

CADERNOS DO NEFI

Núcleo de estudos sobre o Ensino de Filosofia



PELADA (2017)

Arte: Acrílico sobre tela

Autor: Evaldo Oliveira

EDITOR-CHEFE

José Renato de Araújo Sousa, UFPI, Brasil

EDITORES-ASSISTENTES

Edna Maria Magalhães do Nascimento, UFPI, Brasil

Júlio Gonçalves e Sá, SEDUC-PI, Brasil

Marco Antonio Conceição, IFPI, Brasil

Pablo Andrey da Silva Santana, UEMA, Brasil

CONSELHO EDITORIAL

Alessandro Rodrigues Pimenta, UFPI, Brasil

Edna Maria Magalhães do Nascimento, UFPI, Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, UFSM, Brasil

Elnora Gondim, UFPI, Brasil

Gérson Albuquerque de Araújo Neto, UFPI, Brasil

Gonzalo Armijos Palácios, UFG, Brasil

Helder Buenos Aires de Carvalho, UFPI, Brasil

Karl Heinz Efken, UNICAP, Brasil

José Renato de Araújo Sousa, UFPI, Brasil

Sergio A. Sardi, PUC-RS, Brasil

Walter Kohan, UERJ, Brasil

CONSELHO CIENTÍFICO

Adauto Lopes da Silva Filho, UFC, Brasil

Antonio Basílio, UFRN, Brasil

Angela Santi, UFRJ, Brasil

Carmelita Felício, UFG, Brasil

Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, UFPI, Brasil

Elisete Medianeira Tomazetti, UFSM, Brasil

Evanildo Costeski, UFC, Brasil

Fátima Maria Nobre Lopes, UFC, Brasil

Filipe Ceppas, UFRJ, Brasil

Flávio Rovani de Andrade, UFDPAR, Brasil

Gérson Albuquerque de Araújo Neto, UFPI, Brasil

Gonzalo Armijos Palácios, UFG, Brasil

Helder Buenos Aires de Carvalho, UFPI, Brasil

Karl Heinz Efken, UNICAP, Brasil

Jorge Adriano Lubenow, UFPB, Brasil

João Neves Barbosa Vicente, UFRB, Brasil

Juan Carlos Pablo Ballesteros, UCSF, Argentina

Lucrecio Araújo Sá Junior, UFRN, Brasil

Pedro Gontijo, UnB, Brasil

Renata Aspis, Unicamp, Brasil

Ricardo Pinho Souto, UNICAP, Brasil

Roberto Antonio Peden do Amaral, UFVJM, Brasil

Sergio A. Sardi, PUC - RS, Brasil

Telma Birchal, UFMG, Brasil

Walter Kohan, UERJ, Brasil

ISSN: 2237-289X

Editorial

O Núcleo de Estudos de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (NEFI-UFPI) consolida-se como um dos mais importantes núcleos de estudos de ensino de filosofia do Brasil, sendo referência para estudantes, professores e pesquisadores, que encontraram no NEFI-UFPI o ambiente ideal para discussão, que aceita e acolhe todos os pontos de vista, sem perder o foco.

No início de 2023, o Núcleo realizou o II Colóquio com o tema “A Filosofia e a Nova BNCC: primeiro ano de experiência”, fomentando esta edição dos Cadernos, fruto das discussões desse período. Um debate amplo e franco sobre o ensino de filosofia e a nova BNCC, sobretudo no primeiro ano de experiência, foi criado para refletir sobre a Filosofia e os impactos desta unidade curricular no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio.

Os artigos selecionados versam sobre os pontos sensíveis ao tema, propondo uma construção coletiva de reflexão e engajamento para melhoria das condições do Ensino de Filosofia e sua importância para formação integral dos estudantes.

Nesta edição ainda contamos com publicação dos resumos das comunicações apresentadas no colóquio pelos colegas professores e professoras acerca dos desafios e problemas da implementação da Nova BNCC. Relatos de experiência, reflexões, e contribuições sobre o lugar da Filosofia no Ensino Médio permearam o debate desse encontro.

Por fim, agradecemos ao Prof. Evaldo Oliveira por mais uma vez contribuir com sua bela arte para nossa Revista Cadernos do NEFI, e aproveitamos para desejar uma boa leitura a todas e todos leitores/as.

José Renato de Araújo Sousa

Júlio Gonçalves e Sá

SUMÁRIO

- 4 O ensino de Filosofia: memória e trajetória**
Edna Maria Magalhães do Nascimento
- 16 Experiências de Ensino de Filosofia no Brasil**
Marcos Antônio Lorieri
- 31 Ensino de filosofia desde a infância: uma lição para a contemporaneidade**
Leoni Maria Padilha Henning/Anderson Luiz Ferreira
- 44 Competências e habilidades na nova BNCC. Como fica a Filosofia?**
Lídia Maria Rodrigo
- 53 Aspectos éticos do método pessoal na educação democrática de Dewey**
Darcísio Natal Muraro/ Sarah de Lima Brito
- 72 Sobre o lugar da Filosofia no Ensino Médio após a BNCC: um olhar para o contexto de Teresina/Piauí**
Maria de J. dos Santos/ Anna C. S. da Costa/Eric V. S. C. Bezerra/ Janielson F. da Silva
- 87 Ensino de Filosofia a partir de uma relação com os clássicos: uma possibilidade para prática filosófica em sala de aula**
Rogério Sérgio dos Santos
- 96 Ensino de filosofia e o desafio de permanência no ensino pré-universitário**
Pablo Andrey da Silva Santana
- 110 Crueldade e solidariedade: fundamentos da ética neopragmatista de Richard Rorty**
Marco Antonio Conceição
- 118 O Ubuntu e Direitos Humanos: aspectos da Filosofia Africana e sua aplicação**
Nayara de Oliveira Soares Koseki
- 123 Comunicações do II Colóquio de Ensino de Filosofia – NEFI**

O ensino de Filosofia: memória e trajetória

Profa. Dra. Edna Maria Magalhães do Nascimento (UFPI)¹

Introdução

Neste texto pretendo resgatar um pouco da minha memória e envolvimento com o ensino de Filosofia. O texto não tem a pretensão de realizar elaborações conceituais complexas ou perspectivas de ensino de Filosofia. Entretanto, ao traçarmos as nossas histórias estamos de certa forma nos colocando em um lugar que aponta concepções e ideias a respeito da maneira como concebemos o mundo, a sociedade e, neste caso, o próprio ensino de Filosofia. Trago um panorama da conjuntura nacional do ensino de Filosofia cujo recorte utilizado compreende o período de 1981-2023, ano do meu ingresso na UFPI como estudante de Filosofia até o momento presente, na condição de professora e coordenadora do NEFI – Núcleo de Estudos em Ensino de Filosofia. São algumas contribuições pontuais sob a perspectiva de quem as vivenciou.

A Filosofia na perspectiva de uma estudante da UFPI nos anos oitenta

O ensino de filosofia, como sabemos, assumiu historicamente, um caminho distinto da sua natureza crítica e indagadora sobre o mundo. Ao ser introduzido na cultura brasileira, veio através da imposição ideológica do pensamento religioso cristão e teve a sua presença permitida por situar-se como demonstrador lógico das verdades da Revelação. Posteriormente, o legado filosófico associou-se ao novo paradigma dominante que foi o pensamento positivista, sendo que, mais uma vez, teve sua existência questionada, ou seja, no momento em que a ciência supostamente marcou a sua hegemonia prescindindo da Filosofia.

Por outro lado, a tradição erudita e escolástica, mesmo numa conjuntura de um pensar laico, garantiu a presença da Filosofia, apenas nos breves espaços em que foi permitida, ou seja, como um ensino intelectualista e erudito, dirigido às elites. Com o predomínio da orientação técnico-burocrática instituída durante o Regime Militar, a legislação educacional então em vigor, a lei 5.692/71, tratou de excluir o ensino de Filosofia das escolas e substituí-lo por um saber doutrinário – veículo da ideologia do poder hegemônico.

Neste exercício, volto ao começo dos anos oitenta, na condição de estudante de Licenciatura em Filosofia da Universidade Federal do Piauí - UFPI. A sociedade civil, os movimentos estudantis e sindicais começavam a se revoltar contra o regime, exilados políticos retornavam ao país, havia um movimento de

¹ Pós-doutora em Filosofia e Professora Associada III da Universidade Federal do Piauí, lotada no Departamento de Fundamentos da Educação - DEFE/CCE. E-mail: magaledna@yahoo.com.br

retomada das organizações estudantis através da UNE – União Nacional dos Estudantes. O clima político de redemocratização foi favorável à retomada das organizações políticas partidárias e sociais de esquerda, como a construção do PT e da CUT – Central Única dos Trabalhadores. Como militante de esquerda me integrei ao movimento estudantil. O centro acadêmico de Filosofia da UFPI era uma entidade muito atuante e participava ativamente das lutas pela redemocratização do país e, sobretudo, pela volta da Filosofia ao Ensino Básico.

Era um período difícil, conturbado e desafiador, sabíamos das dificuldades de exercer a docência na nossa área, pelas razões que todos conhecem: a disciplina Filosofia havia sido retirada do currículo do Ensino de 2º grau, hoje Ensino Médio. Entretanto, o regime militar nesse período passava por um processo de enfraquecimento. Era também momento de alegria, festas, festivais de música; nós respirávamos cultural! Se hoje todos andam com um celular na mão, nesse tempo nosso status acadêmico era medido pelo livro debaixo do braço.

Havia o reconhecimento do fracasso da reforma da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei 5.792/1971, que acabou sendo alterada pela Lei nº7.044/82, que definiu a liberação das escolas da obrigação da profissionalização e o Parecer nº342/82, do Conselho Federal de Educação, que permitiu o retorno da Filosofia como disciplina optativa para as escolas.

Este parecer assegurava que as disciplinas de humanidades, a exemplo de Filosofia, pudesse constar no rol das disciplinas da chamada “parte diversificada” do currículo. Isto não significou o retorno da Filosofia ao Ensino de 2º grau, muito ao contrário, foi um artifício dado às escolas para incluírem estes conteúdos, apenas se assim o desejassem. Obviamente, as escolas, com raríssimas exceções, não consideraram essa “flexibilidade”.

O egresso de Filosofia não tinha campo de trabalho e disputava com os pedagogos uma remota chance de atuar no âmbito das disciplinas pedagógicas dos cursos de magistério de Nível Médio, basta lembrar que para tanto deviam buscar escolas particulares que ofertassem os chamados cursos pedagógicos. A única escola pública de formação de professores em Teresina - PI era o Instituto de Educação Antonino Freire e a forma de ingresso era a indicação política. O primeiro concurso para professor de Filosofia se deu na segunda metade dos anos oitenta.

O estudante formado no curso de Licenciatura em Filosofia recebia, após a formatura uma carteira do MEC – Ministério da Educação, que designava as habilitações do egresso: professor de filosofia, psicologia e sociologia no ensino de 2º grau. Essas designações alimentavam apenas os egos de alguns que se achavam super qualificados, isto porque não havia campo de trabalho nestas áreas.

Não é demais registrar que este movimento pelo retorno da filosofia ao currículo não teve adesão de setores importantes das universidades, não me refiro aos setores autoritários e comprometidos com o regime, mas de intelectuais que não viam com bons olhos o filosofar nas escolas, ou seja, muitos consideravam uma forma de vulgarização da filosofia e advogavam que eram muitas as dificuldades de fazer

filosofia no ambiente acadêmico, quanto mais ensinar este saber para jovens das escolas básicas. Entretanto, outros atores importantes fizeram um contraponto a esta visão elitista da Filosofia. Me refiro à SEAF.

A SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas

As reflexões e debates sobre o ensino de Filosofia chegava na UFPI através da SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, instituição nacional que começou a ser articulada em dezembro de 1975, sendo fundada em 1976, no Estado do Rio de Janeiro.

Vivemos aquela experiência de participar de um movimento cultural que dinamizou a luta pela valorização da Filosofia e das Ciências Humanas e Sociais. Tratava-se de movimento filosófico-cultural alternativo à ideologia imposta pelo controle do regime político vigente. Ressalto aqui a importância dos textos do professor Olinto Pegoraro que formou a nossa geração e potencializou através dos seus escritos o nosso engajamento sobre importância da obrigatoriedade da Filosofia.

A censura e o burocratismo cego dominavam também o meio universitário. Isto gerava profundo desânimo entre professores e alunos. Todo projeto aberto esbarrava em entraves intransponíveis. O silêncio e o isolamento tiveram como consequência principal a improdutividade e queda de nível, notadamente no âmbito dos Departamentos de Filosofia que sofreram censura mais forte².

Pegoraro também declarava que “a Filosofia perdia altura e caía nas mãos de chefes departamentais fiéis ao regime ou acabava controlada por sociedades cujos líderes eram também auxiliares de ministros fascistas”. A SEAF reuniu um grupo de intelectuais que enfrentou o regime militar e decidiu, então, manter contatos e estimular o intercâmbio de ideias, rompendo, assim, com o isolamento em que se encontrava até aquele momento.

