensível”, torna-se muito interessante para os educandos, quando, ao mesmo tempo, é apresentado por meio de imagens e até vídeos, como os nossos sentidos podem, de fato, nos enganar, com ilusões de ótica, a pareidolia, entre outros. Ainda com Platão, mas trabalhando ética, a estória de “Gíges”⁹ estimula a participação entusiasmada e a reflexão dos educandos sobre o comportamento humano em sociedade. As reflexões políticas do nobre ateniense sobre a cidade justa e perfeita, e o papel da educação nesse processo, dá ensejo para a produção textual dos discentes onde descrevem suas idealizações, anseios e expectativas relacionadas a comunidade e a vida em social.

Ao abordar o conceito de democracia e a função essencial da argumentação, dos debates para as decisões políticas que visam o bem comum, é apresentada a caricatura da tradição platônica sobre os sofistas, com o intuito de provocar comparações com as informações falsas que circulam nos meios de comunicação sobretudo as redes sociais. Esse tema conduz o diálogo em direção à necessidade de cuidado com relação aos conteúdos

⁹ A República 359c.

acessados na internet, além de chamar os educandos para a reflexão sobre os males que essas informações propositalmente falsas podem provocar em nossas vidas.

A seleção dos temas dentro da história da filosofia é cercada de possibilidades extraordinariamente eficazes para alcançar, através do diálogo participativo e investigativo, a disposição e o interesse da parte dos educandos para refletirem, analisarem e criticarem, temas relevantes para a formação de sua cidadania, mas também que podem produzir a curiosidade intelectual e o interesse pelas diversas áreas do conhecimento científico.

Os Instrumentos Avaliativos

A diretriz da escola propõe que sejam realizados em todas as disciplinas em todos os anos do Ensino Fundamental II, a aplicação de no mínimo três instrumentos avaliativos. Dentre as principais formas de avaliação, as que tiveram melhor aproveitamento dos educandos, foram: a realização de seminários, provas com consulta do material e realizadas em dupla ou grupos, atividades reflexivas anotadas diariamente nas aulas, e pesquisa e estudo dirigido.

Seminários sobre temas dentro dos conteúdos filosóficos, como sobre a diversidade das explicações mitológicas sobre a origem do mundo, sobre os direitos e deveres do cidadão, por exemplo, não só estimulam a pesquisa, a investigação e a autonomia dos discentes no seu processo de aprendizagem, como também podem despertar o respeito mútuo entre os participantes da atividade, além de lhes apresentar a pesquisa e estudo em grupo como possível caminho para maior eficiência de sua aprendizagem.

A realização de provas com consulta do material didático, feito em dupla ou grupo maiores, proporciona, aos educandos(a), se associado a uma dinâmica competitiva, bastante entusiasmo incomum na realização de uma etapa muitas vezes encarada pelo estudante com sofrimento. A intenção de realizar a prova desta maneira é justamente, inclusive na avaliação, também transformar a sala de aula em uma comunidade de investigação, procurando despertar o interesse pela aprendizagem, assim como buscar o melhor aproveitamento possível dos educandos no processo avaliativo. Esta atividade pode corresponder por volta de cinquenta por cento da avaliação bimestral.

Diariamente os educandos são encaminhados para atividades reflexivas e dissertativas envolvendo as temáticas abordadas nos diálogos em sala de aula. A realização das diversas atividades dentro de um bimestre contabiliza a soma aproximada a quarenta por cento da avaliação do período.

As atividades relatadas acima além de permitir uma distribuição justa dos pontos da avaliação, ao explorar tanto o desempenho individual como também coletivo de cada um dos discentes, podem ser também consideradas eficazes no que toca ao despertar do interesse e entusiasmo com a disciplina filosofia e quiçá, com as demais disciplinas curriculares.

Vale destacar que o longo período de ensino remoto que ficaram sujeitos todos os educandos, em fase fundamental para seu desenvolvimento relacionados ao convívio social, aprendizagem etc., introduziu no hábito quase geral dos discentes o uso do celular e da internet. Com a finalidade de auxiliar na demanda da educação digital dos estudantes, a pesquisa em sala e em equipe, sobre um determinado tema a eles direcionado, além de apresentar como pode ser útil o uso adequado da internet e do celular para a aprendizagem geral, evidentemente fornecendo filtros para isso. Também transforma o ambiente da sala de aula tornando-a mais interessante para os discentes.

Outra atividade bastante significativa envolvendo outras disciplinas como ciências, educação física e geografia, propôs de maneira conjunta a realização, em sábados letivos, de eventos sobre educação ambiental. Cada disciplina de acordo com seus conteúdos contribui para a conscientização ecológica, envolvendo inclusive pais e responsáveis muitas vezes presentes nesses dias. Na disciplina de filosofia, os temas trabalhados são referentes à *Ética da Responsabilidade* de Hans Jonas. A principal finalidade pedagógica, além da relevância da abordagem interdisciplinar para a aprendizagem, que motivou a elaboração deste pequeno projeto, foi a excessiva quantidade de atividades realizadas bimestralmente pelos educandos e a necessidade de reduzi-los através de atividades conjuntas.

Os Desafios do Ensino de Filosofia na Educação Básica.

As dificuldades que podem ser encontradas no ensino de filosofia na etapa do Ensino Fundamental II, vão desde as relacionadas a criação de um ambiente amistoso e respeitoso entre os educandos dentro de sala, na participação do diálogo investigativo, até a seleção de temas, e a produção do próprio material didático. Mas, as principais dificuldades encontradas, julgo serem relacionadas a adaptação do conteúdo e também especialmente o material didático para alunos PCD.

Nos casos de educandos dentro do espectro autista leve, as atividades, sem necessidades de adaptações e cuidados mais específicos, fluem razoavelmente bem, inclusive com ótimos resultados, em alguns discentes chegando a despertar o interesse não só pelos conteúdos e pela disciplina em geral, mas também desenvolvendo a capacidade de inter-

pretação de textos, escrita, expressão verbal, e a própria sociabilidade junto aos colegas de turma.

Já em casos, por exemplo, relacionados à baixa visão, a aula ser pautada pelo diálogo, facilita a participação dos educandos nesta condição, pois escutam os colegas, fazem intervenções no diálogo e no debate, além de participarem com a leitura a partir do material didático adaptado. Na adaptação do material para essa situação específica, é necessário levar em consideração a utilização de imagens coloridas, com o intuito não só de estimular visualmente o educando, como também, deixar o material didático mais atraente.

Entretanto, em casos do espectro autista mais severos, mesmo levando em consideração aspectos como o hiperfoco dos educandos na elaboração de material didático e atividade adaptadas, poucas vezes há sucesso no processo de aprendizagem, e a eficácia nos resultados proposta é rara, porém, ocorre. Muitas vezes o próprio discente não tem disposição para a realização das atividades, também pela carência de competências básicas relacionadas a leitura, a escrita e a própria verbalização, torna-se pouco viável os caminhos habituais seguidos pela metodologia.

Há também uma parcela grande de educandos que sem problemas aparentes, mostram imensas dificuldades de aprendizagem, especialmente em função de condições sociais e econômicas adversas que refletem no atraso no desenvolvimento de competências essenciais para a aprendizagem. Destacam-se a leitura e a interpretação de texto, e a própria disposição para a participação nas atividades encaminhadas em sala.

É importante destacar que muitas destas demandas, principalmente relacionadas a educação inclusiva, deveriam ser alvo de maior atenção nos cursos de licenciatura não só de filosofia, pois o despreparo na formação docente neste quesito é evidente em todas as disciplinas. Se em uma escola onde a estrutura voltada para esse atendimento é razoável, mesmo assim enfrenta dificuldades, então é possível vislumbrar os desafios que a educação inclusiva nos apresenta não apenas no que se refere ao ensino de filosofia, mas de todo o âmbito escolar.

CONCLUSÃO

Os nossos objetivos com o presente texto foram a demonstração e discussão sobre a legitimidade do ensino de filosofia para crianças da Educação Básica, especialmente, no nível do Ensino Fundamental II. Para isso, analisamos algumas competências gerais da educação e competências específicas para o ensino das Ciências Humanas, e sua relação com a finalidade da disciplina filosofia nessa etapa.

Destacamos a principal referência sobre o ensino de filosofia para crianças e seus principais objetivos e temas para as faixas etárias correspondentes às séries sublinhadas. Apresentando como a filosofia pode ser essencialmente eficaz para o desenvolvimento, nos educandos, de competências e habilidades fundamentais para suas carreiras escolares e acadêmicas que estão inclusive previstas nas diretrizes da BNCC.

A ênfase na análise dos objetivos preconizados pelo ensino de filosofia, mostram-se permanentemente necessários em vista da compreensão escassa sobre a importância da disciplina para auxiliar e desenvolver a formação ética e científica dos estudantes na Educação Básica.

Na segunda parte do texto procuramos apresentar algumas práticas realizadas na Escola de Aplicação da UFPA, entre os anos de 2021 e 2023. Escolhemos descrever as práticas que mais foram adequadas aos objetivos da metodologia do ensino de filosofia pautado no diálogo investigativo. Dentre elas destacamos os seminários, pesquisas, provas realizadas com pesquisa em grupo, atividades reflexivas diárias, todas com a finalidade de desenvolver, nos discentes, competências preconizadas na BNCC, como a formação ética, a capacidade de refletir e criticar fatos e ideias relacionados a sua realidade social, cultural e econômica.

Apresentamos, por fim, os desafios encontrados na docência de filosofia para a etapa do Ensino Fundamental II, caracterizando a relevância da elaboração do material didático adaptando temas e conteúdos de acordo com a faixa etária das séries trabalhadas. Mas principalmente as atividades desenvolvidas com o público da educação inclusiva, que embora algumas vezes produza resultados significativos, outras vezes não são eficazes e, por isso, merecem atenção maior por parte dos cursos de licenciatura em filosofia, para atender a demanda crescente presentes nas escolas.

A importância do ensino de filosofia para todas as etapas da Educação Básica, mas especialmente para a etapa do ensino fundamental, mostra-se como pauta significativa não só no que diz respeito à formação de professores, mas principalmente também referente a conscientização da comunidade escolar frente o potencial que o ensino de filosofia pode desenvolver nos estudantes para atender demandas sempre diagnosticadas em todas as etapas do ensino. Além disso, a natureza interdisciplinar própria que encontramos na filosofia como disciplina, permite acima de tudo, assistir os estudantes na conexão de saberes de diversas áreas do conhecimento, possibilitando também inúmeros projetos com as mais diversas disciplinas escolares.

Por fim, em linhas gerais, acreditamos ter contribuído para evidenciar a relevância e a primazia que a disciplina filosofia possui para atender demandas pertinentes da Educação Básica. Não só por meio da metodologia de ensino de filosofia que promove a autonomia e o protagonismo dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, mas também através de seus conteúdos riquíssimos para a reflexão e os diálogos investigativos, que são efetivamente ligados ao desenvolvimento de competências escolares, que a disciplina pode contribuir significativamente para a educação.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Fabrini Muchail (Org.). **A filosofia e seu ensino**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base**. Brasília: Ministérios da Educação, 2018. p. 9-10.