A SEAF participou do movimento de denúncia e resistência ao regime militar e colaborou na formação de uma nova consciência nacional. Criou centros de reflexões em todas as regiões, sobretudo, nos principais departamentos de Filosofia. Promoveu encontros regionais e nacionais. Fundou três revistas e contribuiu nos debates para a criação da ANPOF – Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia.³

ENEFIL – Encontro Nacional dos Estudantes de Filosofia

Envolvidos pelo movimento da SEAF, os estudantes também começaram a se organizar e, em 1983, foi realizado o I ENEFIL – Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia, na cidade de Florianópolis

² Olinto PERGORARO. Perspectivas da SEAF. Rio de Janeiro, 4-6/07/1980, p.1 (mimeo).

³ Trilhas Filosóficas – Revista Acadêmica de Filosofia, Caicó-RN, ano VII, n. 2, p. 79 - 99, jul.-dez. 2014. ISSN 1984-5561.

– Santa Catarina. Nós, do curso de Filosofia da UFPI, organizamos uma delegação que participou ativamente desse processo de construção e organização do movimento em prol da Filosofia e a necessidade da sua obrigatoriedade na Educação Básica⁴.

Fomos a este Encontro de ônibus, depois de vários meses de campanhas para arrecadação de fundos para custear a viagem. Assim, em eventos nacionais, seja congresso da UNE, CONEB - reunião de entidades de bases dos estudantes, eventos acadêmicos e científicos, os estudantes de filosofia sempre organizavam um momento para a atualização dos planos de lutas. O II ENEFIL, aconteceu em Belo Horizonte e III ENEFIL, em São Paulo, respectivamente em 1984 e 1985. Estivemos presentes em todos os eventos até a nossa formatura em 1985. Desde então os estudantes de Filosofia assumiram a luta não apenas em defesa da Filosofia, mas sobretudo da educação pública, gratuita e socialmente referenciada.

Agora, em 2023, a Universidade Federal de Alagoas/UFAL sediará a 36ª edição do Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia (ENEFIL), cujo tema será "Construir para resistir: o papel da filosofia na superação dos desafios da profissão". Observa-se que mesmo com o passar do tempo, a luta permanece a mesma, uma vez que a história do ensino de Filosofia em nosso país é marcada por este movimento de avanços e retrocessos, caminhos e percalços, construção e reconstrução. Vejam o texto de chamada para o XXXVI ENEFIL.

Desde 1983, no nosso primeiro ENEFIL em Florianópolis, nós, estudantes de filosofia, sentimos a necessidade de nos mobilizarmos e organizarmos enquanto Movimento estudantil de Filosofia em âmbito nacional, para juntos pensarmos formas de intervir criticamente nos locais onde estamos inseridos, contribuindo para a transformação da sociedade, resistindo a todos os tipos de ataques que não apenas a Filosofia, mas também a educação pública como um todo vem enfrentando. Para além disso, debater o currículo de filosofia e a docência em filosofia do ensino médio à pós-graduação, defendendo o tripé ensino-pesquisa-extensão⁵.

O Ensino de Filosofia nas escolas em Teresina

Nesse período, ainda começo dos anos oitenta, o chefe de Departamento de Filosofia da UFPI, Prof. Francisco das Chagas Rodrigues (Chaguinha), preocupado com a oferta de campo de trabalho para os egressos de Filosofia, procurou alguns diretores de escolas para discutir a possibilidade de as escolas ofertarem a disciplina Filosofia, considerando a abertura que o Parecer nº342/82, do Conselho Federal de Educação dava em relação ao retorno da Filosofia como disciplina optativa do currículo. Ele logrou êxito em apenas uma escola, cujo professor era seu amigo. Assim, podemos dizer que a Filosofia teve seu retorno

⁴ A delegação do Curso de Filosofia da UFPI ao I ENEFIL era composta pelos estudantes: Elnora Maria Gondim, Edna Maria Magalhães do Nascimento, Maria Noélia, Joaquim Gonçalves Neto, Lucinete Elane, João Bosco, dentre outros.

⁵ <https://doity.com.br/xxxvi-encontro-nacional-de-estudantes-de-filosofia-enefil> - Acesso em 04/06/2023

na nossa capital, por volta de 1985, no colégio Teresina. Das tratativas do Prof. Chaguinha, obtivemos oportunidade de trabalhar nesta escola, logo após a minha formatura.

Em seguida, outra escola de Teresina implantou no seu currículo a disciplina Filosofia, trata-se do Instituto Dom Barreto, hoje considerada uma das melhores escolas do Brasil, dirigida pelo saudoso professor Marcílio Rangel. Recebi o convite da colega professora Zoraida Lopes que já trabalhava lá. Trabalhei durante doze anos no IDB, de 1986 a 1998. Nesse período tivemos oportunidade de realizar anualmente seminários de Filosofia do IDB, com a presença dos mais qualificados professores de universidades brasileiras e, conseguimos uma articulação com a UFPI, criando uma próspera parceria, cujos momentos de reflexão, debates e críticas ajudaram a fortalecer e assegurar a inserção da Filosofia em outras escolas.

Nesse período me desdobrava dando aulas no Colégio Teresina e no Instituto Dom Barreto, o desafio era a escolha do livro didático. Inicialmente usávamos o “Filosofando” e alguns livros didáticos para apoio e debates acerca das temáticas da filosofia. Embora, ainda não tivéssemos uma lei assegurando a obrigatoriedade do ensino de Filosofia as escolas públicas e privadas aos poucos adotavam a disciplina em seus currículos.

Cabe ressaltar que nos anos noventa surgiu no Brasil um movimento que ficou conhecido como Filosofia para Crianças, este movimento teve como inspirador o filósofo norte americano Mathew Lîmpam. A ideia era levar para as escolas narrativas filosóficas através de novelas com o intuito de favorecer a reflexão das crianças sobre temas do campo da ética, da política, da teoria do conhecimento, trazendo debates sobre regras, virtudes éticas, cidadania, sensibilidade, sobre questões ambientais, sociais, raciocínio lógico, diversidade, dentre outros. Foi rico e intenso este movimento. Nessa oportunidade o Departamento de Filosofia, através da profa. Francisca Mendes de Sousa (Tina), então Chefe de Departamento, organizou seminários e conseguiu trazer para a universidade os egressos da área que realizaram cursos de aperfeiçoamento, de extensão, dentre outros. Temos o registro de que algumas escolas particulares de Teresina realizaram a experiência com o ensino de Filosofia para crianças.

Em 1995, fui aprovada em concurso público para professora de Filosofia do Centro Federal de Ensino Tecnológico – CEFET (hoje IFPI). O desafio nesta instituição era trabalhar a filosofia para um público que iria atuar no âmbito do trabalho técnico. O nosso plano de trabalho deveria considerar as especificidades do alunado, desta forma, as análises de filosofia da técnica, discussão sobre trabalho, cidadania e outras temáticas compunham o nosso programa.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/96, e, na sequência, em 1999, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a decepção foi tamanha, porque estes parâmetros apenas recomendavam que a disciplina de Filosofia complementasse os Temas Transversais dos PCNs.

O que nos vimos neste contexto foi que, mesmo estando requerida na LDB, a polêmica sobre a obrigatoriedade deste ensino se manteve, ou seja, os técnicos do MEC – Ministério da Educação,

elaboravam uma leitura conforme seus interesses, isto é, afirmavam que a Filosofia seria “apenas” uma orientação pedagógica da transversalidade curricular e não uma disciplina obrigatória.

Nós entendíamos que caracterizar a Filosofia como um tema transversal, escondia os verdadeiros propósitos da reforma do ensino, pois o que se podia constatar era uma reedição de uma educação instrumental e técnica e uma compreensão da qualidade como investimento na lógica do “mercado” e não na qualidade educacional e social.

Neste contexto, eu havia sido aprovada, em 1998, em concurso público para professora efetiva da UFPI da área de Fundamentos Filosóficos da Educação/DEFE/CCE. Na condição de professora da UFPI pude construir relações acadêmicas mais orgânicas com os colegas do DEFI – Departamento de Filosofia da UFPI/CCHL que ensejaram trabalhos importantes para o ensino de filosofia.

NEFI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia

Destaco nesta trajetória duas iniciativas importantes: a primeira, foi a criação, em 1999, do NEFI – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Filosofia – grupo de pesquisa com cadastro no CNPQ e que desde então vem contribuindo com pesquisas, publicações, trabalhos técnicos e eventos científicos sobre Ensino de Filosofia. O NEFI/UFPI desenvolve e incentiva reflexões sobre o ensino de Filosofia no ensino básico (níveis médio e fundamental) no seio da comunidade acadêmica e filosófica, e busca estendê-la à comunidade piauiense em geral, através da elaboração e execução de pesquisa relativas ao ensino de filosofia como fonte cultural formadora de cidadãos habilitados para a crítica do agir individual e da práxis social.

A segunda iniciativa foi a pesquisa da qual participei intitulada “A Filosofia no Ensino Básico: Diagnóstico e Perspectivas nas escolas urbanas de Teresina (PI)”, sob a coordenação do Prof. Dr. Helder Buenos Aires de Carvalho e da Profa. Dra. Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, subcoordenadora.⁶ Este trabalho registra a discussão sobre a pertinência do ensino de filosofia no fortalecimento crítico e intelectual da educação básica. Cabe ressaltar que esta pesquisa é motivadora da criação do NEFI. Ela apresenta indicadores quantitativos e qualitativos da realidade do ensino de filosofia em Teresina (PI) com a finalidade de fazer um mapeamento deste objeto de estudo, considerando os seguintes aspectos: a presença da disciplina no currículo escolar; o tipo de gerenciamento; a carga-horária; a formação acadêmica dos professores e professoras; conteúdos programáticos; metodologia e tipo de avaliação; bibliografia básica; dentre outros aspectos.

⁶ Texto publicado nos Cadernos do PET Filosofia, Vol. 2, n.4, Jul-Dez, 2011, p. 91-113(Texto elaborado a partir de Relatório de Pesquisa, financiada pelo CNPq, realizada pelo Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia – NEFI, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Piauí, sob a coordenação dos professores Helder Buenos Aires de Carvalho e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, em 2000- 2001)

O desenvolvimento desta pesquisa coincidia com os esforços realizados no parlamento brasileiro para a garantia da obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Do ponto de vista do executivo, o governo assumiu a defesa da não obrigatoriedade da Filosofia, culminando com o veto do Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, em 08 de outubro de 2001 ao Projeto de Lei do Deputado Pe. Roque Zimemerman, que foi elaborado para dirimir quaisquer dúvidas sobre a obrigatoriedade das disciplinas Filosofia e Sociologia, alterando o art. 36, da LDB. A área de Filosofia sofreu mais uma derrota após longos anos de resistências e lutas.

A despeito dos reveses da conjuntura política, o esforço acadêmico de continuar pesquisando acerca da problemática do Ensino de Filosofia permanecia vivo em nossas ações, de tal forma que, no começo do ano 2000, a partir da experiência desenvolvida através do meu envolvimento com a pesquisa do NEFI, apresentamos projeto de pesquisa ao Programa de Pós-Graduação em Educação para desenvolver a pesquisa em nível de mestrado acadêmico intitulada “O ensino de Filosofia no Ensino Médio: relação entre formação inicial e prática docente”. Defendi a Dissertação de mestrado em 2002, sob a orientação da professora doutora Maria do Carmo Alves do Bomfim e contei com a coorientação do Prof. Walter Kohan.

A obrigatoriedade legal do ensino de Filosofia: Lei nº 5.253/02 (Piauí) Lei nº 11.684, de junho de 2008.

Cabe ressaltar que em nosso estado a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia foi uma conquista obtida muito antes da mudança na LDB. Nesse sentido, foi aprovada a Lei estadual nº 5.253/02, de autoria da então Deputada Estadual Francisca Trindade que, na época era estudante de Filosofia. Esta lei tornou obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio no Estado do Piauí. Cabe destacar o trabalho de articulação política realizado pelo Departamento de Filosofia da UFPI para a conquista desta importante vitória.

A partir de 2003, com a mudança na conjuntura política através da vitória de Luís Inácio Lula da Silva para a Presidência da República e de Wellington Dias ao governo do Estado do Piauí, abriu-se a possibilidade de colocar na ordem do dia, a pauta de mudanças e reformas na educação. A Secretaria Estadual de Educação do Piauí resolveu, em 2004, constituir um grupo de trabalho⁷ para a Elaboração das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio.

Por indicação do NEFI, fui designada para compor a equipe que elaborou as “Referências Curriculares do Ensino Médio da Secretaria de Educação do Piauí”. Esta equipe técnica realizou uma pesquisa diagnóstica da situação do Ensino Médio e com base nestes dados, bem como numa agenda que envolvia encontros e seminários com professores e professoras do Ensino Médio foi possível produzir o

⁷ A equipe foi composta pelos professores da Universidade Federal do Piauí (Edna Maria Magalhães do Nascimento e Germaine Elshout de Aguiar) e da Universidade Estadual do Piauí (Maria do Rosário de Fátima de Alencar Albuquerque e Maria de Fátima Veras Araújo).

documento com as Referenciais Curriculares. Especificamente, sistematizamos neste documento as diretrizes para o ensino de Filosofia e Sociologia. Esta experiência possibilitou discutir, no âmbito das ciências humanas, o papel formativo da Filosofia enquanto componente curricular obrigatório do currículo do Ensino Médio, bem como as referências sobre conhecimentos, habilidades e competências a serem desenvolvidas a partir do ensino de Filosofia.

Embora o ambiente político fosse favorável às mudanças em relação ao ensino de Filosofia, somente em 2008, foi possível através de uma proposição do deputado Federal Ribamar Alves (PSB-MA) a apresentação de um Projeto de Lei Complementar para alterar os dispositivos do Artigo 36, parágrafo I, inciso III, da LDB. Com a revogação destes dispositivos as disciplinas Filosofia e Sociologia foram asseguradas como componentes obrigatórios do Ensino Médio⁸. A LDB por meio destes dispositivos não assegurava que Filosofia e Sociologia deveriam ser componentes curriculares obrigatórios do Ensino Médio, e com a alteração deste artigo ficou garantida a mudança na LDB.

Rumo a consolidação da Filosofia no Ensino Médio

O Enem

Neste contexto também obtivemos uma importante vitória ao ver assegurado o conteúdo de filosofia no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) dentro da prova de ciências humanas. Lembremos que antes do ENEM a universidade realizava o ingresso dos estudantes através de um sistema próprio chamado de PSIU – Programa Seriado de Ingresso na Universidade e, embora fosse uma reivindicação constante do Departamento de Filosofia, a prova do PSIU não continha conteúdos de Filosofia.

Neste percurso, observamos que da luta pela obrigatoriedade da Filosofia, a preocupação agora voltava-se com mais ênfase para a qualidade do ensino de Filosofia, para a sua atividade pedagógica: o que ensinar, como ensinar, que estratégias usar, dentre outras abordagens. Observa-se também que a nossa associação profissional, a ANPOF, além de pautar este debate, criou a ANPOF – Ensino Médio, com a preocupação de acompanhar todo o desenvolvimento de implantação da disciplina no Brasil e socializar as experiências de docentes.

A prática de ensino de Filosofia

⁸ Lei nº 11.684, de junho de 2008.

Na UFPI, através das atividades da disciplina Prática de Ensino de Filosofia, do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino - DMTE/CCE, os estudantes de filosofia, não só realizam a atividade de contato com os desafios da docência de Filosofia na escola pública, mas também são estimulados a apresentarem em seção pública seus trabalhos e publicarem estas experiências. Ressalto a importante publicação organizada pelas professoras Maria da Conceição Souza de Carvalho (*in memoriam*) e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, intitulada “Por uma Pedagogia do Ensino de Filosofia”, cujo prefácio é de Walter Kohan, uma grande referência da área que se tornou um forte aliado do nosso trabalho acadêmico na UFPI. Neste trabalho, além de textos de diversos professores da UFPI, doutorandos em Filosofia e professores de outras IES, os estudantes de Graduação da disciplina Prática de Ensino de Filosofia tiveram um excelente protagonismo.

PET – Filosofia

Outra experiência muito significativa da UFPI para a prática docente dos estudantes é o PET – Programa de Educação Tutorial. Criado em 2006, o programa tem 9 (nove) grupos PET. O PET – Filosofia foi criado em 2007. Este programa é composto por grupos tutoriais de aprendizagem sob a orientação de um professor tutor e são organizados a partir de formações em nível de graduação nas Instituições de Ensino Superior guiados pelo princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e da educação tutorial. Segundo o Programa, o PET tem por objetivo formar integralmente o estudante, além de proporcionar ao discente uma gama nova e diversificada de conhecimento acadêmico e assume a responsabilidade de contribuir para sua melhor qualificação como indivíduo e como membro da sociedade. O PET – UFPI é vinculado à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PREXC.

Os estudantes de Filosofia vinculados ao PET vêm desenvolvendo diversas atividades formativas em sintonia com os princípios do Programa. Vale ressaltar que o Programa tem um periódico denominado Cadernos do PET de Filosofia que propõe divulgar os trabalhos de professores, pesquisadores e alunos da graduação e pós-graduação em filosofia, incentivando seus trabalhos de pesquisa em temas estritamente filosóficos e filosófico-educacionais.

A Filosofia e o trabalho de Sísifo: novos percalços, novas lutas

No intervalo em que eu estava fazendo o doutorado em Filosofia na UFMG e depois o pós-doutorado, me afastei das atividades orgânicas da pesquisa em ensino de Filosofia. Nesse período, o NEFI foi assumido pelo prof. Dr. José Renato de Araújo. Neste contexto, algumas ações foram retomadas tais como a realização de eventos temáticos, lançamento de livros e, o mais importante para a nossa área, a

criação do Cadernos do NEFI. Um periódico importante para a divulgação dos trabalhos da área que com todas as dificuldades e os entraves da burocracia acadêmica vem se constituindo como um veículo de divulgação e difusão de nossas pesquisas.

Nos últimos anos tenho atuado em duas frentes na pós-graduação, de um lado, no PPGFIL, Programa de Pós-Graduação em Filosofia, orientamos trabalhos em nível de mestrado e doutorado através de temas vinculados à epistemologia, ao pragmatismo e ao neopragmatismo, bem como o meu interesse atual em temas relacionados à filosofia e gênero. Do outro lado, venho orientando trabalhos voltados especificamente para a pesquisa sobre ensino de Filosofia no PROF-FILO.

Assim, destaco a importante conquista da área de Filosofia que foi a criação do Mestrado Profissional em Filosofia – PROF-FILO, apoiado pela Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia, foi gestado de forma coletiva e colaborativa, iniciando suas atividades acadêmicas em 2017.

A pergunta que surge é: a filosofia será condenada eternamente a subir a montanha com uma pedra nas costas, tal qual o mito grego Sísifo? A filosofia sobe a montanha, mas quando chega no topo, a pedra escorrega de suas mãos e rola de novo até o chão. Será que teremos que carregar a pedra de volta repetida vezes, até o infinito?

Convém dizer que a conjuntura nacional do último período trouxe impactos e dissabores para as Universidades e, sobretudo, para o campo das ciências humanas. Em primeiro lugar, a interrupção de uma política que apresentava avanços significativos para a educação e, de modo especial, para o Ensino Superior, refiro-me ao impeachment da Presidenta Dilma Rousseff. As forças golpistas trataram imediatamente de promulgar uma Reforma do Ensino Médio sem a mínima discussão e envolvimento com sociedade. Em segundo lugar, veio a ascensão de um presidente de extrema direita que via as universidades como local de “balburdias” e apostava na negação do conhecimento e da ciência.

Nessa luta de Sísifo, mais uma vez a Filosofia se viu ladeira abaixo, foi promulgada a Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contempla uma Base Nacional Comum Curricular. Desse modo, o ensino de Filosofia novamente enfrenta os dissabores dessa trajetória pendular, com a aprovação da nova BNCC.

No entanto, esse período foi importante porque significou um novo momento para o desenvolvimento dos estudos e pesquisas no âmbito do NEFI. O grupo se reestruturou, novos membros ingressaram dando força e vitalidade ao nosso trabalho e, este ânimo, decorreu dos fatores elencados, tais como o PET-Filosofia, o PROF-FILO, os egressos do mestrado acadêmico (PPGFIL), alguns ex-orientandos, o interesse dos alunos de graduação que se inseriam nas pesquisas de iniciação científica, mas, foi a decepção quanto à reedição de uma visão instrumental da reforma do Ensino Médio que colocou novamente no centro do debate e da resistência os profissionais de Filosofia. Esta medida trouxe impactos negativos para a consolidação de nossa área depois de muitos anos de debates e lutas e da conquista obtida em 2008.

Realizamos neste período, muitas reuniões, debates com a Secretaria de Estado da Educação, e a realização dos I e II Colóquio da UFPI sobre Ensino de Filosofia, que aconteceram, respectivamente, em 2021(aconteceu no contexto da pandemia) e 2022, com a temática A Filosofia e a BNCC - Base Nacional Comum Curricular e O Ensino de Filosofia: o primeiro ano de experiência da implantação da BNCC, para refletir sobre a Filosofia e os impactos desta unidade curricular no contexto de implantação da Reforma do Ensino Médio.

Dentre os debates sobre a BNCC alguns estudiosos reafirmavam que o objetivo da reforma do ensino foi de excluir a Filosofia do Ensino Médio, outros declaravam que o futuro da unidade curricular de Filosofia ainda era incerto, pois a BNCC permite que ele seja decidido nas instâncias estaduais e municipais e mesmo nas escolas. E ainda havia aqueles que diziam que a permanência da filosofia como unidade curricular dependerá da resistência das escolas⁹. É importante frisar que para além do debate teórico sobre a implantação da BNCC, os depoimentos dos professores sobre os arranjos, a desinformação do que seja a formação crítica e cidadã da juventude, os tais itinerários formativos, que ninguém entendia do que se tratava, os terríveis livros “didáticos”, dentre outros obstáculos, marcavam de forma negativa essa experiência.

Com a derrota dos grupos políticos que governaram o Brasil nos últimos 7 anos, abriu-se uma possibilidade de rediscutir a Reforma do Ensino Médio e neste contexto cabe a nossa área, reafirmar o compromisso com os princípios que norteiam a experiência do Ensino de Filosofia: uma atividade crítica, investigativa, problematizadora e fundada no exercício de uma reflexão ética e cidadã.

Considerações finais

Tentei fazer um resgate da história do ensino de Filosofia a partir de minha experiência e vivências. Acho significativo e considero uma marca importante da nossa geração poder narrar estes momentos e a maneira nos engajamos nesta luta. A nossa intenção foi relatar às novas gerações como nos posicionamos e que parâmetros usamos em nossa experiência como estudantes e como profissional da área.

Vimos as dificuldades que tem esse saber em afirmar-se enquanto um conhecimento curricular consolidado nas escolas. Não tem sido fácil enfrentar estes obstáculos. Reiteramos que a disciplina Filosofia deve ocupar o seu devido espaço na organização da estrutura curricular das escolas brasileiras. A não consolidação curricular da Filosofia e a sua história permeada por avanços e retrocessos marcam uma experiência de incerteza e intranquilidade sobre o futuro da Filosofia nas escolas.

Pensando neste futuro, convido os/as professores/as, estudantes de Filosofia a seguirem firmes e se engajarem nos grupos de pesquisas, na formação continuada, na formação em nível de pós-graduação

⁹ <https://www.anpof.org/forum/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio/a-bncc-e-o-futuro-da-filosofia-no-ensino-medio-hipoteses>

que tenham como eixo a defesa do nosso propósito, que é não apenas a obrigatoriedade do ensino de Filosofia, mas a luta por uma educação, pública, democrática, de qualidade e acessível a todos/as.

Referências

CARVALHO e CABRAL. **A Filosofia no Ensino Básico: Diagnóstico e Perspectivas nas escolas urbanas de Teresina (PI)**. Cadernos do PET Filosofia, Vol. 2, n.4, Jul-Dez, 2011, p. 91-113

BRASIL. **Lei. nº 9394/96** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.684**, assegura a obrigatoriedade de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio, 2008.

NASCIMENTO. **O Ensino de Filosofia: relação entre formação inicial e prática docente**. Dissertação de Mestrado. 2002.

PERGORARO, Olinto. **Perspectivas da SEAF**. Rio de Janeiro, 4-6/07/1980, p.1 (mimeo).

PIAUÍ. **Referenciais Curriculares do Ensino Médio do Estado do Piauí**. 2004.

PIAUÍ. **Lei estadual nº 5.253/02**, torna obrigatório o Ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio do Estado do Piauí, 2002.

ROQUE, Deputado Padre. **Projeto de Lei da Câmara n.º 3.178/97**, Senado Federal n.º 9/2000.

Experiências de Ensino de Filosofia no Brasil

Marcos Antônio Lorieri¹

Resumo: Este texto contém conteúdo de palestra apresentada no II Colóquio sobre o Ensino de Filosofia promovido pelo Núcleo de Estudo em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (NEFI/UFPI), em Teresina, nos dias 24 e 25 de novembro de 2021. Apresenta inicialmente um rápido panorama de marcas doutrinárias desta experiência e, em seguida, a título de testemunho, alguns aspectos da experiência do autor como professor de Filosofia no Ensino Médio e no Ensino Superior por várias décadas. É finalizado com algumas considerações.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Filosofia e formação. Presenças e ausências no Ensino de Filosofia.

Abstract: This text contains content from a lecture presented at the II Colloquium on the Teaching of Philosophy promoted by the Center for Study in Teaching of Philosophy at the Federal University of Piauí (NEFI/UFPI), in Teresina, on November 24 and 25, 2021. a quick overview of the doctrinal marks of this experience and then, as testimony, some aspects of the author's experience as a Philosophy teacher in High School and Higher Education for several decades. It ends with some considerations.

Keywords: Teaching of Philosophy. Philosophy and training. Presences and absences in Philosophy Teaching.