CUNHA, J. A. **Filosofia na Educação Infantil: Fundamentos, métodos e propostas**. Campinas: Editora Alínea, 2005.

LIPMAN, M. **La Filosofía en el Aula**. Trad. Eugenio E. Varría; Magdalena G. Gonzalez; Felix G. Moriyón; Teresa de la Gorza. Madrid: Editora Ediciones de la Torre, 1992.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou Da Educação**. Trad. Thomaz Kawauche. São Paulo: Editora UNESP, 2022.

KANT, I. **Manual dos cursos de Lógica Geral**. Trad. Fausto Castilho. Campinas: Ed. UNICAMP, 2002.

CAPÍTULO IX

PHILOSOFILMES: REVISITANDO UMA EXPERIÊNCIA DE CINECLUBE NO COMPONENTE DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Prof.Dr. Ivys de Alcântara Silva
SEDUC/PA

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O cinema desempenha um papel de suma importância na formação da essência humana, transcendendo seu mero papel como entretenimento e se tornando uma ferramenta de expressão artística, reflexão cultural e compreensão do mundo que nos cerca. Em suas telas, não apenas encontramos histórias cativantes, mas também uma janela para explorar a profundidade das emoções humanas e nutrir a empatia, ao nos permitir vivenciar a vida sob perspectivas variadas. Nos domínios cinematográficos, mergulhamos em universos culturais diversos, compreendendo tradições, valores e modos de vida distintos dos nossos. Essa exposição à multiplicidade cultural não só nutre nossa tolerância, como também fomenta a aceitação das diferenças que enriquecem a tessitura da formação humana.

Além do aspecto cultural, o cinema se revela um veículo de questionamento sobre questões sociais e morais prementes. Através das tramas complexas, somos desafiados a explorar conceitos de justiça, igualdade, ética e responsabilidade. A criatividade e a imaginação, tanto dos criadores quanto dos espectadores, encontram solo fértil nas telas cinematográficas. Através de mundos fictícios ou inspirados na imaginação, o cinema inspira novas ideias e catalisa a inovação ao desafiar as fronteiras do possível. Por isso, essa exploração crítica, se direcionada e bem conduzida, tal como já nos aconselhava Platão em sua *República* e em *Leis*, muitas vezes, resulta em discussões significativas e no desenvolvimento de nossas próprias perspectivas.

Se bem direcionada e conduzida, a experiência estética do cinema, em seu sentido mais profundo, converte-se em uma experiência formativa, pois que as narrativas envolventes, cuidadosamente tecidas, têm o poder de nos cativar, transmitir lições e inculcar mensagens profundas de maneiras que ressoam em nossos corações e mentes.

Para além do entretenimento e da narrativa, o cinema desempenha um papel valioso como documento histórico e cultural. Registros fílmicos capturam momentos cruciais da história e permitem que as gerações vindouras compreendam como o passado moldou o presente e, por conseguinte, o futuro.

No entanto, justamente por esse poder encantatório, devemos ressaltar a necessidade de uma orientação formativa para esta potente ferramenta, sem subestimar a capacidade do cinema de moldar opiniões públicas e influenciar percepções. A obra fílmica é uma ferramenta que pode moldar nossa visão sobre tópicos importantes, inspirando movimentos sociais e influenciando mudanças políticas, positiva ou negativamente; daí a preocupação imemorial de autores e pensadores a respeito do impacto do cinema na formação humana.

E é nessa linha de raciocínio que pautamos a ideia de um cineclube no componente de filosofia, uma vez que a experiência de assistir a filmes, para além de um mero entretenimento, também exige pensamento crítico, convidando-nos a interpretar símbolos e significados subjacentes, a discernir nuances e a mergulhar nas camadas de narrativas mais complexas da obra, aparentemente já banalizada, que vemos na TV de nossas casas, no notebook ou na telinha do *smartphone*. Outrossim, é imperativo, suscitar em nossos educandos a percepção de que, como qualquer ferramenta, o cinema possui um potencial tanto positivo quanto negativo, como mencionamos a pouco.

Em nossa experiência de criação de cineclube de filosofia, ressaltamos continuamente não apenas o fato de nem todos os filmes são criações edificantes ou adequadas a todas as idades, mas sobretudo, o fato de que todos os filmes carregam consigo concepções, visões de mundo e ideologias por vezes deletérias e escamoteadas em embalagens atraentes. Sendo, portanto, essencial adotar uma abordagem crítica ao selecionar o que consumir, sempre atentos aos subtextos e ideologias por trás de uma obra ou optando por filmes que enriqueçam e aprimorem nossa formação humana de maneira positiva.

O presente capítulo pretende abordar a relação entre cinema e educação, tomando como ponto de partida a experiência de cineclubismo realizada na disciplina de filosofia na Escola da rede tecnológica no município de Abaetetuba-pa. Para tanto, descreveremos a fundamentação teórica da composição do projeto a fim de construirmos uma compreensão mais ampla da utilização dos filmes em sala de aula e da ideia do cineclubismo, transcendendo a concepção dos filmes como um mero recurso e compreendendo-o como elemento da construção de nossa amálgama cultural. Este projeto tinha como metas principais, estimular a visão crítica, transformando o posicionamento passivo de espectador em posicionamento reflexivo diante de uma obra fílmica, promovendo, com isso, a conversão da concepção do filme como entretenimento para a concepção de filme como uma obra de arte que não pode ser tomada como mera distração e merece ser considerada um fruto da cultura a ser pensado e apreciado criticamente.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS

O cinema, na denominação clássica das Belas-artes, foi a última forma artística assimilada, fato que lhe rendeu a alcunha de sétima arte. Com o advento de tecnologias com a televisão, Computadores, *Smartphones*, os filmes, longa ou curta metragem, passaram a ser mais presentes em nossas vidas, mormente a partir da geração X no Brasil. Com essa facilidade de acesso, não seria mais necessário, para vermos filmes, temos que ir necessaria-

mente a uma sala de projeção de cinema, sendo possível assisti-los na TV ou no computador. Fator este que, ao mesmo tempo que pode representar uma coisa boa, com a possibilidade de acesso mais fácil a uma obra, pode, outrossim, representar um aspecto negativo da arte em nossa época, com a massificação da arte e com a possibilidade de utilizar este com vistas à alienação da massa, fato preconizado pelo filósofo Walter Benjamin e pelos pensadores da Escola de Frankfurt. De acordo com Benjamin, a massificação do cinema não implica necessariamente em democratização da arte e não traria apenas perspectivas benéficas à sociedade, pois que “com a representação do homem pelo aparelho, a autoalienação humana encontrou uma aplicação altamente criadora” (Benjamin, 1987a, p. 180).

A percepção visionária e antecipada de Walter Benjamin e da Escola de Frankfurt, em relação a massificação da arte e, sobretudo, dessas características como sendo inerentes ao cinema, nos alerta, como professores, ao fato de que a facilidade de acesso a um recurso, a um bem ou a um serviço, pode gerar a banalização destes, como também pode levar a um uso irrefletido destes. Aqui, portanto, vemos um dos primeiros e mais fortes indícios da necessidade de avaliarmos os filmes com mais cautela e de modo mais crítico, porquanto, em nossa sociedade atual o acesso a filmes, séries, desenhos e animações, não ocorrem apenas por meio do cinema.

Hoje, ainda com mais força do que na época de W. Benjamin ou do que há mais de 10 anos atrás, período de implantação do *Philosofilmes*, os filmes podem estar conosco em quaisquer lugares que formos, pois podemos levá-los na mochila, notebook, ou mesmo no bolso, em um *smartphone*, e sacá-lo e reproduzir um filme a qualquer hora. E aqui, mais do que nunca, neste entrelaçamento entre massificação e alienação, surge a necessidade desta cautela na compreensão crítica, não apenas do conteúdo expresso nos filmes, mas nas potencialidades reflexivas que deles decorrem, isto é, do potencial alavanque de compreensão do mundo e do conhecimento e cultura humana que o cinema pode conceder a todos nós.

Outra inegável relevância da criação de um cineclube na escola, reside na aproximação e apresentação aos discentes dos filmes (sejam eles clássicos, lançamentos, aclamados ou atuais) e de um embrião rudimentar da esfera criadas pelas salas de cinema, a experiência aurática de assistir um filme para muitos deles inédito, oportunizando, assim, o acesso de modo prazeroso e reflexivo ao cinema. Mesmo que a experiência de ver um filme projetado por um datashow em uma parede de sala de aula, seja apenas uma simulação da experiência de ir ao cinema, isso nos permite apresentar uma experiência similar e, mais que isso, contextualizar filmes clássicos, ou filmes famosos e aclamados, apresentando-os a

discentes que, na maioria das vezes tiveram pouco ou nenhum contato com a experiência cinematográfica, ou mesmo com a experiência reflexiva de assistir um filme.

Na atitude da experiência reflexiva ante uma obra fílmica, surge um novo capítulo do filme há pouco assistido, pois, ao assistirmos um filme, na TV, por exemplo, vamos sentindo e guardando sensações e sentimentos provocados pela obra. Ao término do filme, ainda no exemplo de estarmos vendo em casa, ocorre geralmente que apenas guardamos essas impressões para nós, impressões que vão desvanecendo como um sonho ao longo do dia. Muitas das vezes essas impressões duram vividamente por dias, ou anos. Por meio de uma experiência refletida na obra fílmica, temos agora a possibilidade de debater a respeito dessas impressões deixadas, temos a possibilidade de expressar pontos de vistas e de conhecer pontos de vistas não percebidos no filme, atitude que muitas vezes não experimentamos ao nos posicionarmos como espectadores passivos e ingênuos de um filme de sessão da tarde em nossa casa. Aqui encontramos mais um ponto que revela a importância de um cineclube, isto é, a importância de uma experiência coletiva de assistir um filme e do debate do contexto, das impressões, dos subtextos e conhecimentos imbuídos na obra fílmica. O cineclube, como fenômeno atrelado à criação dos filmes, mostra a importância do debate conjunto que o fenômeno artístico chamado cinema criou, fenômeno que modificou drasticamente os fundamentos da arte e que, segundo Walter Benjamin, “o filme é uma criação da coletividade” (Benjamin, 1987a, p. 172).

Desde invenção do cinema e das primeiras exibições cinematográficas feita pelos irmãos Lumière, os filmes passaram a ser discutidos e refletidos não apenas em seus conteúdos expressos, mas também em seus significados latentes e no alcance futuro destas obras. Com efeito, diferente do que podemos pensar, a ideia e a prática de cineclubismo não é nova nem atual e surge quase que de modo concomitante com o desenvolvimento da cinematografia no mundo. No Brasil, conforme a *Enciclopédia do cinema brasileiro*, o primeiro cineclube com fundação oficializada foi o Chaplin Club, fundado em 13 de junho de 1928, no Rio de Janeiro, surgindo com a intenção de “desenvolver o estudo do cinema como uma arte” (Gatti, 2000, p. 119), gerando exibições e debates sobre os filmes, reflexões críticas que posteriormente eram materializadas no jornal *O Fan*, criado e publicado pelos próprios participantes do cineclube, mostrando que a atitude de criação de cineclubes é inerente ao ato de ver filmes e que, também, nos antecede de longa data.