Introdução

O anúncio do II Colóquio sobre o Ensino de Filosofia promovido pelo Núcleo de Estudo em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (NEFI/UFPI) traz nele ideias que marcaram a experiência do ensino de Filosofia no Brasil:

O Colóquio sobre o Ensino de Filosofia é um evento promovido pelo Núcleo de Estudo em Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (NEFI/UFPI). O NEFI desenvolve e incentiva reflexões sobre o ensino de Filosofia no ensino básico (níveis médio e fundamental) no seio da comunidade acadêmica e filosófica, e busca estendê-la à comunidade piauiense em geral, através da elaboração e execução de pesquisas relativas ao ensino de filosofia como fonte cultural formadora de cidadãos habilitados para a crítica do agir individual e da práxis social.

Vale ressaltar estas palavras que afirmam considerar o “ensino de filosofia como fonte cultural formadora de cidadãos habilitados para a crítica do agir individual e da práxis social”.

A ideia de o ensino de Filosofia ser fonte cultural formadora de cidadãos tem sido uma tônica na experiência do ensino de Filosofia no Brasil já a partir dos inícios da colonização do Brasil que não teve aspectos apenas econômicos, mas também culturais e dentre eles o aspecto de formação das novas gerações.

¹ Docente e pesquisador no Programa de Pós-Graduação em Educação da UNINOVE, São Paulo. Contatos: lorieri@sti.com.br.

O que tem variado é o que foi e o que tem sido considerado conteúdo cultural formador de cidadãos neste ensino.

Inicialmente são apresentados alguns aspectos históricos desta experiência marcada pelo propósito de fazê-la “fonte cultural de formação de cidadãos” e, em seguida, algumas considerações a partir de minha experiência pessoal como professor de Filosofia.

Aspectos da experiência histórica de ensino de Filosofia no Brasil

Dispomos de registros desta experiência desenvolvida pelos padres jesuítas no início do processo de colonização do Brasil, especialmente a partir de 1549. Trata-se da experiência de ensino de “uma filosofia” europeia hegemônica na Europa daqueles tempos. Pode-se perguntar se houve experiências de ensino de alguma filosofia indígena antes disso ou mesmo posteriormente. Há estudos a respeito especialmente no interior do movimento que é designado como decolonial.

No tocante à tradição de ensino de filosofia iniciada no Século XVI, diz Cartolano (1985) diz que era decorrente da maneira de pensar instalada em Portugal a partir do final do Século XIV e dos inícios do Século XVI, liderada pelos padres da Companhia de Jesus (os Jesuítas), a qual marca, também, o ensino de filosofia e a cultura filosófica sobre a qual diz a autora:

A cultura filosófica passa a ser mero comentário teológico, fundada principalmente na renovação da escolástica aristotélica. Esse humanismo artificial imposto a Portugal chegou até a colônia e deixou traços marcantes em nossa inteligência: o formalismo, a retórica, o gramaticismo, a erudição livresca. A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituíra a classe dominante na colônia conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais “importados” e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas. Essa educação humanística era, juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe. (1985, p. 20)

A longa citação pode ser esclarecedora a respeito de certas marcas de nossa experiência cultural histórica e de certas marcas de nossa experiência histórica do ensino de Filosofia que Cartolano assim caracteriza: “O objetivo dessa educação filosófica era o de formar homens letrados e eruditos, e, acima de tudo, católicos” (1985, p. 21).

O objetivo de formar “homens católicos” foi se perdendo com o tempo, ainda que não de todo. No Brasil colônia isso era importante por conta do “papel ideológico” do catolicismo daquele momento. Um dos aspectos da formação “católica” buscada com o ensino de Filosofia era o de instruir conforme os princípios da moral católica, diz ainda Cartolano (p. 21). Diz ela, ainda, que esta maneira de educar dos jesuítas

[...] não se adequava, evidentemente à realidade do índio e do negro, sendo dirigida exclusivamente aos filhos dos colonos e aos futuros sacerdotes que serviriam de elementos de articulação entre os interesses metropolitanos e as atividades coloniais (Idem, p. 21).

Esta maneira de oferecer educação escolar secundária (aquela que ocorria após a escola primária) permaneceu por todo o período colonial e “perdurou ainda por todo o Império e República, sem sofrer qualquer alteração de base” (CARTOLANO, 1985, p. 22).

Mesmo após as reformas pombalinas (a partir de 1750) e a expulsão dos jesuítas (1759) a maneira de oferecer educação escolar e, por consequência, a maneira de se ensinar Filosofia, não mudou muito. Na verdade, quase nada, pois os professores que foram contratados para substituir os padres jesuítas eram aqueles por eles formados. Diz Cartolano: “quanto ao ensino de Filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico” (1985, p. 25).

Mas ocorreram algumas transformações no final do século XVII com as influências sofridas em Portugal pelas mudanças econômicas e culturais na Europa e, no caso da Filosofia, com as influências do movimento Iluminista e, no seu interior, do movimento enciclopedista “marcando a inteligência e a cultura dominante na colônia”, como diz, ainda Cartolano (1985, p. 26).

Marcando, mas não muito o ensino de Filosofia. Ainda que, esse ensino tenha recebido fortes influências do denominado “ecletismo francês” em especial após vinda da “Família Real” para o Brasil e após a proclamação da Independência em 1822 (idem, ibidem).

Com relação aos caminhos do ensino de Filosofia após 1822, podem ser tomadas ideias de tese de doutorado (PUCSP, 2018) de Gilson Ruy Monteiro Teixeira com o título: “O filosofar e o ensinar a filosofar no processo de institucionalização do ensino secundário brasileiro (1837-1915)”.

O contexto histórico, de 1822 em diante, era o da organização da sociedade brasileira após a independência e, dentro dela, a organização da educação formal e, no caso, a organização do que se denominava de instrução secundária (oferecida com vistas à sequência da formação escolar primária) a qual, até muitos anos depois, englobava o que hoje corresponde ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio.

Não havia, porém, uma uniformidade na organização desse denominado ensino secundário, ao longo do Século XIX (vide TEIXEIRA, 2018, p. 53-54). Havia ao menos três formas de oferecimento desse ensino: cursos oferecidos pelos seminários (financiados pelo Estado), as denominadas “aulas avulsas de professor único” e os cursos preparatórios (voltados para o preparo de jovens para o ensino superior). O início da sistematização mais orgânica do ensino secundário se dá com a criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, a partir de 1837. Este Colégio passou a ser modelo para a organização de outros colégios do país.

As motivações políticas são claras em todo esse processo e a destinação do ensino secundário era claramente voltada à formação das elites. Para a classe trabalhadora, dentro de certos limites, era oferecida a instrução primária (vide TEIXEIRA, 2018, páginas 69 e seguintes). Essas motivações políticas ficam claras

na citação de ideias de Victor Cousin, a seguir, ideias essas já bastante disseminadas no Brasil desta época entre os responsáveis pelas políticas educacionais.

A instrução primária é para todos; a instrução secundária, para um pequeno número. Esse pequeno número é a legítima aristocracia constantemente renovada da sociedade moderna. A esta aristocracia é preciso antes de tudo, as luzes gerais; é preciso lhe inculcar bem cedo, não os hábitos prematuros de qualquer profissão, tudo o que ela possa ser, mas o espírito que faz o homem e o cidadão. É importante que esteja a todo o tempo imbuída deste espírito geral, para não o perder facilmente nas carreiras que o aguardam, para transportar e para conservar a culta fidelidade da humanidade e da pátria. A instrução secundária não prepara para nenhuma profissão; sua finalidade é mais geral: ela prepara os homens e os cidadãos. (COUSIN, apud TEIXEIRA, 2018, p. 72).

A proposta educacional indicada na citação incluía a formação oferecida pela filosofia que estava necessariamente presente na organização da instrução secundária. Esperava-se dela um impacto formativo que está bem sintetizado na denominação da disciplina: “Filosofia Racional e Moral”, na maioria dos casos, ou simplesmente “Filosofia” na qual deveriam ser estudados os conteúdos lógica, metafísica, moral e história das opiniões dos filósofos. (TEIXEIRA, 2018, p. 86-87).

Esses conteúdos aliam-se às intenções políticas deste período histórico brasileiro no qual as elites econômico-políticas buscavam dar uma forma à sociedade recentemente “independente”, em função de seus interesses que tinham afinidades com ideias e ideais políticos de países hegemônicos na Europa, notadamente a França. Para a consolidação desses interesses, certa filosofia deveria ser ensinada, focada em pensadores que defendiam posturas metafísicas, racionalistas e morais que pudessem servir de argumentos para os princípios que justificavam esses ideais políticos da época, os quais sofriam forte influência da religião católica que funcionava, também, como base formativa da maneira de pensar e agir da população.

Daí o grande poder político da igreja católica. Devido, menos a convicções religiosas das lideranças políticas, e mais à conveniência de que a população em geral tivesse uma formação, principalmente moral, voltada à obediência a regras religiosas que favoreciam a conformação das pessoas à sua situação de subordinados. Pode-se acrescentar que esta educação era garantida nas celebrações religiosas (e eram muitas) e na influência direta dos sacerdotes católicos nas comunidades denominadas de paróquias.

Ao mesmo tempo, esta influência formadora era distribuída nos cursos secundários (nas suas várias formas acima mencionadas) aos membros da elite econômica e política - a minoria da população - que tinham acesso a esses cursos. Não por acaso o ensino de filosofia (a “formação filosófica”), tinha como conteúdos os já indicados. Esses conteúdos alinhavam-se à filosofia escolástica, a filosofia oficial da Igreja Católica que é retomada e “atualizada” em função da disseminação das ideias iluministas, do enciclopedismo e do positivismo, conforme já mencionado. Inicialmente as ideias da filosofia escolástica foram difundidas pelos padres jesuítas em seus colégios, como já dito, mas também, nas “aulas avulsas” ou nos “cursos preparatórios” e ainda no Colégio Pedro II, visto que os professores de filosofia destas formas de ensino secundário eram quase todos, se não todos, oriundos da formação jesuítica. Isso ocorreu no final do período

colonial, ao longo do período imperial e nos inícios do período republicano, como é confirmado por Rodrigues (2012, p. 71): “Até meados do século XX, essa modalidade do ensino da Filosofia esteve presente na escola brasileira, com fortes repercussões nos currículos”.

Esta concepção de filosofia não estava vinculada à realidade vivencial de todas as pessoas no sentido de lhes oferecer recursos para a problematização de suas condições de vida, mas estava calculadamente vinculada aos interesses de quem dominava a sociedade brasileira e aos interesses, ou conveniências, de grupos minoritários que serviam à elite dominante. Além de serem ideias que eram transmitidas como justificativas plausíveis para que as “coisas fossem assim como eram”. Era uma maneira filosófica de pensar que não criava possibilidades de reflexão e problematização e que continuou acolhida ao longo dos momentos históricos brasileiros que perduram até os inícios do período republicano prolongando-se, em muitos casos, até meados do Século XX. Não por acaso. Exemplo disso foi o fato de a Reforma Capanema de 1942 ter tornado “obrigatório o ensino de filosofia, de modo especial nas escolas religiosas, que atendiam as elites sociais e econômicas do país” (RODRIGUEZ, 2012, p. 71).

A partir da Proclamação da República (1889) há movimentos na direção da diminuição das aulas de filosofia devido à grande influência das ideias positivistas que afirmavam a importância e mesmo a supremacia dos conhecimentos científicos e minimizavam a importância da filosofia por diversas razões. Dentre elas, as razões que diziam respeito aos ideais de “modernização” do Brasil presentes e alimentadores de lutas políticas do período, especialmente a partir de 1920.

Inserem-se, aí, as lutas por políticas educacionais voltadas a essa modernização. Exemplo claro foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 que ainda mantém um discurso a respeito da necessidade dos aportes da filosofia para a definição das finalidades da educação, mas que, de acordo com o espírito da época (espírito que expressa interesses fortes presentes na sociedade) enfatiza sobremaneira a necessidade de uma educação moderna apoiada nos conhecimentos científicos.

Estes dizeres, presentes no item do Manifesto “Movimento de Renovação Educacional”, mostram bem isso: “Os trabalhos científicos no ramo da educação já nos faziam sentir, em toda a sua força reconstrutora, o axioma de que se pode ser tão científico no estudo e na resolução dos problemas educativos, como nos da engenharia e das finanças”. (MANIFESTO DOS PIONEIROS, 2006, p.188)

E o ensino da filosofia neste período? Ele é mantido e, uma das razões se deve ao fato de a maioria das escolas do Ensino Secundário serem escolas particulares mantidas, também em sua maioria, por congregações religiosas da Igreja Católica.

A força política da Igreja Católica, contando inclusive com representantes no Congresso Nacional, foi fator importante para a manutenção da formação humanística cristã que incluía necessariamente a oferta do ensino da Filosofia no Cursos Científico e Clássico e do ensino da Filosofia da Educação nos Cursos Normais. Força política que continua, de algum modo, presente na Constituinte de 1946, no Congresso Nacional e nas várias legislaturas que se seguem até os inícios da década de 1960. Isso pode ser percebido nos acalorados debates a partir de 1958 a respeito da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da educação

Nacional, exigência constante da Constituição Federal de 1946. Esta lei é aprovada em 1961: trata-se da Lei n. 4024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Nela, parte das forças políticas ainda consegue manter o ensino de Filosofia, mas, não mais como obrigatório.