Assim, surgiu a necessidade de não apenas comentar e debater sobre o prazer e deleite que as impressões de um filme assistido nos causaram, surgindo também a necessidade de compreender mais a fundo as possíveis interpretações, referências, conexões

e reflexões possíveis de um determinado filme. Estas conexões e reflexões permitiram aliar o cinema aos misteres educacionais. Todavia, o cinema e os filmes têm sido utilizados apenas como mais um recurso pedagógico, tal como a lousa, uma fotografia, um cartaz ilustrado e isto significa um risco duplo pois, se o tratamento adequado, esta poderosa propedêutica que é o cinema, pode sofrer um novo tipo de banalização e, ainda ser considerado como entretenimento para a aula.

O cuidado que devemos ministrar ao filme é proporcional ao poder que esse fenômeno artístico tem em nossa existência. Sabemos agora que o filme não é mais uma arte passageira e distante do povo, como indicavam os pensadores contemporâneos à criação do cinema e que ele é, já desde meados do século XX, parte indestrinçável de nossa existência. Sabemos, ainda, que a utilização do filme não representa apenas a introdução um novo recurso na aula, mas sim a percepção de um elemento que faz parte da linguagem atual do mundo, e que não há caminhos para reverter o processo de inter-relação entre essa expressão (o filme) e a nossa construção social, intelectual, moral, psicológica, estética, dentre muitas outras dimensões que compõem o ser humano.

Isso acentua mais ainda nosso papel como professores ante a esses elementos atuais constituintes da nossa realidade atual, tal como os filmes, a internet. Destacamos também o papel específico da disciplina de Filosofia, na reflexão e compreensão desses elementos:

Nas aulas de filosofia Podemos ir além do cinema como uma forma de arte e de experiência estética, levar aos alunos e com eles problematizá-lo e dar-lhe significação, dando a filosofia seu caráter de forma de pensamento autônoma, vivida e em transformação, pois através de um ou vários conceito-imagem se pode explorar o cotidiano do jovem na tela do cinema, em uma cena do filme, a qual assistem calados e estáticos diante das aflições humanas, do estranhamento e incômodo com a ordem vigente como ela nos aparece (Costa, 2010, p. 33).

O cinema, como as várias formas de expressão artística, reflete o ser humano e suas várias facetas existenciais, suas angústias, aflições, glórias, consolos. O grande diferencial do cinema em relação às várias formas de arte, mormente no que diz respeito às Belas-artes, está em seu caráter de entrelaçamento à todas as camadas do fazer humano, pois, como já foi mencionado aqui, as obras fílmicas estão cada vez mais presentes a todo instante em nosso cotidiano, sendo este um processo progressivo e inevitável, devido ao entrelaçamento dessa forma de arte com a tecnologia.

A questão agora para nós, professores de filosofia ou não, é perceber que este não apenas um recurso, mas uma parte de nossa construção social, *mutatis mutandi* como a escrita o é, como as criações de imagens o são, como os livros o são. Cada vez mais, todas essas tecnologias – e aqui incluo as mais antigas tecnologias humanas como a escrita e os

livros – irão entrelaçar-se umas às outras, convergindo para a catalisação de nosso processo de formação, seja esse processo de formação para autonomia ou para a alienação. O rumo da utilização destas tecnologias e o tipo de formação que faremos a partir delas, cabe a nós definirmos.

Maira Norton, em seu artigo *Diante do aparelho: a experiência pedagógica do cinema em Walter Benjamin*, afirma a importância de trabalharmos criticamente a experiência do espectador e o papel educativo do cineasta. Segundo Norton, mesmo o cineasta, em sua pesquisa e construção técnica do filme assume um papel pedagógico de, mesmo à sua revelia, ensinar coisas, mostrar perspectivas, cativando o telespectador para que compreenda seu ponto de vista ou suas intenções, pois “para que o filme estabeleça essa relação de alteridade com o espectador é necessário que o cineasta esteja atento à maneira como sua obra se posiciona dentro do aparelho produtivo. (Norton, 2012, p. 48), assumindo assim aquele papel de formador outrora mencionado, um formador seja para a autonomia, seja para a alienação. E aqui, apontamos mais uma importância do debate crítico e da aproximação da escola à este fenômeno estético formativo, porquanto, sabemos desde a polêmica de Platão em relação à poesia educadora de sua época, que não convém nem é lícito para a formação humana (*paideia*), permitir que o poeta crie e apresente livremente seu ponto de vista sem a preocupação com o tipo de histórias que está contando e sem a orientação para aceitarmos as histórias boas e alertarmos acerca dos pontos problemáticos das histórias ruins (Platão, *República*, 377b),

Por conseguinte, teremos de começar pela vigilância dos criadores de fábulas, para aceitarmos as boas e rejeitarmos as ruins. De seguida, recomendaremos às amas e às mães que contem a seus filhos somente as que lhe indicarmos e procurem amoldar por meio delas as almas das crianças com mais carinho do que por meio das mãos fazem com o corpo. A maioria das que estão presentemente em voga deve ser rejeitada. (Platão, *Rep.*, 377c).

Muda-se o contexto histórico de Platão até a nossa época, mas a ideia universal permanece a mesma, posto que se na Antiga Grécia o que o filósofo ateniense indicava era o cuidado e análise crítica das criações poéticas de sua época, o que se indica aqui é a reflexão e o cuidado acerca das criações cinematográficas de nossa época. Do mesmo modo, se na época de Platão o poeta também era responsável pela educação do povo, e mesmo que não percebesse participava da formação do ser humano grego (*paideia*), na nossa época o cineasta assumir esse papel que era do poeta na velha Grécia e, como vimos em Norton acaba por ter um papel pedagógico com seus filmes.

Destarte, encerramos este pequeno apanhado em relação o papel do cinema e dos cineclubes na incorporação dos filmes como elemento pedagógico, com percepção apurada

do filósofo Walter Benjamin que em seus primeiros contatos com o cinema conseguiu rapidamente perceber o potencial pedagógico e o entrelaçamento dos filmes com a formação humana, diz ele

Mais uma vez, a arte põe-se a serviço desse aprendizado. Isso se aplica, em primeira instância, ao cinema. O filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana. Fazer do gigantesco aparelho técnico do nosso tempo o objeto das inervações humanas - é essa tarefa histórica cuja realização dá ao cinema seu verdadeiro sentido" (Benjamin, 1987a, p. 174).

Por fim, o papel dos cineclubes é promover o contato saudável do ser humano não apenas com o aparelho, mas com o filme, o enredo dinâmico que tem o poder de expressar a condição humana, como também aliená-la. Nosso papel diante deste inevitável e progressivo rizoma epistemológico criado pelo cinema (ou a partir dele), é justamente o de compreender e dar o melhor andamento quanto possível neste aspecto da relação homem-técnica, pois, como vimos há uma dialética de afecção entre o cinema e a sociedade: os seres humanos produzem o cinema como forma de expressão de suas perspectivas, os filmes e suas perspectivas afetam as pessoas, gerando novos pareceres da perspectiva social, e assim sucessivamente.

Diante disso, o desafio agora é termos clareza e senso crítico ante às produções cinematográficas e não utilizar este elemento pedagógico ingenuamente, desconectado de sua função social ou despercebido de seus enormes impactos na vivência humana.

OBJETIVOS

Como mencionamos anteriormente, o objetivo principal deste breve relato de experiência reside em compartilhar não apenas as vivências do projeto, como também seu processo de construção teórico-metodológico. Nesse sentido, passaremos a descrever agora os objetivos elaborados para a apresentação do projeto na escola em que foi aplicado.

Objetivo geral:

Propiciar a análise e debate crítico-reflexiva diante de filmes e demais produções cinematográficas de curta ou longa metragens.

Objetivos específicos

- Apresentar obras cinematográficas, aproximando dos alunos filmes de curta-metragem e longa-metragem, sejam estes filmes clássicos, aclamados ou, ainda, filmes atuais.
- Auxiliar os discentes na compreensão de temas e assuntos da disciplina de filosofia, temas como ética, razão X opinião, política, trabalho, conhecimento, ideologia.
- Instigar a postura crítico-reflexiva diante de filmes e demais produções cinematográficas,

tais como novelas, propagandas, documentários etc.

- Debater de modo interdisciplinar com discentes e docentes da escola e docentes convidados temas relacionados à filosofia e a outras disciplinas afins e/ou disciplinas relacionadas com a obra exibida.

COMPETÊNCIAS, HABILIDADES, COMPONENTES CURRICULARES (DISCIPLINA) E OBJETOS DO CONHECIMENTO (CONTEÚDO)

A intenção inicial do projeto era a de, a longo prazo formar um catálogo de filmes com sinopse que relação com os vários temas possíveis de serem debatidos, tudo isso feito pelos discentes que, com o auxílio dos professores envolvidos no projeto, iriam redigi-los. Esta redação de sinopses e conteúdos relacionados aos filmes, nos dariam uma base para perceber se os objetivos de análise reflexiva e compreensão dos filmes foram atingidos, bem como se as Competências e Habilidades foram concretizadas.

Com efeito, subscrevemos aqui alguns filmes exibidos e suas correlações feitas com determinados temas por nós abordados durante a vigência do projeto, separando-os por temática, ressaltando-se ainda que essas temáticas são apenas indicações pois que muitos desses filmes permitem inúmeras reflexões e inúmeros conteúdos e temáticas não mencionadas abaixo.

Filme	Conteúdos	Disciplinas
A Guerra do fogo	História humana, evolucionismo, natureza e cultura, Estado de natureza, conhecimento	Filosofia, Biologia, História, Sociologia
O enigma de Kaspar Hauser	Estado de natureza em Rousseau, construção social humana, empirismo, conhecimento.	Filosofia, Sociologia, Psicologia
O nome da rosa	Aristóteles, Filosofia escolástica, idade média, conhecimento.	Filosofia, História
Muito além do jardim	mídia e sociedade, conhecimento, impacto da tv existencialismo, massificação.	Filosofia, Sociologia, Aspectos da vida cidadã (AVC)
A Sociedade dos poetas mortos	Ética e moral, padrões, rompimento de paradigma, literatura.	Filosofia, Sociologia, AVC., Literatura.
Esse obscuro objeto do desejo	Relações afetivas, conflito sociais, ética e moral, moralidade X moralismo, poder e dinheiro.	Filosofia, Sociologia, AVC, Psicologia.

A onda	Fascismo, ideologia, regimes totalitaristas, ditaduras, manipulação, experiência psicológica.	Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, AVC.
The Wall	Doutrinação política, ideologia, revolução, ruptura epistemológicas, contracultura.	Filosofia, Sociologia, História, Artes
Lamarca	História do Brasil, Ditadura, militarismo, ética e moral, honra, política	Filosofia, Sociologia, História.
Olga	História do Brasil, Ditadura, militarismo, ética e moral, honra, Política, violência.	Filosofia, Sociologia, História, Psicologia, AVC
Um distinto cavalheiro	Ética, política, corrupção, honra	Filosofia, sociologia, Geografia (geopolítica)
Tempos modernos	Trabalho, revolução industrial, técnica, indústria cultural, massificação, fordismo, cinema mudo, <i>burnout</i> .	Filosofia, sociologia, Geografia (geopolítica), história, Artes, Psicologia
Frida	Política, comunismo, arte, determinação.	Filosofia, Sociologia, AVC, História, Artes
Ilha das flores	Distribuição de renda, conhecimento, política, evolução.	Filosofia, Sociologia, Biologia, História, Ética ambiental
Planeta dos macacos	Preservação ambiental, conflitos sociais, racismo, tecnologia.	Filosofia, Sociologia, Biologia,
Blade Runner	Inteligência artificial, limites da tecnologia, impactos da tecnologia, meio ambiente e tecnologia.	Filosofia, Sociologia, Biologia,
Matrix	Tecnologia, ética virtual, teoria platônica, mito da caverna, impactos da tecnologia.	Filosofia, Sociologia, Artes.
Animatrix (curta-metragem)	Tecnologia, ética virtual, teoria platônica, mito da caverna, impactos da tecnologia.	Filosofia, Sociologia, Artes.

Minority Report	Liberdade e determinismo, ética, direitos humanos, impactos da tecnologia, tecnologia e ética	Filosofia, Sociologia, Psicologia, AVC.
Meninos não choram	Respeito à diversidade, corpo e sexualidade, homofobia, direitos humanos, homossexualidade.	Filosofia, Sociologia, Biologia.

Observe-se, também, o fato de mencionamos na tabela acima disciplinas que não figuram o atual desenho curricular do ensino médio, tais como Psicologia ou ética ambiental, não apenas por constar em áreas diversificadas dos currículos dos cursos de formação técnica da instituição, mas, mormente, por permitir mostrar que esse modelo de aplicação de cineclubismo pode se estender à diferentes disciplinas e diferentes níveis de ensino, podendo ser aplicado, tanto no ensino fundamental, quanto no nível superior, utilizando sua transversalidade e capacidade de atravessar diferentes áreas, como uma ferramenta de reflexão acerca dos filmes e reconhecendo-os enquanto forma de expressão, que hoje inegavelmente fazem parte de nossa formação.

METODOLOGIA

Antes de tudo, é importante mencionar que este projeto foi aplicado na Escola em Regime de Convênio Cristo Trabalhador em Abaetetuba no período letivo de 2009, escola que, à época, fazia parte da rede tecnológica de ensino da SEDUC-PA, as chamadas EETEPAs. A escola possuía, e ainda hoje possui, uma excelente estrutura física para o desenvolvimento do projeto, e a lotação em regime de jornada pela EETEPa permitia a nós, professores, desenvolver projetos complementares relacionados às nossas disciplinas.

Os filmes eram escolhidos pelo professor responsável pelo projeto e, geralmente, estavam relacionados ao conteúdo corrente da disciplina de Filosofia. Para a apresentação dos filmes, escolhemos como dia fixo todas as últimas sextas-feiras dos meses letivos, exibindo os filmes em uma pequena sala de aula destinada às aulas esporádicas de contraturno. Lá montávamos o *Datashow* ao *notebook* e projetávamos na parede do fundo, de costas para a porta.

O cineclube e a exibição funcionavam efetivamente seguindo três passos básicos, dos quais descreveremos a seguir:

1º antes de começarmos a exibição do filme apresentávamos características técnicas do filme, tal como nome, ano de lançamento, gênero e uma pequena sinopse bem sintética do filme, sem dar pistas do enredo (*spoilers*). E caso houvesse um convidado de outra disciplina

ou de uma área específica, como a psicologia, ou alguma área da saúde para abordar o filme, ou mesmo professores da escola de outras turmas e horários, seriam também apresentados antes da exibição do filme.

2º O segundo momento é a exibição efetiva do filme. Em alguns casos, foi necessário a edição prévia do filme para que não se estendesse muito e para que não ficasse cansativo para os discentes cineclubistas.

3º Após a efetiva exibição do filme, os professores responsáveis pelo projeto iniciavam Uma Breve interlocução com o filme e com os convidados quando houvesse. Esta interlocução teria como princípio comentar aspectos gerais do filme estimular os alunos a pensarem sobre esses aspectos e, em seguida, expressar seus próprios pontos de vista. um recurso muito útil para estimular a manifestação dos alunos era perguntar sobre algum ponto chave ou sobre algum ponto que ficara gravado em suas memórias, ou, ainda, perguntar aos alunos que eles já haviam vivido alguma experiência retratada pelo filme.

Em alguns casos, utilizamos o produto do debate como parte da avaliação da disciplina de filosofia, pedindo para os alunos relacionarem o conteúdo debatido no Cine Clube com o conteúdo estudado na disciplina, fazendo isso por meio de trabalhos extraclasse.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto Filosofilmes, perdurou durante um ano letivo inteiro nesta escola. No ano seguinte decidimos trabalhar com algo que também gostávamos e que também chamava muito atenção dos alunos, que era as histórias em quadrinhos. Percebemos, passados alguns meses após encerramento do primeiro ano letivo do projeto Filosofilmes que os alunos que fizeram parte do Cine Clube passaram a perguntar constantemente quando iríamos novamente ter cinema na escola e quando iríamos discutir novamente sobre os filmes. Deste modo, após o encerramento do projeto percebemos que um dos resultados foi alcançado, isto é, conseguimos aproximar os discentes dos filmes e da linguagem cinematográfica, apresentando a eles filmes de variados gêneros e épocas, filmes clássicos como Tempos Modernos de Charles Chaplin, filmes aclamados como Matrix das irmãs Wachowski ou, ainda, como o curta-metragem Ilha das Flores, excelente filme brasileiro em curta-metragem que trata de inúmeros assuntos em poucos minutos de vídeo.

Conseguimos perceber também, que com auxílio dos filmes, o conteúdo de filosofia, muitas vezes abstrato, tornou-se mais palpável para maioria dos alunos que acompanharam o cineclube. Este fato ficou perceptível não apenas na redação dos trabalhos extraclasse que eram baseados na experiência do cineclube, mas no próprio desempenho dos alunos

nas avaliações de Filosofia e Sociologia, revelando assim o alcance de um dos objetivos propostos.

Por fim, uma última percepção, talvez a mais valiosa, veio dos relatos dos próprios alunos durante a vigência do projeto. Percebemos que a partir da exibição de filmes clássicos e a partir do debate feito após o filme os alunos começaram a desenvolver realmente o senso crítico em relação aos filmes, posto que muitos deles relataram nos trabalhos extra-classes desenvolvidos para a disciplina de filosofia, que ao assistir um filme na TV eles passaram a pensar sobre o que poderia ser debatido a respeito desse filme. Muitos alunos relataram ainda que, ao ver um filme, sentiam a necessidade de debater elementos que tinham percebido no filme, muitas das vezes debatendo com seus colegas e algumas vezes com seus pais (muitos relataram também que eram ignorados ao tentar fazer o debate).

Destarte, este brevíssimo relato, que poderia ser desdobrado ainda em muitas laudas e inúmeras reflexões, teve como intuito fundamental compartilhar um modelo simples de aplicação de cineclubismo no componente de filosofia no Ensino Médio. Modelo que pode ser adaptado a diferentes níveis de ensino, diferentes campos de saberes e práticas e, mormente, a diferentes épocas, tendo em vista a atual facilidade de encontrar um variadíssimo catálogo de filmes em *streamings* de vídeo.

REFERÊNCIAS

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. In: *Magia e técnica, Arte e política*. trad. Ser P. Rouanet. Brasília DF: Ed. Brasiliense, 1987a.

BENJAMIN, Walter. Pequena história da fotografia. In: **Magia e técnica, Arte e política**. trad. Ser P. Rouanet. Brasília DF: Ed. Brasiliense, 1987b.

CABRERA, JULIO. **O Cinema Pensa: Uma Introdução à Filosofia Através dos Filmes**. Tradução de Ryta Vinagre. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

COSTA, E.D.S. **Cinema e filosofia: entre imagens e conceitos**. Joinville: Ed. Clube de autores. 2010.

GATTI, André. "Chaplin Club". In: RAMOS, Fernão e MIRANDA, Luiz Felipe (orgs.) **Enciclopédia do cinema brasileiro**. São Paulo: Editora Senac, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

NORTON, Maíra. **Diante do aparelho: a experiência pedagógica do cinema em Walter Benjamin**. Revista Poiésis, n 19, p. 45-61, Julho de 2012.
PLATÃO. **A república**. Trad. Carlos A. Nunes. Belém: EdUFPA, 2000.

CAPÍTULO X

A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E NA AMÉRICA LATINA: UMA PROPOSTA EM DIÁLOGO COM A TEORIA CRÍTICA DA SOCIEDADE

Prof. Dr. Bruno Pucci
Universidade Federal de São Carlos

Inicialmente a temática que apresentei aos organizadores da “IVa Jornada Sobre o Ensino de Filosofia”, – que me solicitaram que desenvolvesse o tema “A Pesquisa da Filosofia da Educação no Brasil” –, apresentava 2 partes: 1) “A Filosofia da Educação no Brasil e na América Latina; 2). Uma proposta de Filosofia da Educação em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade. Porém, à medida que fui alinhavando o texto, percebi que minha história como pesquisador da disciplina Filosofia da Educação se articulava organicamente com os meus estudos e escritos sobre a Teoria Crítica da sociedade. Nessa perspectiva, vou seguir as orientações que minhas percepções e produção científica me indicaram.

A disciplina Filosofia da Educação fazia e faz parte do rol das disciplinas que compõem o currículo-base dos cursos de Pedagogia, bem como dos Programas de Pós-Graduação em Educação. Como sabemos, a Filosofia da Educação é um ramo da Filosofia, assim como o é a Ética, a Estética, a Lógica, a Filosofia Política, a Teoria do Conhecimento, a Filosofia das Ciências e outras. Porém até os anos 1990, a Filosofia da Educação não gozava da especificidade e da historicidade vigente nos dias de hoje. Pelo contrário, era uma disciplina que qualquer docente formado em Filosofia poderia, com tranquilidade, lecioná-la.

A ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – foi fundada em março de 1978. Até sua 16ª Reunião Nacional (RN), em 1993, era constituída por 16 Grupos de Trabalhos, GTs, entre os quais não constava o GT Filosofia da Educação. Os trabalhos que abordavam temáticas relacionadas às reflexões Filosófico-Educacionais eram apresentados nos GTs até então existentes, como GT 2: História da Educação; GT 8: Formação de Professores; GT 9: Trabalho e Educação; GT 14: Sociologia da Educação; GT 16: Educação e Comunicação; e outros. E eram muitos os trabalhos aprovados na perspectiva da Filosofia da Educação, pois os docentes e discentes dos Programas de Pós-Graduação em Educação, nos quais essa disciplina era fundamental, estavam em atividade e em crescimento no Brasil desde os anos 1970.