Poucos anos depois, em 1964, ocorre o golpe civil e militar que traz modificações substanciais nos encaminhamentos políticos do País e, por conseguinte, nas políticas educacionais. No tocante à educação, citem-se a Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 que “Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média” e a Lei 5692/71 que “Fixa Diretrizes para o Ensino de Primeiro e Segundo Grau”.

Diversas publicações analisam o acolhimento, ou não, da educação filosófica nesse período, apontando ora para sua proibição, ora para sua manutenção “consentida”, ora indicando que a determinação, por parte do governo militar, da oferta das disciplinas de Educação Moral e Cívica e de Organização Social e Política Brasileira, teria como finalidade substituir o ensino de Filosofia em especial no Ensino de Segundo Grau.

Chama a atenção a sempre presente preocupação da educação moral nas escolas. Durante muitos anos esse aspecto educativo ficou a cargo das aulas de filosofia. Na ditadura militar, assumiu-se de vez esta ideia e obriga-se a presença de uma disciplina que ofereça especificamente esta formação e de acordo com princípios e normas emanados do governo militar. Com isso, de acordo com esta política, o ensino de filosofia não fazia sentido.

Vale considerar se não estamos vivendo uma ameaça semelhante ao ensino de filosofia nos dias de hoje. Governos sempre querem que a população dos países pense de acordo com seu perfil ideológico. O ensino de filosofia não se presta a isso. Ou não deveria se prestar, ainda que historicamente, não por poucas vezes o tenha feito, como se vê em exemplos históricos da experiência de ensino de filosofia no Brasil.

O fato é que, com a reformulação do ensino secundário, a partir da Lei 5692/71, segundo Carminati (2010, p. 163), “... a disciplina de Filosofia deixou de existir enquanto obrigatória, o que representou na prática o seu abandono, embora haja notícias de que algumas escolas a tenham mantido em seus currículos”.

Na década de 1970, apesar do clima político e talvez devido a ele, a movimentação a favor da presença do ensino de filosofia no Ensino Médio ocorre e se amplia como dizem BELIERI e SFORNI “A ausência da Filosofia nos currículos escolares, (...) não foi aceita passivamente. A década de 1970 foi marcada por mobilizações em prol do retorno da Filosofia aos currículos escolares”. (2013, p. 10).

Data daí a criação da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), sucessora e continuadora do Centro de Atividades Filosóficas. Datam, também daí, vários movimentos espalhados pelo Brasil em defesa da volta do ensino de filosofia que percorrem os anos seguintes passando pela década de 1990 na qual se dá, em 1996, a aprovação de nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (Lei nº. 9394/96).

Esta lei contempla, em dois momentos, a necessidade de elementos formativos normalmente oferecidos pelo ensino de filosofia: o primeiro, no artigo 35, inciso III, no qual aponta a necessidade do “aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” e no Artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, no qual consta que deve ser garantido aos alunos, no final do Ensino Médio, o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e Sociologia” necessários ao exercício da cidadania”. (BRASIL, 1996).

São menções a confirmar que a necessidade de alguma formação filosófica para os jovens deve ser pensada, mas, até aí, não passam de menções que não indicam um lugar claro do ensino de filosofia na educação escolar brasileira.

Essa falta de indicação de um “lugar” específico no currículo, irá se confirmar com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio nas quais os termos da LDB/96 são repetidos e reafirmados, mas sem merecer um destaque especial no currículo, como disciplina, diferentemente de outras áreas do conhecimento para as quais há esse destaque explícito.

Mas, os acenos à necessidade de formação filosófica presentes na LDB/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reforçam a luta por uma presença mais incisiva da filosofia no Ensino Médio. Essa luta tem como uma de suas fortes expressões a apresentação na Câmara dos Deputados do Projeto de Lei n. 3178/97 propondo como disciplinas obrigatórias a Filosofia e a Sociologia. Ele foi aprovado e submetido à sanção do Presidente da República que o vetou, provocando não só consternação, mas justa revolta a qual levou a reações positivas pela continuidade da luta que, passando por outros momentos teve seu desfecho com a aprovação do Projeto de Lei de número 1641/2003, tornando-se a Lei 11.648/08.

Após 2008, com algumas resistências, a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Ensino Médio torna-se um fato. As decisões políticas o acolheram e levaram as escolas a o acolherem na prática. Acolhimento festejado, por parte de muitos e não, por parte de outros.

Os não concordantes acabaram por ter sua oportunidade de voltar à luta pela não presença desse ensino, a partir das reviravoltas políticas de 2015, 2016 e, especialmente, a partir de 2018.

Novo grupo, não progressista por certo, assume a liderança política no Brasil a partir de 2018 e inicia-se um outro processo de lutas relativas ao entendimento das finalidades e da organização curricular do Ensino Médio e, decorrente do entendimento que predomina, surgem novas ideias (ou a retomada de velhas ideias) relativas ao lugar da formação filosófica nesse nível de ensino.

Esses entendimentos estão presentes nas propostas da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/ENSINO MÉDIO) concluídas em 2018. Essa proposta faz parte da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

Há, nessa proposta, uma nova política educacional: ela acolhe o ensino de Filosofia no Ensino Médio?

Primeira resposta: para todo o Ensino Médio que se propõe, não.

Segunda resposta: para parte desse Ensino Médio, sim, a depender de decisões de cada escola ou de cada conjunto de escolas dos sistemas públicos de ensino regionais.

Trata-se de uma nova proposta de política educacional para a educação Básica como é dito na “Apresentação” do documento relativo à proposta para o ensino Médio, feita pelo Ministério da Educação (MEC). Ali é afirmado tratar-se de “uma referência nacional comum e obrigatória” (BRASIL/MEC, 2018) para todas as escolas do Brasil e à página 8 (BRASIL/MEC, 2018), é dito tratar-se de documento integrante da política educacional:

Essa referência nacional comum e obrigatória, nova política educacional, pauta-se no desenvolvimento de “dez competências gerais”, as quais devem contribuir “na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (BRASIL/MEC, 2018, p. 9).

Atentando-se à fala, convenientemente colocada, relativa à construção de conhecimentos e à formação de atitudes e valores, vale perguntar se se pode prescindir de reflexão crítica a respeito do que seja conhecimento e do que sejam atitudes e valores.

Se a resposta é sim (e os favoráveis à presença da filosofia na educação concordariam), não estaria aí, uma chamada de atenção para a necessidade dos aportes da filosofia nesse declarado novo Ensino Médio?

Se a chamada de atenção não é intencional, a menção a ela pode ensejar argumentações favoráveis à presença do ensino de filosofia no Ensino Médio, momento especialmente favorável para a formação de pessoas reflexivas, críticas e dotadas de pensamento autônomo.

É isso que a política educacional que aí está deseja?

Se não é, deveria ser, segundo nossa ótica, pois, não se pode esperar que os jovens sejam doutrinados com “conhecimentos” que não se submetam ao exame reflexivo e crítico e nem que sejam “formados” mecanicamente para certas atitudes e para adotarem valores a eles simplesmente comunicados e, pior ainda, impostos. Para evitar isso, sua formação filosófica se faz imprescindível. Posição esta que pode ser reforçada a partir de uma leitura favorável do documento da BNCC/Ensino Médio quando explicita as competências indicadas como “referência nacional comum e obrigatória”. Há ali falas que apontam para a necessidade de que as disposições para a reflexividade, a análise crítica e para um pensamento autônomo sejam alimentadas e desenvolvidas. Citem-se, como exemplos, os seguintes trechos presentes em seis dessas dez competências:

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade (competência 2, à p. 9)

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética (competência 5, à p. 10)

[...] fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade (competência 6, à p. 10).

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 (competência 7, à p. 10)

Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (competência 10, à p. 10).

Diante dessas referências obrigatórias relativas ao desenvolvimento das disposições para a reflexividade, a análise crítica e para um pensamento autônomo, não estariam as indicações da BNCC apontando para a necessidade da presença de alguma formação filosófica no Ensino Médio?

Sim, pode-se afirmar.

Obviamente que esta é uma leitura nossa que queremos ver na letra da legislação indicações das possibilidades de o ensino de filosofia se tornar parte explicitamente integrante do currículo do Ensino Médio.

Mas, seria esse o espírito dos atuais legisladores representantes de certa tendência político/educacional instalada no centro do governo do País nesse momento?

Por todo o teor do documento da BNCC e suas decorrências para o Ensino Médio, parece-nos que não.

Esse documento tem como seu foco mais importante o desenvolvimento de competências, “sobretudo com relação ao que devem saber fazer”, como está assim explicitado:

Ao adotar esse enfoque, a BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, **sobretudo, do que devem “saber fazer”** (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL/MEC, 2018, p. 13. **Negritos nossos**).

Este foco é mantido e todo o texto da BNCC/Ensino Médio caminha na direção da garantia de que esse foco não se perca. Trata-se de um texto que explora e interpreta, com vistas a ele, boa parte da legislação anterior, desde a LDB de 1996. Dentre os documentos legais retomados chamam a atenção os seguintes: o Parecer CNE/CP no. 11/2009 e a Lei nº 13.415/2017 que alterou a LDB, no seu Art. 36.

No primeiro (de 2009) consta que se deve “estimular a construção de currículos flexíveis, que permitam itinerários formativos diversificados” (o que vem a ser determinado agora) e o segundo (de 2017)

que já não diz “estimular” e sim estabelecer que “o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos”.

Isso, determinado pela nova legislação, resulta na “nova estrutura” anunciada nesses termos:

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. Além disso, ratifica a organização do Ensino Médio por áreas do conhecimento, sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa. (BRASIL/MEC, 2018, p. 469. Negritos nossos),

Note-se: uma estrutura “sem referência direta a todos os componentes que tradicionalmente compõem o currículo dessa etapa”.

Onde, na nova estrutura, incluir esses componentes, dentre eles o componente Filosofia? Pelos dizeres da citação, em lugar nenhum, assim como os demais componentes.

Mas, o texto da BNCC/Ensino Médio, indica sim, alguns deles e omite outros. Antes, porém de os mencionar, faz uma primeira referência ao que consta no documento “Base Nacional Comum Curricular” e indica como deve ser composto, de modo geral, o currículo do Ensino Médio nesses termos:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I – linguagens e suas tecnologias;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas;

V – formação técnica e profissional. (Idem, p. 467)

Trata-se, a nosso ver, de um arranjo que acopla à legislação anterior, as determinações da “nova” Base Nacional Comum Curricular e, nesse arranjo, as indicações relativas à “nova estrutura” do Ensino Médio mencionam e indicam certos componentes “tradicionais” que, de agora em diante, deverão compor o currículo do Ensino Médio (merecendo, alguns, explicitações até longas) e não indica outros.

Por exemplo, **em Linguagens e suas tecnologias**, são mencionados e indicados: Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; em Matemática e suas tecnologias: Matemática; em Ciências da Natureza e suas tecnologias: Biologia, Física e Química (vide BRASIL/MEC, 2018, p. 539).

Já em **Ciências Humanas e Sociais aplicadas**, os componentes que tradicionalmente compõem o currículo do Ensino Médio (História, Geografia, Sociologia e Filosofia) não são mencionados explicitamente.

Numa leitura favorável da BNCC/Ensino Médio pode-se argumentar que, para todos eles, a proposta é de serem trabalhados interdisciplinarmente e de maneira flexível de acordo com as características de cada região, ou seja, levando em conta “as culturas locais, as necessidades de formação e as demandas e aspirações dos estudantes” (BRASIL/MEC, 2018, p. 471). E, além disso, devem compor, com essas características, os “itinerários formativos” indicados como sugestões para o Ensino Médio (Vide, BRASIL/MEC, 2018, p. 471). A menção explícita, contudo, de certos componentes e não de outros pode gerar opções pela presença dos primeiros e não à presença dos segundos. A omissão, no caso da Filosofia, pode gerar a opção pela sua não presença, o que ocorrerá em muitas escolas. Acreditamos que não em todas.

Trata-se de uma estratégia política calculada? A nosso ver, sim, visto o receio das atuais lideranças políticas presentes na condução do governo do País de este componente curricular servir de veículo para ideias por elas consideradas não adequadas para o que pensam ser a boa formação da juventude.

Há capítulos dessa história ainda por ocorrerem e que terão seus encaminhamentos também decididos pelos novos caminhos políticos do País, agora, à beira de eleições que podem dar poder a grupos que reforçarão a política educacional que aí está, ou a sua negação, propondo outros caminhos ou, ainda, podendo ocorrer até proposições de caminhos piores que os atuais.

A luta política continuará, por certo e demanda atenção de todos. Há algo presente em nossa realidade que ajuda nessa luta: uma quantidade, não desprezível, de pessoas que estão de acordo que alguma formação filosófica deva ser oferecida à juventude.

Este acordo merece ser ampliado e os profissionais da área têm um papel importante nessa direção.