O GT 17 Filosofia da Educação teve seu início na 16ª. Reunião Anual (RA) da ANPED, realizada em 1993, em Caxambu (MG), quando a proposta de sua criação foi aprovada pela Assembleia Geral da entidade, que o constituiu inicialmente como Grupo Especial de Filosofia da Educação. Na 17ª. RA, em 1994, graças ao número expressivo de trabalhos aprovados em Filosofia da Educação – 34 ao todo –, transformou-se de Grupo Especial em Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação; e apenas no ano seguinte, 1995, na 18a. RA, o Grupo de Estudos foi constituído como Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, GT 17.

Para ressaltar minhas afinidades com o GT Filosofia da Educação e, ao mesmo tempo, com a Teoria Crítica da sociedade, apresento as seguintes relações. Em 1993, na 16ª Reunião Anual da ANPEd, quando foi aprovada a criação do Grupo Especial de Filosofia da Educação, apresentei o ensaio “Teoria Crítica e Educação”, meu primeiro texto sobre essa teoria, fruto de leituras e debates sobre algumas obras de Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse e Walter Benjamin; e resultado também das reuniões semanais do Grupo de Pesquisa (GP) “Teoria Crítica e Educação”, criado no segundo semestre de 1991, na UFSCar, por 3 mestrandos, 1 doutorando, 2 bolsistas de Iniciação Científica e por mim, como orientador e pesquisador do Depto de Educação do CECH-UFSCar e bolsista do CNPq. O referido ensaio “Teoria Crítica e Educação”, posteriormente aperfeiçoado, foi publicado no 1º. livro escrito por nosso GP e colaboradores, intitulado “*Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*”. Esse livro, publicado pela Editora Vozes em parceria com a EDUFSCar teve 4 edições, a 1ª. em 1994 e a 4ª. em 2007. Nesse ensaio de 47 páginas, bem como em outros textos do livro, foram elaborados elementos para uma concepção de Filosofia da Educação em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade. Cito alguns tópicos fundamentais do ensaio:

Este artigo tem dois objetivos específicos: tentar compreender a Teoria Crítica no contexto do materialismo histórico, desvelando sua singularidade; e extrair da Teoria Crítica contribuições para se entender a educação enquanto um processo de formação (1994, p. 13).

E apresento alguns tópicos do referido ensaio que resgatam dimensões de uma Filosofia da Educação orientadas pela Teoria Crítica da Sociedade: 1. A função educativa do refletir; 2. O resgate da formação cultural como postulado pedagógico da emancipação; 3. A importância da educação e a responsabilidade da escola no processo de “desbarbarização”; 4. Assimilar o passado como esclarecimento: a dimensão da hermenêutica; 5. Papel dos intelectuais coletivos no processo de “desbarbarização”. (Pucci,1994, p. 11-57)

Na 17ª. RA da ANPEd, em 1994, em que o Grupo Especial de Filosofia da Educação se transformou em Grupo de Estudos sobre Filosofia da Educação, o texto “Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico”, escrito em parceria com Antônio Zuin, foi um dos 34 trabalhos aprovados e apresentados nesse Grupo de Estudos. Na ocasião, pesquisávamos escritos do canadense Henry Giroux, que tinha algumas obras publicadas no Brasil, e que também, à semelhança de nosso Grupo de Pesquisa, investigava e escrevia sobre questões educacionais com fundamento na Teoria Crítica da sociedade (Zuin; Pucci, 1995, p. 47-66). Em 1999, após o término de nossa pesquisa sobre os escritos desse pensador frankfurtiano, publicamos pela Editora da UNIMEP, Série Teoria Crítica, o livro “*A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente*”, com

a Apresentação de Newton Ramos-de-Oliveira, membro de nosso Grupo de Pesquisa, intitulada “Contribuições de uma Educação Reflexiva e Criativa” (Zuin; Pucci, 1999, p. 144).

No ano seguinte, em 1995, na 18ª. RA da ANPEd, quando o Grupo de Estudos foi sacramentado como Grupo de Trabalho Filosofia da Educação, GT 17, também tive o privilégio de apresentar o trabalho “Teoria da Semiformação: elementos para uma proposta educacional”. O ensaio de Adorno *Theorie der Halbbildung*, traduzido por Newton Ramos-de-Oliveira, inicialmente como “Teoria da Semicultura” (publicado pela *Revista Educação e Sociedade*, em 1996) e posteriormente como “Teoria da Semiformação” (publicado como capítulo do livro *Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa*, 2010, p. 7-40), foi um texto muito utilizado pelo nosso Grupo de Pesquisa e por outros pesquisadores frankfurtianos em suas investigações e exposições sobre temáticas relacionadas à Filosofia da Educação. O ensaio acima nomeado “Teoria da Semiformação: elementos para uma proposta educacional” foi publicado no mesmo ano, 1995, pela *Revista Reflexão e Ação*, de Santa Cruz do Sul, RS, vol 3, p. 33-44. Ainda destacando a importância do conceito de Semicultura (semiformação) para a Filosofia da Educação adorniana, nomeio o ensaio “A teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação” publicada no 2º. livro editado por nosso Grupo de Pesquisa: *A Educação Danificada: Contribuições à Teoria Crítica da Educação*. Foi este nosso Livro publicado pela editora Vozes, em parceria com a Editora da UFSCar, em 1997. Em 1997 publicamos também o ensaio “Para que ainda a Filosofia da Educação?”, que foi apresentado na XX RA da ANPEd, em Caxambu, MG e publicado na *Revista Perspectiva*, (Florianópolis), UFSC, 1998, p. 23-44, com o título modificado: “*Filosofia da Educação: para quê?*”.

Vou, agora, dar um salto no tempo, e analisar a 36ª RA da ANPEd, também em Caxambu, MG, no ano de 2013, em que comemoramos os 20 anos de vida e de produção científica do GT 17: Filosofia da Educação. Três artigos publicados no site da ANPEd¹ desenvolvem aspectos históricos dos 20 anos do GT, apresentando perspectivas diferentes e complementares. O 1º., intitulado “Os 20 anos do GT Filosofia da Educação e sua contribuição para a constituição do campo investigativo da Filosofia da Educação”, foi apresentado pelo Dr. Antônio Joaquim Severino (da UNINOVE), na modalidade de trabalho encomendado pelo GT 17. O segundo artigo é de Bruno Pucci (UNIMEP), intitulado “GT Filosofia da Educação – Ano 20: Contribuições da ‘Teoria Crítica da Sociedade’”². O terceiro artigo “As produções do GT 17 da ANPEd e o seu papel para o desenvolvimento da Filosofia

¹ Cfr. GT 17: Filosofia da Educação. In <https://www.anped.org.br/grupos-de-trabalho/gt17-filosofia-da-educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso: 15/12/2022.

² Inicialmente esse texto foi apresentado na modalidade de minicurso na mesma reunião da ANPEd, em 2013.

da Educação no Brasil” foi apresentado pelos docentes Pedro A. Pagni (UNESP-Marília) e Cláudio A. Dalbosco (Universidade de Passo Fundo, RS).

No texto analítico “GT Filosofia da Educação – Ano 20: Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade”, apresento um conjunto de 43 artigos, com fundamentação na teoria frankfurtiana, que foram debatidos nos primeiros 20 anos do GT 17 – Filosofia da Educação, nas Reuniões Anuais da ANPED, com a participação de diferentes autores, na análise de diferentes perspectivas constituintes da Filosofia da Educação, particularmente no Brasil. Classifico os 43 artigos com base nos seguintes eixos temáticos: 1. Educação/Formação/Semiformação; 2. Racionalidade Comunicativa e Consenso; 3. Epistemologia e Educação; 4. Ética e Educação; 5. Estética e Educação. Ressalto, em duas citações, extraídas da Conclusão do artigo, alguns desses elementos por nós destacados:

1^a). Há inúmeros grupos de pesquisa no Brasil que trabalham com a Teoria Crítica e a Educação, cuja subárea de estudos é a Filosofia da Educação ou se aproximam dela e que ainda não debateram suas pesquisas em nosso GT. Há outros grupos da Filosofia, da Estética, da Teoria Literária, das Ciências Sociais, da Comunicação, da Psicologia e de outras áreas no Brasil que se fundamentam em suas pesquisas na Teoria Crítica da Sociedade. Há diversos grupos de Pesquisa que dialogam com Walter Benjamin, com Marcuse em suas investigações científicas, particularmente na Filosofia, na Teoria Literária, na Educação. Como também há pesquisadores no Norte, no Nordeste e no Centro Oeste, especialmente nas áreas das ciências humanas e sociais, que dialogam com a Teoria Crítica em suas investigações; apenas não são filósofos da educação ou se o são ainda não participaram de nosso GT. E ainda mais uma observação: os colegas que apresentaram trabalhos em nosso GT, vinculados à teoria crítica, participaram ativamente da construção de um “terreno de interlocuções” entre as várias perspectivas filosóficas sobre temas comuns da educação, e dos debates capazes de garantir certa pluralidade de ideias, que, no dizer de Valle e Kohan, citados no texto de Pagni e Dalbosco (2013), se tornou a preocupação central do GT nessa sua história de 20 anos de vida.³

A segunda citação que apresento na Conclusão do artigo diz respeito a uma observação crítica de 2 colegas do GT Filosofia da Educação, por ocasião em que o GT 17 completou 15 anos de existência: Disseram eles:

A concentração da produção do GT no pensamento de filósofos europeus, em detrimento do pensamento filosófico local, é indício de uma relação geográfico-ideológica que tende a delimitar a Europa como o centro da história mundial e da filosofia. Nesse sentido, um dos desafios que se coloca ao GT é a descolonização da própria reflexão filosófica, tal como sugere o filósofo Enrique Dussel.

Na última parte do texto assim me coloco em relação à observação dos dois colegas de GT:

Penso que os autores têm razão ao admitirem que os conceitos, por serem abstratos e universais, não conseguem captar a densidade das tensões históricas dos fenômenos educacionais, embora se esforcem com todas as artimanhas para conseguir fazê-lo. É essa a intencionalidade da filosofia. E que, historicamente, realidades sociais diferentes – pela situação socioeconômica, pelas forças produtivas, pela formação

³ PUCCI, B. GT Filosofia da Educação – Ano 20: Contribuições da Teoria Crítica da Sociedade. In: https://www.anped.org.br/sites/default/files/resources/Artigo_Prof._Bruno_Texto_2_Minicurso_revisado.pdf (2013, 28 p.)

social e cultural – podem exigir conceitos específicos para captá-las em suas contradições. E que, na verdade, nossas reflexões filosóficas se servem quase que exclusivamente de categorias provindas ou da cultura ocidental europeia ou da civilização tecnológica norte-americana. E Dussel nos mostra um modelo de como construir conceitos a partir de uma realidade periférica, explorada, marginalizada, sem perder a inspiração filosófica ocidental.

Mas os autores não têm razão, pois os conceitos mesmo provindos de outra cultura ou civilização, a realidade histórica de onde se originam tem um pano de fundo comum com a realidade em que se desenvolvem nossos desafios educacionais: a origem greco-latina da lógica e da dialética que guiam nossas argumentações; os valores éticos cristãos que conduzem nossas ações; o capitalismo globalizado que nos envolve a todos, europeus e americanos do norte e do sul; as tecnologias digitais que expandem nossos contatos e cultura e restringem e funcionalizam nossas ideias. E ainda mais: os conceitos não são criados de uma vez por todas; eles também têm uma história; podem se desenvolver, como podem se enfraquecer, morrer; e conceitos criados em outra realidade podem receber roupa nova no confronto com outras tensões. Então, servir-se de teorias de autores europeus ou americanos não significa necessariamente ser colonizados por eles. (Pucci, 2013, p. 23).