Aspectos de minha experiência pessoal de 1965 a 2020

Minha formação na área teve início em um seminário católico no qual, já no Ensino Médio, as aulas de filosofia chamavam minha atenção. Isso teve continuidade no curso de filosofia seminarístico, ao mesmo tempo unido ao curso de filosofia na Faculdade D. Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (em São João Del Rei, MG). Hoje, o local desta faculdade é ocupado pela Universidade Federal de São João Del Rei. A vida me fez escolher o curso de Filosofia. E eu gostei muito.

Desliguei-me dos estudos seminarísticos e fixei residência em São Paulo, onde comecei – efetivamente - a lecionar Filosofia no Ensino Médio em 1965. Por exigência legal, tive que buscar formação em Licenciatura. Fui acolhido no Curso de Filosofia da USP pelo professor Oswaldo Porchat Pereira, em 1965, que me aconselhou a cursar, além das disciplinas da Licenciatura, várias outras do currículo do curso de Bacharelado, pois minha formação tinha um nítido direcionamento pelos caminhos da Escolástica. Foi uma boa formação, por certo, mas limitada a uma perspectiva filosófica. Aceitei de bom grado e foi muito bom ter tido oportunidade de alargar minha formação com algumas novas perspectivas. Permaneci na USP por três anos e meio, obtendo a Licenciatura em Filosofia.

Era o período da ditadura militar (que não volte nunca mais), ocorreu o ano de 1968 (AI5) com a invasão do prédio da Rua Maria Antônia (em São Paulo) e terminei os estudos já nos “barracões” da FFLCH na Cidade Universitária. Ao mesmo tempo, neste período, lecionava História em escola pública da periferia de Guarulhos e Filosofia e História em uma escola particular em São Paulo, além de ter lecionado Filosofia, por indicação da Cadeira de Prática de Ensino de Filosofia, no Colégio de Aplicação da USP (onde também fiz o estágio supervisionado) que funcionava, à época, em local próximo à Praça Marechal Deodoro. Este colégio foi fechado pela ditadura militar.

Em 1968 passei a residir em Ribeirão Pires (SP), em cujas escolas do Segundo Grau, havia aulas de Filosofia no Ensino Médio. No período da ditadura militar as aulas de Filosofia não foram proibidas, mas as escolas eram “dissuadidas” de ter Filosofia. Nesta cidade havia uma tradição de aulas de Filosofia. Um bom grupo de professores fazíamos resistência ao regime militar, por exemplo, com encenação de peças de teatro ou exibição de filmes no cinema da cidade, seguidos de debates coordenados por Professores de Sociologia, História e Filosofia. Trabalhávamos motivados e a Filosofia aparecia com muita força nesse processo de resistir à ditadura. Havia três aulas por semana nos três anos do antigo curso clássico e duas aulas semanais no antigo Curso Científico, nos dois primeiros anos. Foi uma experiência muito rica com os jovens. Em 1973 voltei para São Paulo, como Diretor de uma Escola Pública, e ingressei no mestrado em Filosofia da Educação na PUC-SP. Em 1974 passei a lecionar Filosofia da Educação na PUCSP e, de 1980 a 2006, lectionei, também, a disciplina Prática de Ensino de Filosofia para os alunos do curso de Filosofia. Lecionar esta última disciplina foi muito interessante porque me obrigou a repensar a minha própria prática como professor de Filosofia.

Ocorreram muitas mudanças nessa trajetória, mas nunca deixei de seguir um roteiro que acho importante: relacionar as temáticas filosóficas com a História da Filosofia, reportando tudo às experiências de vida dos alunos.

Não gosto do uso da expressão “história da filosofia” para indicar a utilização de textos de filósofos em aulas de filosofia. Penso que História da Filosofia consiste em apresentar, em certa ordem cronológica, as produções do pensamento filosófico, agrupando-as em tendências e oferecendo comentários “críticos” a essas produções a partir de certas perspectivas teóricas. Esta “história” (ou estas histórias) podem, ou não, apresentar citações de textos dos diversos filósofos. Vejam-se exemplos de “Histórias da Filosofia” como as Émile Brehier, Châtelet, Miguel Reale, Niccola Abbagnano, Padovani e Castagnola, dentre outras. Há, em cada um deles, “certa leitura” da produção filosófica relatada. Até mesmo a seleção dos pensadores apresentados sofre influências das perspectivas dos autores destas histórias e até de suas nacionalidades.

Em minhas aulas, trabalhei sempre com temáticas associadas à utilização de textos de filósofos que delas trataram, ou no caso de pensadores atuais, que delas tratam. Busco, obviamente, situar estes filósofos que “escolho” no contexto histórico no qual produziram ou produzem suas ideias, relacionando-as com as experiências de vida dos alunos.

De 2003 até 2020, trabalhei na Pós-Graduação em Educação da UNINOVE (São Paulo) onde, além de pesquisas na área da Filosofia da Educação (incluindo, aí, pesquisas sobre ensino de filosofia) e orientações de dissertações e teses, lecionei a disciplina Educação e Filosofia (incluída no currículo por força da convicção de que é fundamental na formação de todo educador).

Como resultados de minhas pesquisas, publiquei artigos, dois livros e organizei algumas coletâneas. Boa parte de minhas publicações dizem respeito ao ensino de Filosofia.

A título de conclusão desta fala

Eu nunca tive dúvidas em relação ao valor formativo da filosofia e sempre busquei argumentação sólida para defender esta convicção. Tenho buscado apresentar esta argumentação também para os pais e educadores das escolas. Eles é que devem ser os principais destinatários da informação a respeito deste valor formativo e dos argumentos que o embasam. Nós, da área, conversamos muito entre nós e pouco com estes destinatários e, menos ainda, com os jovens do Ensino Médio.

Penso que uma boa ação acadêmica seja a busca e a sistematização desta argumentação e a sua divulgação junto à sociedade de modo geral. E junto, obviamente, aos licenciandos, pois eles serão os futuros professores de Filosofia e precisam saber elaborar boas justificativas para o que irão realizar nas escolas. E, ainda, para apresentá-las aos que julgam ser a formação filosófica um perigo de desvio dos educandos, como pensaram os inimigos de Sócrates na Grécia antiga, levando-os a o condenarem à morte.

O “perigo”, para muitos, está no aprendizado do exercício filosófico, pois julgam que pessoas que filosofam bem, podem incomodar e muito as “acomodações” institucionalizadas as quais foram assim produzidas para atender a certos interesses. Quem filosofa bem, questiona as “acomodações”, sejam elas quais forem, porque se perguntam e perguntam aos outros o que elas significam, por que aí estão e a quem servem.

É muito melhor, para os sistemas já “acomodados” (lembrando que, dados os movimentos implacáveis da história, estas “acomodações” devem ser sempre reajustadas, mas “por eles”), que não ocorram perguntas como as mencionadas e, se não for possível evitá-las, que os seus “líderes” as façam e as respondam para que as respostas orientem as “reacomodações” de acordo com seus interesses.

É imprescindível que haja estudos a respeito do ensino de Filosofia e que sejam feitos, cada vez com maior profundidade. Primeiro para mostrar o que se entende pelo “exercício do filosofar” e como ele deve ou pode ocorrer na Educação Básica. Em segundo lugar, para buscar, insistentemente, bons argumentos que comprovem, de alguma maneira, a necessidade deste “exercício do filosofar”, necessidade esta da qual decorre sua importância formativa. Em terceiro lugar, para mostrar bons caminhos de como fazer ocorrer, na prática, este exercício tão importante. Isso vale para qualquer nível de ensino no qual o

professor de filosofia atua ou irá atuar. Temos que debater, sem medo, sobre o que, o porquê, o para que e o como ensinar Filosofia ou provocar bons exercícios do filosofar.

Por fim penso que, para além da competência profissional exigida do professor de Filosofia (e de todo professor) também se exige cordialidade: palavra bonita que carrega o “*cordis*”, genitivo de “*cor*”. Em latim, “*cor*” é coração e “*cordis*” significa “do coração”. Lembrei-me disso para dizer que nossa profissão deve ser um conjunto enorme de coisas feitas “de coração”, ou seja, com muita boa vontade de ajudar crianças e jovens a se desenvolverem humanamente bem (e isso merece longas reflexões filosóficas para nos ajudar a entender cada vez melhor o que é humanamente bom para todos). Nós, ao nos dispormos a sermos educadores, dispomo-nos a oferecer às novas gerações não apenas nossos saberes, mas também pistas de caminhos que já trilhamos e que sabemos terem sido trilhados por outros. As indicações destas pistas possíveis devem se casar com certas possibilidades que julgamos ver em nossos alunos, por exemplo, ou em nossos filhos. Por que não as oferecer? Por que não as dispor, “de coração”, para que eles se sirvam delas se assim o desejarem?

Que a oferta de um bom ensino de Filosofia nunca deixe de existir na educação básica de nossas crianças e jovens e que seja uma oferta competente e “de coração”.

Referências

BELIERI, Cleder Mariano; SFORNI, Marta Sueli de Faria. **A presença da filosofia no currículo escolar do Ensino Médio**. In: Seminário de Pesquisa do PPE: Maringá, Univ. Estadual de Maringá, 2013. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminarioppe2013/trabalhos/co_01/13.pdf. Acesso em 05/07/2018.

BRASIL. MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96**. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL/Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular/Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/bncc-ensino-medio>, acesso em 02/07/2018.

CARMINATI, Celso João. **O estatuto da Filosofia no ensino Secundário no Brasil durante a ditadura militar**. In: *Philosophica*, 36, Lisboa, 2010, p. 159-160.

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

MANIFESTO DOS PIONEIROS. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. **O ensino da Filosofia no Brasil no contexto das políticas**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 46, p. 69-82, out./dez. 2012. Editora UFPR

TEIXEIRA, Gilson Ruy Monteiro. O filosofar e o ensinar a filosofar no processo de institucionalização do ensino secundário brasileiro (1837-1915). São Paulo: PUCSP, 2018 (Tese de Doutorado)

Ensino de filosofia desde a infância: uma lição para a contemporaneidade

Leoni Maria Padilha Henning¹

Anderson Luiz Ferreira²

Resumo: O cerne deste estudo é analisar a situação da disciplina de filosofia no Brasil, trazendo informações sobre o tema nos diferentes períodos históricos e seus problemas, focalizando os modos como o saber filosófico foi interpretado e incorporado nas leis e, por conseguinte, nas instituições de ensino. Visto frequentemente como uma disciplina não muito produtiva aos certames neoliberais, atualmente, tem sido agregada a outros saberes para juntos habilitarem os jovens para a aquisição das competências estipuladas como necessárias aos objetivos educativos. Em contrapartida, trazemos o Programa de Filosofia para Crianças de Lipman como uma alternativa de validação da disciplina para a formação humana. Desenvolvemos o estudo embasados nas legislações que ditam as regras para a educação nacional e nas obras de autores nacionais e internacionais que têm se interessado na interpretação do tema. Além de realizarmos uma coleta de informações e conceitos que facilitam a construção de uma compreensão sobre o problema do retorno ou da negação da disciplina nas escolas, trazemos elementos importantes para a nossa clareza sobre a contemporaneidade e seus dilemas que impactam na educação em geral, e na disciplina de filosofia, em particular.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Educação. Ensino Médio.

Abstract: The core of this study is to analyze the situation of the discipline of philosophy in Brazil, bringing information about the theme in different historical periods and its problems, focusing on the ways in which philosophical knowledge was interpreted and incorporated into laws and, consequently, into educational institutions. Often seen as a discipline that is not very productive in neoliberal competitions, it has currently been added to other types of knowledge to together enable young people to acquire the skills stipulated as necessary for educational objectives. On the other hand, we bring Lipman's Philosophy for Children Program as an alternative for validating the discipline for human development. We developed the study based on the laws that dictate the rules for national education and on the works of national and international authors who have been interested in the interpretation of the theme. In addition to collecting information and concepts that facilitate the construction of an understanding of the problem of the return or denial of discipline in schools, we bring important elements for our clarity about contemporaneity and its dilemmas that impact education in general, and in the discipline of philosophy in particular.

Key words: Philosophy teaching. Education. High school.

Introdução

Pensar o exercício da disciplina de filosofia no ensino (médio) brasileiro requer a contextualização do problema e uma retomada de sua história. Nesse particular, é mister perguntarmos sobre o papel que a Filosofia desempenhou ao longo da história da educação brasileira e o que se espera desses conhecimentos e de suas orientações para o presente.

Outrossim, seria interessante nos interessarmos pelas razões educativas, políticas, ideológicas, que rondam a disciplina, seus objetivos e perfil. Do mesmo modo, vale observarmos medidas que concorreram

¹ Professora sênior no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina, atuante no Núcleo de Filosofia e Educação. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8165332587246727>

Orcid: 0000-0001-8004-2371 E-mail: leoni.henning@yahoo.com; lhenning@uel.br

² Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina – PR – Brasil. Professor de Filosofia no Colégio Bom Jesus de Rolândia. Coordenador da Pastoral no Colégio Marista de Londrina.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7271-9709>. E-mail: anderfilos@gmail.com

para indefinição do seu lugar nos bancos escolares (embora a sua mais longa existência na História Humana), como ainda, a ocorrência de manifestações de insegurança quanto ao seu trabalho em vista do desenvolvimento do pensamento crítico, a desconfiança na sua fecundidade para a formação humana e, por conseguinte, seu movimento pendular nos currículos, desde o século XVI até nossos dias.

Além disso, encontramos respaldo nos pensamentos de Matthew Lipman para defendermos o lugar do ensino de filosofia no cerne da educação básica brasileira corroborando para a percepção do componente curricular enquanto aquele que visa o desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico bem como, análise, argumentação e avaliação de ideias. Acreditamos que historicamente a filosofia aperfeiçoou formas ímpares de estimular o questionamento de suposições e do exame, considerando diferentes perspectivas e a formação de ideias e conceitos de forma fundamentada e contextualizada.

Nesse sentido, esforçamo-nos por apresentar os elementos que antecedem a dinâmica do ensino de filosofia no Brasil ponderando aspectos educacionais do período colonial, com uma filosofia acomodada em uma abordagem humanista-religiosa. Em seguida, esmeramo-nos em apresentar os elementos que geraram a cisão com a abordagem tomista e, além disso, destacamos os processos político-educacionais em torno do referido componente curricular, tornando-o ora presente, ora ausente, nos currículos brasileiros até a implementação da BNCC, em especial, a considerar a prospecção para a filosofia no chamado novo ensino médio.

2. Elementos importantes antecedentes do ensino de filosofia no Brasil

Quando tratamos da educação ou do ensino de filosofia, assunto central deste artigo, devemos reconhecer a importância do contexto mais amplo onde o tema se situa. Nesse sentido, percebemos que a questão é enredada pela política, economia, religião, cultura, dentre outros. Os antecedentes aqui considerados trazem à baila elementos históricos que nos ajudam a entender a problemática aqui apresentada.

2.1 Os jesuítas

Em uma carta, Pe. Anchieta relatou as atividades exercidas no Brasil:

Mas, embora o nosso principal cuidado fosse ensinar e inculcar a eles os rudimentos da fé, também lhes ensinavam as letras; pois eram de tal modo aficionados a aprender a doutrina, que na mesma ocasião eram levados a aprender a doutrina da salvação; davam conta daquilo que pertencia à fé, instruídos segundo algumas fórmulas de interrogações (catecismo), alguns até sem elas [...] (LUKÁCS apud SCHMITZ, 1994. p.48, grifos nossos).

A fase inaugural da filosofia no Brasil foi marcada pelo teocratismo, numa tradição aristotélico-tomista expressa num ensino escolástico, humanista-religioso. A cultura filosófica reproduzia ideias já prontas, passando a ser “[...] mero comentário teológico, baseado, principalmente, na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20). “Era sinal de grande cultura o simples fato de saber reproduzir as ideias mais recentemente chegadas. A novidade supria o espírito de análise, a curiosidade supria a crítica” (COSTA apud CARTOLANO, 1985, p.21). Contudo, nesse processo de instalação dos recursos colonialistas, houve um afastamento das discussões contemporâneas, como por exemplo, Descartes, Bacon, Galileu, etc. altamente discutidos na Europa da época.

A educação era voltada aos setores da elite dirigente, apresentando um conteúdo livresco, formalista, retórico, gramatical, sem manifestação ou interesse pelo conhecimento natural e nacional. Desse modo, o projeto pedagógico jesuíta servia ao colono branco, rico e católico. Daí serem traços do período: o elitismo e o seu correlato, a exclusão, os privilégios de alguns, a educação humanista erudita dirigida a poucos com possibilidades de estudos complementares na Europa em vista da formação da elite dirigente, dentre outros.

Todo plano de estudos e organização dos jesuítas eram regidos pela *Ratio Studiorum* que subordinava o ensino superior à teologia e ao dogmatismo, caracterizado por uma filosofia ou saber da salvação, calcada nos conhecimentos autorizados e que expurgavam qualquer ensinamento que fugisse das ideias de Sto. Tomás de Aquino e Aristóteles.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759 por Marques de Pombal, fecha-se um ciclo educacional e cultural na colônia, iniciando-se a entrada de novas ideias de raízes modernas e iluministas, resultando num salto gradativo para uma perspectiva mais científica de mundo. Tais ideias atacavam de alguma forma a tradição religiosa aqui instalada, seguindo os ditames enciclopedistas que priorizavam, em contrapartida, a razão como garantia de todo o conhecimento.

É evidente que todo o movimento enciclopedista foi severamente combatido como subversivo e apontado como ideias ameaçadoras à “ordem”. Várias pessoas foram presas nesse contexto reivindicatório por ampla liberdade, igualdade e condições cidadãs para todos. É famosa a experiência histórica em nosso país da Conjuração Mineira de 1794 quando foram perseguidos, presos e mortos muitos brasileiros tomados por rebeldes, uma vez que pretendiam conquistar a independência de Minas Gerais em razão da exploração portuguesa, com o intuito de torná-la uma República de inspiração norte-americana e francesa. Porém, era considerado crime propagar esse movimento e se voltar contra o despotismo da autoridade apoiada pela igreja. Designados como conspiradores e inconfidentes, uma vez que careciam de fidelidade ao Rei, o movimento foi interrompido com violência rigorosa em nome da lei.

Como podemos adiantar pelo relato até aqui que gradativamente o pensamento vai se tornando ao mesmo tempo racionalista e revolucionário e a filosofia vai vagarosamente ultrapassando o escolasticismo e se atraindo pela ciência aplicada. Contudo, mesmo com a expulsão dos jesuítas do Brasil, o próprio Marquês de Pombal autoriza os franciscanos a se estabelecerem no Rio para ocuparem a cátedra de filosofia.

[...] o ensino orientou-se ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos jesuítas; realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina estreitas, tendendo a impedir a criação individual a originalidade. Quanto ao ensino de filosofia, continuou também no mesmo estilo livresco e escolástico (CARTOLANO, 1985, p.25).

Não obstante estarmos vivendo numa outra época, devemos considerar o quanto dessa tradição educacional ainda permanece em nossa visão e prática pedagógicas. Parece ter permanecido em alguns locais de produção acadêmica um pensamento distante da realidade que, curiosamente, é fecunda em problemas que são secundarizados em nome de valores superiores. Os problemas educacionais e formativos da nossa gente, por exemplo, são raramente tomados com a devida importância pelas pesquisas nas academias. Isso talvez se deva aos traços dualistas da nossa cultura elitista e de mando que reserva a alguns os conhecimentos apropriados a esses poucos tidos assim por seus privilégios e, em contrapartida, uma carência formativa a uma outra parcela que, por merecimento, não condizem com tamanha excelência.

2.2 Novos eventos e transformações

Com a vinda de Dom João VI ao Brasil em 1808, tivemos alguns fatores que permitiram a eclosão de novas ideias, como por exemplo, uma abertura maior ao comércio mundial. Além disso, houve um contexto mais apropriado ao cultivo do pensamento e da pesquisa, com as iniciativas governamentais e criação das famosas instituições que aqui se estabeleceram e se desenvolveram. Nesse período, até foram realizadas algumas conferências filosóficas. Também, novos colégios para a preparação da nova classe para a administração da colônia, foram construídos. Os negócios se expandiram e se demandava mais e melhor educação, o que levou ao relevo da formação profissional e o afastamento do ensino propedêutico. A filosofia e seu ensino tornaram-se mais voltados às novas exigências suavizando a supremacia da propagação da fé cristã.

Nesse contexto de transformações da educação brasileira, assistimos à criação dos cursos superiores profissionalizantes (1834) e o estabelecimento dos cursos secundários preparatórios aos mesmos. A filosofia passa a ser disciplina obrigatória em 1838, mas ainda apresentando um ranço do academicismo da fase anterior. “[...] nas províncias, a Filosofia já era incluída obrigatoriamente no currículo dos liceus e dos ginásios do curso secundário, desde o início do século [...]” (CARTOLANO, 1985, p.28).

O preexistente cientificismo já iniciado na reforma pombalina, como tentativa de modernização da educação, levou à tendência ao profissionalismo embasado nas ciências com instrução proeminentemente voltada à formação profissional. Isso foi intensificado com a chegada no Brasil do influente positivismo, que colocou a ciência como panaceia para os problemas humanos. Estamos num período em que o pensamento pretende libertar-se da tutela religiosa e, assim, aposta na ciência para esse fim. Um amplo movimento laico é engendrado no cerne do qual muitas outras correntes filosóficas vão sendo aglutinadas, numa campanha favorável ao laicismo e à negação da metafísica. Uma alternância de reformas educacionais é observada ora tendendo para a defesa da tradição religiosa, ora propondo o que se consagrou como ideias

naturalistas, evolucionistas e progressistas. Do ponto de vista epistemológico há um debate que coloca o fenômeno como elemento chave para o conhecimento do mundo e que é expresso nas disciplinas científicas, em detrimento aos princípios metafísicos e absolutos. Todas essas transformações não resolveram, entretanto, o problema da exclusão e do elitismo, notadamente por outras questões de ordem diversa.

Vários outros marcantes conflitos tornam-se evidentes a partir de então: - filosofia metafísica *versus* filosofia naturalista; educação elitista *versus* educação mais ampliada; laicismo *versus* orientação religiosa; educação diferenciada dirigida a cada um dos gêneros, assim por diante.

Com o século XX acena-se um novo tempo. Mas, até o início do século deste período, apesar das inúmeras legislações para o campo da educação, nenhuma aproximou a disciplina de filosofia da realidade brasileira. Apontou-se então para um traço característico da filosofia no Brasil, a saber, seu olhar para além das fronteiras do país, comportando-se como herdeira da visão europeísta aqui cultivada desde o início da colonização. Contudo, a antropofagia do modernismo, expressão culminante da Semana da Arte, tenta deglutir a cultura até aqui consagrada em vista do nascimento de uma real cultura brasileira, mais genuína.

Nesse processo, vimos surgir com certa veemência a defesa da formação integral do homem brasileiro, por uma educação progressiva, tendo como figura central Anísio Teixeira. Assim, a meta da reforma de 1931 era a busca por uma educação não simplesmente preparatória aos cursos superiores, mas, que segundo muitos de mentalidade renovadora, para a execução das tarefas gerais que a vida exige, mormente em terras brasileiras e no contexto de desigualdade produtora de fossos entre os segmentos sociais.

Até aqui observamos que no contexto dessa discussão muitos elementos concorrem para a complexidade do debate. Assim, na disciplina de filosofia observamos a tendência clerical ou escolástica, de um lado, e de outro, a tentativa de aliança às discussões mais contemporâneas. Além disso, vemos uma oscilação no *status* da disciplina nas instituições de ensino, indo da situação de conhecimentos obrigatórios, facultativos, complementares, recomendados, excluídos, ou como componente transversal e interdisciplinar – até aparecer como nas últimas tentativas de organização do novo ensino médio, como disciplina aglutinada a outras e inserida numa área maior.

3. A entrada do novo milênio – expectativas

Depois da experiência com a Lei 4024/1961 em que não vemos generosidade por parte do legislador em relação ao lugar da filosofia nos bancos escolares, permitindo que perdesse, assim, a sua obrigatoriedade no sistema federal de ensino, vindo a se tornar unicamente optativa em 1964, a filosofia foi gradativamente desaparecendo, considerada desnecessária, num cenário em que a educação se tornou uma questão de controle em razão da segurança nacional e busca pelo desenvolvimento econômico da nação. Até que surge a Lei 5692/1971 e com ela a vitória do modelo profissionalizante para o ensino médio, quando então, há a

expulsão de vez da disciplina do currículo escolar, dando lugar às chamadas “disciplinas ideológicas”, educação moral e cívica (EMC), organização social e política (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB). Carminati (2023) assim interpreta essa passagem:

[...] o projeto de profissionalização introduzido no ensino médio esteve intimamente ligado e submetido à dinâmica de expansão do capitalismo. O princípio de segurança nacional passou a vigorar como estratégia ideológica, valendo como instrumento de defesa das classes hegemônicas no poder, contra os inimigos internos tais como intelectuais, políticos, artistas e líderes populares.

Esses “inimigos”, dentre os quais os profissionais da filosofia, passaram a ser uma ameaça à manutenção dos vínculos internos do que se entendia por “nação” ou Pátria”, por isso, devendo de ser neutralizados por diferentes formas, uma delas seria as dificuldades para a sua manutenção no sistema “produtivo”, diminuindo-lhes ou até retirando-lhes a carga horária do trabalho específico.

Vemos um fio condutor que vai se desenvolvendo até o final do século XX que, ao enfatizar a formação para o trabalho dentro do espectro neoliberal que vai avançando, apresenta uma parca valorização da filosofia, no mínimo uma séria instabilidade, como a que aparece na Lei 9.394 de 1996, com a sua volta aos currículos do ensino médio, mas apenas como inclusão recomendada.