E o GT 17 Filosofia da Educação continuou e continua suas atividades nas Reuniões Nacionais da ANPEd, mas não só. É importante destacar o surgimento de uma proposta significativa que os participantes do GT 17 da ANPEd apresentaram e debateram nas 28ª RA (2018) e na 29ª RA (2019): a criação de uma entidade nacional de Filosofia da Educação, autônoma e democrática, que atendesse às expectativas científicas e acadêmicas de seus participantes e pudesse dialogar e se relacionar com outras entidades nacionais e internacionais já existentes. O resultado desse debate construtivo levou os participantes do GT 17 Filosofia da Educação a criarem, na 30ª RA da ANPEd, no dia 20/10/2010, em Caxambu, MG, a “Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação”, SOFIE, que assim se apresenta a seus associados e a seus parceiros nacionais e internacionais de diálogos:

A Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação - Sofie - tem por **objetivo** reunir pesquisadores/as interessados/as na troca de ideias sobre temáticas relativas à Filosofia da Educação. Campo estabelecido em diversos países, a filosofia da educação se organiza por meio de diferentes instituições, como exemplo a Philosophy of Education Society, a International Network of Philosophers of Education, a Associação Latinoamericana de Filosofia da Educação, a Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa, entre outras. A Sofie tem por **missão** promover encontros bianuais e atividades diversas, em fluxo contínuo, e reunir pesquisadores, estudantes de graduação, mestrado e doutorado, além de profissionais que atuam na Educação Básica de todo o país, incentivando reflexões em torno dos problemas que envolvem a agenda nacional da educação. 4

A Sofie já realizou 4 Congressos: O 1º. foi na Universidade de Passo Fundo, RS, de 10 a 14 de setembro de 2014, com a temática “Racionalidade, amizade e experiência formativa”. A organização do evento coube aos dirigentes da Sociedade Brasileira da Filosofia da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação e do Curso de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade de Passo Fundo. Eu não participei desse 1º. Congresso.

4 Cfr. Sofie: Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação. In: <https://sofiefilosofia.org/>

O II Congresso da Sofie ocorreu na Universidade Estadual de Campinas, nos dias 14 e 15 de setembro de 2016, com a temática “Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional”. A organização coube à Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. Participei desse Congresso e apresentei o ensaio “Filosofia e Qualificação Profissional”, que, em 2017, no livro “Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional”, publicado pela Cortez Editora, e organizado por Ralph Bannell et alii, o ensaio foi nomeado “Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação”⁵. A questão-chave que orientou minha abordagem foi assim enunciada:

Defronte a problemas gravíssimos que interferem na formação e na qualificação profissional dos alunos do ensino superior brasileiro, bem como na atuação de dirigentes e docentes do ensino básico, como nós, filósofos da educação, poderemos de alguma forma contribuir para enfrenta-los? (2017, p. 35).

Para dialogar com a temática em questão fui buscar inspiração em três ensaios de Theodor Adorno; 1) Na conferência de 1931 “Atualidade da Filosofia”, escrita quando o filósofo frankfurtiano ingressou como docente na Universidade de Frankfurt; 2). Na conferência de Adorno de 1964 intitulada “Observações sobre o Pensamento Filosófico”; 3) Na palestra “A Filosofia e os Professores”, de 1962, realizada na casa do Estudante de Frankfurt. A partir desse sólido referencial teórico me aproximei de dois empreendimentos da sociedade civil brasileira contemporânea – a mercantilização da Educação Superior e a atuação efetiva de organizações ou associações privadas parceiras da administração pública, na educação popular. E após analisá-los crítica e pacientemente, termino o ensaio com a seguinte consideração:

Vivemos tempos difíceis, tempos de retrocesso. Julgo ser fundamental à Sofie e ao GT Filosofia da Educação da ANPEd incentivarem o desenvolvimento de investigações científicas que busquem analisar, esclarecer questões relacionadas à mercantilização da educação, às organizações privadas, parceiras da administração pública, e também a outros problemas educacionais, aparentemente não tão destacados, mas que atingem profundamente os nossos ideais de formação crítica e de qualificação profissional. (...). Penso que, nos dias de hoje, ao analisarmos os ideais de formação, de autonomia, de reflexão crítica, devemos nos dirigir a esses objetos particulares de pesquisa, para observar, com atenção e reflexão, como essas categorias, tão caras às nossas tradições filosóficas, se manifestam ou não neles, como realidades fundantes. Pois, “onde o pensar é realmente produtivo, onde é criador, ali ele é sempre também um reagir” (Adorno, 1995a, p. 17).

O III Congresso da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação ocorreu na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em setembro de 2018, com a temática: “Escola: problema filosófico”. A organização coube à Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Campinas. Participei desse Congresso,

⁵ O ensaio “Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação” também foi republicado em PUCCL, B. “*Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação*”. E-book, Vol. 2., São Carlos: Pedro & João Editores, 2021, p. 71-86.

apresentei e debati o ensaio “A filosofia e os professores da Educação Básica em tempos neoliberais”. No texto analiso inicialmente tópicos de dois textos educacionais de Theodor Adorno da década de 1960: “A Filosofia e os Professores” e “Tabus acerca do magistério”, com o objetivo de compreender o conceito de formação do docente da escola fundamental e os preconceitos que pairavam sobre o mesmo no exercício de sua profissão de educar. No segundo momento, analiso, em diálogo com Christian Laval (2004), “como o capitalismo neoliberal delimita o conceito de formação do docente da escola fundamental, qual a sua nova função como profissional desse estabelecimento e os preconceitos que continuam a assediá-lo em sua labuta” (Pucci, 2020, p. 86). Este ensaio pode ser encontrado no livro organizado por Samuel Mendonça e Sílvio Gallo, *A Escola Problema Filosófico*, publicado pela Editora Parábola: São Paulo, 2020, p. 79-93. Apresento um dos tópicos finais deste texto: “O contínuo desprestígio do docente do ensino fundamental e médio”.

Com o crescente desenvolvimento dos cursos universitários de graduação em forma de *EaD* – Educação a distância –, particularmente as licenciaturas; com a expansiva participação dos Institutos e Fundações, de caráter privados, na direção/gestão das escolas de ensino fundamental e médio em nosso país, através de parcerias público-privadas, ... o professor do ensino fundamental e médio se torna cada vez menos docente – aquele que ensina –, e cada vez mais um mediador, um guia, um tutor, aquele que acompanha os indivíduos sob sua gestão em seu processo formativo. Laval captou com propriedade essa nova performance do professor na escola guiada pelo neoliberalismo: “... graças às novas tecnologias, nós passamos de um ‘modelo de ensino’ a um ‘modelo de aprendizagem’. O professor não tem mais que transmitir conhecimentos, mas motivar, guiar, avaliar. Ele se torna, ao mesmo tempo, ‘treinador’ e ‘pesquisador’” (Laval, 2004, p. 129 apud Pucci, 2020, p. 92).⁶

O IV Congresso da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação realizou-se na FEUSP, com a temática “Política e Filosofia na Escola: a urgência do pensamento”. A organização coube à Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação e à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. O Evento foi realizado em 2022 (de 06/09 a 09/09) e não em 2020 em virtude da Pandemia. Não tive condições de participar desse evento.

A Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação organizou em 2020, durante o período de isolamento social decorrente da pandemia do novo coronavírus, um conjunto de debates intitulados *Diálogos de Sofie*, “com o objetivo de interpretar filosoficamente fenômenos sociais com implicações no contexto da formação humana. Foram realizados seis encontros que estão disponíveis no canal do Youtube da Sofie.⁷ Participei, junto com Luiz Roberto Gomes, do 1º Diálogo de Sofie, no dia 24 de junho de 2020. Apresentei o ensaio “A Personalidade Autoritária no Brasil em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus”. O Resumo do ensaio destaca os detalhes apresentados no ensaio:

⁶ Este ensaio “A filosofia e os professores da Educação Básica em tempos neoliberais” foi republicado no *Ebook* organizado por PUCCL, B. *Ensaio Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação*, Vol 1, 2021. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 329-345.

⁷ <https://sofiefilosofia.org/eventos>.

A proposta deste artigo é analisar as manifestações antidemocráticas que estão ocorrendo no Brasil neste momento histórico em que o sistema capitalista dominante é o neoliberalismo e seu representante político é Jair Bolsonaro, Presidente da República. Inicialmente serão abordados dois textos de Theodor Adorno – “Antissemitismo e Propaganda fascista”, de 1946 e Estudos sobre a Personalidade Autoritária, de 1950, com destaque para a Escala F – escala do Fascismo –, para deles se extraírem eixos teórico-metodológicos que lancem luzes sobre a dramática realidade social e política em que o país se encontra mergulhado. Em um segundo momento, com a intencionalidade de se buscar perspectivas de saída, o texto dialogará com três pensadores contemporâneos – Stuenkel, Lago e Brum – que apresentam subsídios para se analisar as evidências autoritárias que se estabeleceram progressivamente no país e possibilidades de superá-las. (Pucci, 2020, p. 1).

Como comentamos anteriormente, a Filosofia da Educação se organiza em outros países por meio de diferentes instituições. Quero, no final de minha exposição destacar apenas 2 delas, a Associação Latino-americana de Filosofia da Educação, a ALFE, e a Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa, a SOFELP, com as quais mantemos constantes contatos. O I Congresso da ALFE foi realizado na PUC-Campinas em 2011: tema – “A Filosofia da Educação e os desafios da educação no contexto historicossocial latino-americano da atualidade”; o II Congresso foi realizado em Montevideu, em março de 2013: tema – “La Filosofía de la Educación: Tradición y Actualidad”; o III Congresso foi realizado na cidade do México em junho de 2015; tema – “Las tradiciones de la filosofía de la educación en América Latina: de norte a sur”; o IV Congresso da ALFE foi realizado em Buenos Aires, em outubro de 2017: Tema – “Desafios de la Filosofía de la Educación en América Latina: Memoria y Prospectiva”; o V Congresso da ALFE foi realizado de forma virtual em maio de 2021: Tema – “Filosofía, educación e ensino: diálogos de uma relação”; O VI Congresso da ALFE vai ser realizado de 12 a 14 de julho de 2023 na cidade de Bogotá, Colômbia. Tema: “Reencontrar-se para pensar o sentido da educação e da filosofia”. A ALFE publica a *IXTLI. Revista Latino-Americana de Filosofia da Educação*. Eu tive o privilégio de participar do 2º Congresso da ALFE, em Montevideu, em 2013, apresentando o ensaio “Educação a distância virtual nos cursos de Formação Inicial de Docentes do Ensino Básico no Brasil: questões”.⁸ Particpei também do III Congresso da ALFE, no México, em 2015, apresentando o ensaio “O privilégio da experiência filosófica no processo educacional” (Pucci, 2016, p. 145-155).

A Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa, SOFELP, é uma associação com vocação internacional, especificamente no que concerne aos países e comunidades de Língua oficial Portuguesa. A ação da SOFELP consiste em defender, desenvolver e promover a reflexão e a intervenção filosóficas no âmbito das problemáticas da educação, pelo exercício fundamentado, rigoroso e consequente da atividade crítica de

⁸ PUCCI, B. *A Educação a distância virtual nos cursos de Formação inicial de Docentes do Ensino Básico no Brasil: questões*. In: 2o. Congresso Latino-americano de Filosofia de la Educación., 2013, Montevideo, Uruguay. Anais do 2o. Congresso Latino-americano de Filosofia de la Educación, 2013. Inédito

questionamento e de estabelecimento de correlações interdisciplinares.⁹ A SOFELP é membro da SOFPHIED - Sociedade Francófona de Filosofia da Educação e da FISP - Federação Internacional das Sociedades de Filosofia.

A SOFELP teve início em novembro de 2008, na cidade do Porto, em Portugal, em um evento científico, com a temática: “Para uma comunidade de filosofia da educação de língua portuguesa”. Seu I Congresso foi na Universidade de Santiago, em Cabo Verde¹⁰, em junho de 2009. Tema - “Os Limiões Críticos da Educação Contemporânea. O II Congresso aconteceu na UNINOVE, São Paulo, em setembro de 2009. Tema - “Pessoa, Sociedade e Desenvolvimento: as perspectivas da Filosofia da Educação”. O III Congresso foi realizado em maio de 2011, na cidade do Porto, em Portugal. Tema - “A solidão nos limiões da pessoa e da solidariedade: entre os laços e as fraturas sociais”. O IV Congresso da SOFELP, foi na Universidade de Santiago, Cabo Verde, em maio de 2013. Tema - “Interculturalidade, educação e encontro de pessoas e povos”; o V Congresso foi realizado em agosto de 2015, na UNICAMP, Campinas, SP. Tema - “O Papel formativo da Filosofia”. O VI Congresso da SOFELP foi em junho de 2017, em Maputo, Moçambique, na Universidade Eduardo Mondlane. Tema - “Filosofia da Educação Hoje”. O VII Congresso foi na USP- São Paulo, em setembro de 2019. Tema - “Pensar a Educação em um Mundo Problemático: o olhar da Filosofia”; o VIII Congresso da SOFELP, foi realizado em dezembro de 2021, na Universidade de Évora, em Évora, Portugal (*online*). Tema - “Cidadania digital/ territorial e os desafios de Filosofia da Educação”. A única vez em que participei de um Congresso da SOFELP foi em 2015, em seu V Congresso, realizado na UNICAMP, em que apresentei e debati o ensaio “A Filosofia na Formação Universitária de Professores do Ensino Médio”. (Pucci, 2016, p. 107-119)¹¹

Tentei, neste ensaio apresentar as afinidades eletivas existentes entre o GT 17 - Filosofia da Educação, da ANPED, A Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação, SOFIE, a Associação Latino-americana de Filosofia da Educação, a ALFE e a A Sociedade de Filosofia da Educação de Língua Portuguesa, SOFELP e os eixos fundamentais de uma Filosofia da Educação em diálogo com a Teoria Crítica da Sociedade, desde os anos 1991 até os dias de hoje, que, no caso, se expressaram através da apresentação e da rápida abordagem de ensaios Filosófico-Educacionais. Espero que as informações e análises neste ensaio apresentadas possam servir de estímulo e de orientação para os estudos e as atividades da Filosofia da Educação no Brasil, nos países latino-americanos e nos países de língua portuguesa.

⁹ Cfr. <https://plataforma9.com/congressos/campinas-v-congresso-da-sofelp-o-papel-formativo-da-filosofia.htm>

¹⁰ Cabo Verde é uma nação localizada em um arquipélago vulcânico perto da costa noroeste da África. O país é conhecido por sua cultura crioula luso-africana, sua tradicional música morna e suas várias praias. População: 561.901 (2021).

¹¹ Posteriormente, este ensaio foi publicado no *Ebook Ensaios Filosófico-Educacionais: Teoria Crítica e Educação*, Vol. 2, escrito por PUCCL, B. e editado pela Pedro & João Editores, em 2021, p. 167-180.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. "Observações sobre o pensamento filosófico". In **Palavras e Sinais: Modelos Críticos 2"**. Trad. de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a, p. 15-25.
- ADORNO, T. A Filosofia e os Professores. In **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 51-74.
- ADORNO, T. Tabus acerca do Magistério. In **Educação e Emancipação**. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b, p. 97-117.
- ADORNO, T. Teoria da Semicultura. Trad. Newton Ramos de Oliveira; Cláudia Barcelos de Moura Abreu; Bruno Pucci. **Educação e Sociedade**, CEDES, CAMPINAS, SP: Papirus. v. 56, 1996, p. 388-412.
- ADORNO, T. Teoria da Semiformação. Trad. Newton Ramos de Oliveira; Cláudia Barcelos de Moura Abreu; Bruno Pucci. In: ZUIN, A.; PUCCI, B.; LASTÓRIA, L. N. **Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40 (Coleção Educação Contemporânea)
- ADORNO, T. Atualidade da Filosofia. **Primeiros Escritos Filosóficos**. Trad. Verlaine Freitas. São Paulo: Editora UNESP, 2018, p. 431-455.
- LAVAL, Christian. **A Escola não é uma empresa: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público**. Trad. Maria Luiza de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004.
- PUCCI, B. Teoria Crítica e Educação. In PUCCI, B. (Org.). **Teoria Crítica e Educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1994.
- PUCCI, B. Teoria da Semicultura: elementos para uma proposta educacional. **Reflexão e Ação** (Santa Cruz do Sul, RS), v. 03, n.1/2, 1995, p. 33-44.
- PUCCI, B. A Teoria da Semicultura e suas contribuições para a Teoria Crítica da Educação. In ZUIN, A.; PUCCI, B.; RAMOS-de-Oliveira, N. **A Educação Danificada: contribuições à Teoria Crítica da Educação**. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: Editora da UFSCar, 1997.
- PUCCI, B. Filosofia da Educação: para quê? **Perspectiva** (Florianópolis), v. 16, n.29, 1998, p. 23-44.
- PUCCI, B. O privilégio da experiência filosófica no processo educacional. **Revista Comunicações**, (PPGE/UNIMEP) v. 23 n.3, p. 145-155, 2016
- PUCCI, B. Formação e qualificação profissional: desafios urgentes para a Filosofia da Educação. In: BANELL, Ralph GOMES, Luiz R.; GALLO, Sílvio; PAGNI, Pedro. **Filosofia da Educação: entre a formação de educadores e a qualificação profissional**. São Paulo, SP: Cortez Editora, 2017, p. 34-48.

PUCCI, B. A filosofia e os professores da educação básica em tempos neoliberais. In: GALLO, S.; MENDONÇA, S. (Org.). **A escola: problema filosófico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020a, p. 79-93.

PUCCI, B. A Personalidade Autoritária em tempos de neoliberalismo e de Coronavírus. **Revista Eletrônica de Educação** (UFSCar), Vol. 14, 2020b, p. 1-17.

ZUIN, A.; PUCCI, B. Adorno, Horkheimer e Giroux: a ideologia enquanto instrumento pedagógico crítico. In **Revista Perspectiva**, UFSC, Florianópolis, v. 19, 1995, p. 47-66.

ZUIN, A.; PUCCI, B. **A Pedagogia Radical de Henry Giroux: uma crítica imanente**. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP, 1999.

SOBRE OS AUTORES

PATRÍCIA DEL NERO VELASCO

Possui bacharelado (1996), licenciatura (1997), mestrado (2000) e doutorado (2004) em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Em 2019 realizou estágio de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, campus Marília. Atua como professora e pesquisadora da Universidade Federal do ABC (UFABC), instituição na qual coordenou o Curso de Licenciatura em Filosofia (2010-2012), o Subprojeto PIBID-Filosofia (2011-2013) e o Núcleo UFABC do PROF-FILO - Mestrado Profissional em Filosofia (2015-2018; 2020), bem como foi representante docente das coordenações do Curso de Bacharelado em Filosofia (2014-2015), do Curso de Licenciatura em Filosofia (2013-2017) e do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (2015-2017), além de representante do Curso de Licenciatura em Filosofia junto ao Comitê Gestor Institucional de Formação Inicial e Continuada de Profissionais do Magistério de Educação Básica da UFABC (COMFOR-UFABC) (2014-2016) e membro do Comitê Gestor Nacional do PROF-FILO (2018-2020). Desde 2013 é membro do Núcleo Docente Estruturante do curso de Licenciatura em Filosofia, no biênio 2022-2024 é representante docente do Mestrado Profissional em Filosofia (PROF-FILO) e, desde março de 2023, vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Filosofia. Lidera o grupo do CNPq Laboratório de Pesquisa e Ensino de Filosofia (LaPEFil), atuando nas linhas Fundamentos do Ensino de Filosofia e Ensino de Argumentação Lógica e Ciências. Na primeira, desenvolveu o projeto A constituição do ensino de filosofia como campo de conhecimento: mapeamento da área na década de 2008 a 2018 (Chamada CNPq Nº 22/2018); na segunda, desenvolveu o projeto Sobre o lugar da argumentação lógica na Filosofia: subsídios teóricos e metodológicos para o Ensino Médio (Edital Universal - MCTI/CNPq Nº 14/2014). É integrante do núcleo de sustentação e coordenadora (biênio 2022-2024) do grupo de trabalho da ANPOF Filosofar e Ensinar a Filosofar, membro dos grupos de pesquisa ELAD - Estudos de Linguagem, Argumentação e Discurso (UESC/CNPq) e ENFILO - Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Ensino de Filosofia (UNESP/CNPq), além de autora dos livros Educando para a argumentação: contribuições do ensino da lógica (Editora Autêntica) e Filosofar e Ensinar a Filosofar: registros do GT da ANPOF 2006-2018 (NEFI Edições). No biênio 2021-2022, exerceu o cargo de secretária geral da diretoria da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), entidade com a qual colaborou como secretária adjunta na gestão 2019-2020 e pela qual integrou o Comitê Diretivo da Campanha Nacional em Defesa das Ciências Humanas no currículo da Educação Básica (CNDCH).

<https://orcid.org/0000-0002-4705-4474>

ELISETE MEDIANEIRA TOMAZETTI

Possui Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1985), mestrado em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria (1991), doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2000) e pós-doutorado na Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP, campus de Marília. Atualmente é professora Titular da Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Metodologia do Ensino. Atua no Curso de Filosofia/UFSM nas disciplinas de Didática da Filosofia, Pesquisa para o Ensino de Filosofia e Estágio Curricular Supervisionado. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPQ FILJEM (Filosofia, Cultura e Educação). Coordenadora do LEAF - Laboratório de Ensino e Aprendizagem de Filosofia, do Curso de Filosofia/UFSM. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e coordenadora da Linha de Pesquisa 2: Políticas públicas educacionais, práticas educativas e suas interfaces investigando e orientando nos seguintes temas: ensino de filosofia, educação e juventude, ensino médio. Coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM nos anos de 2010 e 2011 e o PIBID/Filosofia/UFSM no período de 2010 a 2015. Membro do Conselho Editorial da Editora da UFSM. Bolsista Produtividade em Pesquisa - PQ2.

<https://orcid.org/0000-0002-4979-7415>

DAMIÃO BEZERRA OLIVEIRA

Professor Associado da Universidade Federal do Pará (UFPA), atua na Graduação em Filosofia (FAFIL-IFCH), no Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL) e Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED). Bacharel em Filosofia; Licenciado Pleno em Filosofia. Concluiu Especialização em Docência em Ensino Superior em 2002, Mestrado Acadêmico em Educação em 2007, Doutorado em Educação em 2013 e Estágio de Pós-doutorado em Filosofia. É o líder do Grupo de Estudos e Pesquisas PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação - UFPA/CNPq. Publicou vários livros, capítulos de livros e artigos em periódicos nas áreas de Educação e Filosofia. Orientou diversos trabalhos de conclusão de curso de graduação, Planos de Trabalho de iniciação científica, monografias de especialização, dissertações e tese. Vem, desde 1996, coordenando e/ou participando de projetos de pesquisa, ensino e extensão, e atuando na Gestão Acadêmica como Coordenador e Vice-coordenador de Colegiado, Diretor e Vice-diretor de Faculdade, Coordenador de curso de especialização e Coordenador de Linha de Pesquisa em Programa de Pós-graduação. É um dos fundadores do Núcleo de Pesquisa do CUBT/UFPA, da Revista Margens (ISSN 1806-0560), da Revista Maré (ISSN 2237-9509) e Revisor de diversos periódicos. Faz parte

do corpo docente permanente do PPGED/ICED-UFPA no qual atua como orientador de mestrado e doutorado e Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFIL)/IFCH/UFPA. Desenvolve estudos e pesquisas nas áreas de Filosofia, Educação e Filosofia da educação, com ênfase em Ensino da Filosofia, Pensamento de Jean-Jacques Rousseau e John Dewey, Epistemologia e Educação, e Currículo e Formação. Atua em atividades de pesquisa e extensão no ensino de filosofia.

<https://orcid.org/0000-0002-8247-8803>

MARIA DOS REMÉDIOS DE BRITO

Possui graduação em Filosofia e em Pedagogia e Especialização em Educação e Problemas Regionais pela Universidade Federal do Pará (UFPA), tem Mestrado e doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e Pós-doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É professora associada, atua na graduação em Filosofia, vinculada ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, professora dos Programas de Pós-graduação em Filosofia e em Arte, Universidade Federal do Pará. É vice-coordenadora de Colegiado, Vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Filosofia/UFPA. Foi coordenadora do Curso de Especialização em História e Filosofia da Educação/ Campus de Abaetetuba, colaborou e participou como docente do projeto de Curso de Especialização em Filosofia da Educação/Instituto de Ciências da Educação/UFPA. É membro do Núcleo estruturante da Licenciatura e Bacharelado em Filosofia (2022-2025). É membro dos seguintes grupos de estudos: Filosofia, Arte e Política na Amazônia (UFPA e CNPq); Filosofia, Ética e Educação (CNPq) e coordena os Grupos de Estudos: MAIÊUTICA: Filosofia Contemporânea, Formação e Ensino de Filosofia; CONVERSACÕES: Filosofia Contemporânea e Arte (UFPA e CNPq). Integra os seguintes coletivos: Brutus Desenhadores (Experimentações diversas com desenho e escrita); Transitar (Laboratório de experimentação sensível com práticas de formação; formação inicial de professores, envolvendo processos de escrita, escuta de narrativas escolares, narrativas de professores, criação didática, metodologia para o ensino). É autora de vários artigos especializados na área de Fundamentos da Educação, Filosofia e Filosofia da Educação. Transita em grandes áreas: Filosofia, Educação, Arte. Tem interesses nos seguintes temas de investigação: Fundamentos da Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, Filosofia da Diferença, Filosofia do Ensino de Filosofia e Formação docente, Interfaces Epistêmicas em filosofia, educação, arte. Coordenou vários livros com a temática da Educação em conexões com a Filosofia e Filosofia da Educação pela editora da Universidade Federal do Pará

(EDUFPA) e pela LF. É coordenadora de projeto de pesquisa e de extensão. Participa da Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação (SOFIE) e da Sociedade Latinoamericana de Filosofia da Educação (ALFE). É Associada a ANPOF.

<https://orcid.org/0000-0002-0478-5285>

SÍLVIO GALLO

Possui graduação em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1986), mestrado em Educação (1990), doutorado em Educação (1993) e livre docência em Filosofia da Educação (2009), todos pela Universidade Estadual de Campinas. Atualmente é Professor Titular (MS-6) da Universidade Estadual de Campinas. Desde 2007 é bolsista produtividade do CNPq, atualmente no nível 1-A. Membro de diversas associações científicas do campo da Filosofia da Educação no Brasil e no exterior, foi Presidente da SOFIE - Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação entre 2014 e 2018 e presidente da SOFELP - Sociedade de Filosofia da Educação dos Países de Língua Portuguesa entre 2019 e 2022, sendo atualmente seu vice-presidente. No período de 2023 a 2025 atua como membro do Comitê Científico do Collège International de Philosophie, com sede em Paris. Exerceu diversas atividades editoriais, tendo sido membro do comitê editorial da revista Educação Sociedade (CEDES); foi coeditor da Revista Fermentario, publicada pela FFyH da Universidad de la República (Uruguai) e pela FE-Unicamp, entre 2014 e 2023; foi Editor Associado (2013-2016) e Editor Chefe (2016-2023) da Revista Pro-Posições, da Faculdade de Educação da Unicamp. Foi também Editor responsável pela Editora FE-Unicamp entre 2020 e 2023. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: filosofia francesa contemporânea e educação, ensino de filosofia, filosofia e transversalidade, anarquismo e educação.

<https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>

AMÉRICO GRISSOTO

Professor Associado do Departamento de Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2010. Mestre em Educação na área de Filosofia e História da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2002. Graduado em Filosofia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena (1986). Temas de interesse: Filosofia Francesa Contemporânea e Filosofia da Educação. Áreas: Filosofia do Ensino de

Filosofia, Política, Ética, Estética, Filosofia e Currículo. Autores: Gabriel Tarde, Nietzsche, Jean-Paul Sartre, Gilbert Simondon, Gilles Deleuze, Michel Foucault, Félix Guattari, Jacques Rancière.

<https://orcid.org/0000-0002-5170-3588>

JULIANO SISTHERENN

Graduado em Filosofia pela Faculdade Palotina; Especialista em Metodologia do Ensino Superior pela Universidade Estadual do Maranhão; Mestre em Educação e Cultura pela Universidade Federal do Pará; Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco; Professor de Filosofia no Instituto Federal do Pará, Campus Marabá Industrial.

<https://orcid.org/0000-0002-6228-1819>

ELIZABETH DE ASSIS DIAS

Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (1979), Mestrado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1989) e Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2000). Atualmente é professora titular, em regime de dedicação exclusiva da Universidade Federal do Pará, desenvolvendo suas atividades na graduação em Filosofia e no Programa de Pós-graduação em Filosofia. Foi diretora da Faculdade de Filosofia da UFPa, por dois mandatos (2010-2014) e coordenadora do Curso de Filosofia/PARFOR da UFPa (2010-2014). A sua principal área de docência e pesquisa é a Filosofia da ciência, investigando os seguintes temas: racionalidade e objetividade científica, progresso científico e verdade, epistemologias evolucionárias, Ciência Moderna, Epistemologia das Ciências Humanas. Desenvolve também, estudos sobre o iluminismo francês e questões relativas à Filosofia e seu ensino. É líder do grupo de pesquisa Filosofia da ciência, cadastrado no CNPQ e certificado pela UFPa. Filósofos mais estudados: Karl Popper, Thomas Kuhn e Voltaire.

<https://orcid.org/0000-0003-0951-6313>

GEOVANI PANTOJA PARENTE

Bacharel (2013) e Mestre (2016) em Filosofia pela Universidade Federal do Pará e Licenciado (2021) pelo Centro Universitário Claretiano. Foi professor entre os anos de 2017 e 2019 na graduação e na pós-graduação de Licenciatura em Ciências Humanas na Universidade Federal do Maranhão - Campus Pinheiro. Entre os anos 2021 e 2023, foi professor da Educação

Básica, lotado no Ensino Fundamental II e na Educação de Jovens e Adultos na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará.

<https://orcid.org/009-0003-4967-4233>

IVYS DE ALCÂNTARA SILVA

Possui graduação em Ciências da Religião pela Universidade do Estado do Pará (2006) e graduação em Filosofia pela Universidade Federal do Pará (2008) Especialização em Filosofia da Educação pela Universidade Federal do Pará (2010), Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará (2017), Doutorando em Educação pelo PPGED UFPA (2018) e é pesquisador em nível de treinamento no Grupo de pesquisa PAIDEIA - Filosofia da Educação, Epistemologia e Formação. É professor do quadro efetivo de filosofia (Classe III) pela Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC). Com interesse e produções nas áreas de Filosofia da Educação e Estética, Filosofia da arte, bem como em Filosofia da Religião.

<https://orcid.org/0000-0002-3642-7546>

BRUNO PUCCI

Possui graduação em Teologia pela Pontifícia Universidade de San Tomás de Aquino (1966), Roma, graduação em Filosofia pela Organização Mogiana de Ensino e Cultura (1970), graduação em Letras Português Literatura pela Universidade Metodista de Piracicaba (1974), mestrado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (1976) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982). Professor Titular pela UFSCar, 1992. Aposentado na Universidade Federal de São Carlos (1996), foi professor/pesquisador da Universidade Metodista de Piracicaba de 1997 a 2019, agora aposentado. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Filosofia da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: teoria crítica e educação, estética e educação, filosofia da educação e educação. Pesquisador do CNPq, com Bolsa Produtividade (1985-2016) e Pesquisador Sênior (de 2016 a 2021).

<https://orcid.org/0000-0001-5833-399X>

ENSINO DE FILOSOFIA E SEUS PROBLEMAS

O interesse pela pesquisa e pelo debate acerca do ensino da Filosofia – associado ou não à investigação a respeito da formação do professor dessa disciplina e do currículo – tem ocupado pesquisadores brasileiros há décadas. Mais recentemente, a problematização dessas temáticas intensifica o seu vigor em razão das propostas de reforma do Ensino Médio e de redefinição do perfil do professor da Educação Básica a ser formado pelas licenciaturas nas Universidades e demais Instituições de Ensino Superior. Tudo isso ocorre em um cenário no qual a intensificação do neoliberalismo e a maximização de mercantilização da educação e da cultura repercutem profundamente na educação, delineando o projeto de formação dos sujeitos.

Organizadores

RFB Editora
CNPJ: 39.242.488/0001-07
91985661194

www.rfbeditora.com
adm@rfbeditora.com

Tv. Quintino Bocaiúva, 2301, Sala 713, Batista Campos,
Belém - PA, CEP: 66045-315