Conforme a nova Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, e na sequência, as orientações legais de 1999, aparecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino brasileiro em que se recomenda a disciplina de filosofia como complemento dos temas transversais. A ideia básica orientadora deste documento é a noção de competências para a organização do currículo para o ensino médio. Ademais, sendo a disciplina recomendada nos PCNs como conteúdo e não como uma disciplina autônoma, é colocada como uma disciplina de perfil ambíguo, talvez inútil para os objetivos principais propostos. Sendo não obrigatória naquele momento, um passo importante se deu em 2008 quando a Lei sofreu alteração para o cumprimento desta demanda.

Observamos um pleito favorecedor da disciplina na Constituição de 1988, o que acarretou, anos depois, em iniciativas para a implantação da Base Nacional Comum Curricular para a Educação - BNCC – em 2018. As controvérsias sobre o tema insuflaram os ânimos dos educadores levando à defesa da obrigatoriedade da filosofia como questão de necessário reconhecimento de um saber de perfil formador próprio. E, além disso, não apenas sendo o seu trabalho importante para os jovens do ensino médio, mas também para as crianças ainda no gozo da infância.

No contexto das propostas da BNCC, a questão das competências segue os períodos anteriores agora orientando as três fases da educação básica do seguinte modo: “[...] mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BNCC, p. 08). Pretende-se com isso que o alunado encontre na escola a oportunidade para a obtenção de uma formação humana integral realizada numa sociedade com todas as qualidades democráticas. Outrossim,

priorizando uma abordagem educacional sob a perspectiva de uma educação que atenda às problemáticas sociais concretas, a pedagogia das competências se caracteriza como uma dinâmica que prevê aquisições e aprendizagens que transformam o conhecimento em ferramentas que atendam demandas da atualidade, em especial, as que conversam diretamente com as transformações sofridas pelo capital produtivo vigente. Diante disso, não faltam aqueles que se incomodam com essa tendência, como aponta Saviani:

[...] ‘a pedagogia das competências’ apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz epistemológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’ (SAVIANI, 2021, p. 435).

Não obstante a correlação das pedagogias estabelecida no excerto por Saviani, o autor pontua o esforço por uma pedagogia das competências que prescreve à educação básica um caráter formador de cidadãos trabalhadores, de sujeitos que correspondam de forma direta à necessidade do mercado de trabalho. Nesse viés, a escola é provocada a garantir a formação de indivíduos que sejam eficientes, inovadores e mais produtivos no trabalho e na sociedade. Por assim ser, a perspectiva do ensino por competências e habilidades requer um sujeito que consiga mobilizar os conhecimentos adquiridos no curso da educação básica para a adaptabilidade diante das mudanças no sistema produtivo.

Assim, foi em abril de 2017 que o MEC apresentou o documento da BNCC ao Conselho Nacional de Educação (CNE), sendo mais voltado à educação infantil e ensino fundamental, naquele momento. Em 2018 a versão passa a contemplar o ensino médio.

O que observamos no processo do trabalho da filosofia como disciplina até os dias de hoje? Em primeiro lugar, vemos que a proposta da BNCC dilui o conhecimento filosófico em áreas mais estendidas de saberes, sendo tratada mais especificamente em meio aos componentes curriculares da área de ciências humanas. E esta organização só é explicitada quanto ao ensino médio, em que são previstas quatro áreas de conhecimento, a saber, (1) Linguagens e suas tecnologias (componentes curriculares: arte, educação física, língua inglesa e língua portuguesa); (2) Matemática e suas tecnologias (matemática); (3) Ciências da natureza e suas tecnologias (biologia, física e química); (4) Ciências humanas e sociais aplicadas (história, geografia, sociologia e filosofia). Percebemos a orientação interdisciplinar e/ou transversal posta no documento, o que faz com que percebamos a necessidade anterior de se ter noções disciplinares específicas. Muitas das dez competências objetivadas pelo ensino, segundo o documento, sugerem explicitamente um trabalho metódico da disciplina de filosofia, especificamente. Como garantir a boa qualidade de um ensino pautado na indeterminação dos saberes que devem ser, contrariamente, sustentados por professores bem habilitados e em suas pesquisas e estudos realizados na área de filosofia? Contrariamente, o que vemos apontado é uma piora na vida dos professores de filosofia uma vez que ficam, dessa forma, prejudicados com ainda uma

menor carga horária de trabalho, resultando em negligência dos administradores em relação ao aprimoramento e valorização desses profissionais.

Como já indicado subliminarmente, não há na BNCC qualquer referência à filosofia na organização curricular desde as fases iniciais da escolaridade infantil e durante o ensino fundamental, apesar deste trabalho ter sido largamente praticado em muitas instituições pelo mundo, desde o final do século passado. Mas, o documento propõe cinco áreas de conhecimento, assim organizadas: (1) Linguagens, constituídas pelos componentes de língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa; (2) Matemática, com o componente matemática; (3) Ciências da natureza, onde encontramos as ciências; (4) Ciências humanas com os componentes de geografia e história; (5) Ensino religioso, que acolhe o componente do mesmo nome. Nesse sentido, as dez competências são igualmente dissolvidas nessa estrutura.

A implementação da BNCC-EM apresenta a filosofia na perspectiva bastante diminuta no bojo do documento. Mesmo que em alguns pontos do texto basilar encontram-se certa consideração pelo componente de filosofia, conforme pode ser visto na citação que trata sobre a sua incorporação:

[...] que a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BRASIL, 2018, p.472).

Enquanto componente curricular, a filosofia é citada como uma forma de ampliação das competências mobilizadas para a dinâmica dessa etapa de ensino. Todavia, enquanto componente curricular, observando-se a maneira como são compostos os itinerários, torna a disciplina refém do apreço que uma determinada rede de ensino atribui a ela.

Diante dessa forma de sistematizar as diretrizes para o seu ensino, a filosofia fica reduzida, descaracterizada e estéril quanto ao desenvolvimento das competências específicas que estão sob sua responsabilidade. De certo modo, a referida disciplina passa por um momento que se assemelha a outros já vivenciados por ela na história da educação brasileira, sendo considerada supérflua diante do caráter técnico e profissionalizante que predomina nas discussões sobre políticas educacionais da atualidade. Ao considerarmos o viés da pedagogia das competências, conforme fora implementado pela BNCC, que por mais que transite por conteúdos concernentes à necessidade de formação integral para educação básica brasileira, prioriza a dimensão da preparação e adequação dos estudantes para as demandas do mercado produtivo. A questão emancipatória torna-se secundária e o que ganha valorização é o potencial de adaptabilidade dos sujeitos ao contexto firmado.

4. A experiência educacional realizada com a proposta de filosofia para crianças

Em fins da década de 60, em razão das rebeliões da juventude envolvida nos movimentos tipo do “É proibido proibir” dentre outros ocorridos pelo mundo, é interpretado pelo filósofo e professor universitário, Matthew Lipman (1923-2010), como uma carência de que é preciso que os jovens *aprendam a pensar para melhor agir*, desde muito cedo em sua escolaridade. Com um trabalho de observação dos escolares, crianças e jovens, leituras sobre educação e áreas afins, conversas com pais de alunos(as) e administradores, Lipman elaborou um esqueleto do que veio a se configurar no Programa de Ensino de Filosofia para Crianças e Jovens, iniciativa ampliada por uma equipe engajada nos mesmos propósitos e realizando estudos, pesquisas e treinamentos num instituto criado para esse fim no estado de Nova Jersey, nos Estados Unidos. Ou seja, trata-se do ensino de filosofia desde a educação infantil até o ensino médio. As suas convicções são tais que podem ser apreendidas nas seguintes afirmações:

[...] Temos que aprender como estabelecer as condições e oportunidades que capacitarão as crianças, com sua curiosidade natural e ansiedade por significados, a se apoderarem das pistas adequadas e, por si mesmas, imprimirem significados às coisas [...]. Elas não captarão esses significados simplesmente aprendendo os conteúdos do conhecimento adulto. Elas precisam ser ensinadas a pensar e, em particular, a pensar por si mesmas. O pensar é a habilidade *par excellence* que nos habilita a captar os significados (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 32).

Com uma metodologia pautada numa *filosofia para o pensar*, o autor deixa patente que não se trata simplesmente de comunicarmos conhecimentos filosóficos às crianças e jovens, mas antes devemos oportunizá-los a aprender a pensar a partir das suas experiências, retratadas num material didático criado exclusivamente para este fim: as *novelas filosóficas*.

A cada etapa do desenvolvimento e de acordo com a idade do educando corresponde um ensinamento filosófico provocado pela leitura das novelas feita nas comunidades de investigação, a sala de aula num novo formato. Tais narrativas expressam as experiências do educando naquela etapa de desenvolvimento agora como leitor, sendo aquele então representado pelo personagem, junto aos demais na novela. Os educandos são os leitores identificados com os personagens quanto à idade, costumes, experiências, interesses, etc. Para elaborar esse material desse modo requintado e cuidadoso, Lipman ampliou os seus conhecimentos buscando na psicologia, sociologia, literatura, artes e afins, elementos para compreender cada etapa do desenvolvimento humano. Diante disso, o Programa foi criado da seguinte forma:

1974 – *Harry Stottlemeier's discovery* (*A descoberta de Ari dos Teles* na tradução ao português), dedicado à 5ª – 6ª série, tendo por correspondente o livro do professor, *Philosophical inquiry*. Seu campo filosófico é a lógica formal.

1976 – *Lisa* (*Luisa* na tradução para o português), dedicado às 7ª – 8ª série, tendo o livro do professor sido intitulado *Ethical inquiry* relacionado ao campo filosófico das habilidades de pensamento para a ética.

1978 – *Suki* para as séries 9ª – 10ª seguido do *Writing: how and why* para o professor, e trata das habilidades de pensamento para a estética, como campo filosófico.

1980 – *Mark* para as séries 11^a – 12^a, tendo a *Social inquiry* como conteúdo do livro do professor e a ênfase nas questões sociais e políticas como foco filosófico.

1981 – *Pixie* (tradução para o português como Pimpa) é a novela para as 3^a – 4^a séries, tendo *Looking for meaning*, como o manual do professor no tratamento da filosofia da linguagem.

1982 – *Kio and Gus* (Issao e Guga na tradução ao português) se dirige aos alunos(as) das 2^a – 3^a séries. *Wondering at the world* é o manual do professor e o campo filosófico é a filosofia da ciência e da natureza.

1987 – *Elfie*, dedicado ao jardim da infância - 2^a série, tendo para o professor o *Getting our thoughts together*.

1987 – *Harry Prime*, uma adaptação do *A descoberta do Ari dos Teles* para a educação de adultos. Trata-se igualmente da lógica formal e do manual ao professor intitulado *Philosophical Inquiry*

1996 – *Nous* escrito para o período da 4^a - 6^a série. O manual do professor é o *Deciding what to do* tendo na ação e tomada de decisão o foco filosófico.

O referido autor afirma que a filosofia “[...] é a mais preparada para desenvolver o pensamento da criança e para fornecer caminhos por meio dos quais ela pode passar às outras disciplinas” (LIPMAN, 1990, p. 165). Ademais, os conceitos e questões advindas do cerne filosófico subsidiam a escola no envolvimento dos alunos em diálogos críticos, cuidadosos e criativos. Além disso, o currículo do Programa de Filosofia para Crianças prevê o desenvolvimento dos alunos na autocorreção e na capacidade de fazer juízos corretos. Diante de uma perspectiva de investigação filosófica as crianças são estimuladas a pensar sobre seus próprios problemas através das atividades conduzidas em sala de aula.

Essa abordagem busca promover a aprendizagem filosófica e o desenvolvimento do pensamento crítico em crianças e jovens nas salas de aula transformadas em comunidade de investigação. Isto é, um espaço formado por um grupo de participantes que se reúnem regularmente para realizarem diálogos filosóficos colaborativos no qual, os alunos eram incentivados à reflexão crítica, ao questionamento e a construção conjunta do conhecimento. Essa perspectiva diz respeito não somente a uma metodologia educacional, mas a um jeito de ser do educando inserido no ambiente de ensino-aprendizagem. Além disso, os participantes em diálogos filosóficos são incentivados a expressarem seus pensamentos, ideias e perguntas sobre um determinado tema. O diálogo deve ocorrer em um ambiente respeitoso, no qual todos oportunamente são ouvidos.

Ao destacar o processo dialógico, Lipman incentiva o professor a mostrar interesse nas confirmações e/ou contradições de ideias e opiniões individuais proferidas em sala de aula, para a mobilização de um clima em que todos se sintam respeitados ao se manifestar e a assumir riscos durante as discussões e se empenhar em oferecer razões para os seus posicionamentos. Ainda sobre isso, Lipman apresenta o filosofar como uma prática que apreende o conceito por questionamento, afirmando que no campo da filosofia encontramos esmero em explicar de forma abrangente os dilemas relacionados à dinâmica da vida humana. Conforme discursa o referido autor:

[...] a Filosofia preocupa-se em esclarecer os significados, descobrir as suposições e as pressuposições, analisar os conceitos, considerar a validade dos processos de raciocínio e investigar as implicações das ideias e das consequências que tem para a vida humana sustentar certas ideias em vez de outras (LIPMAN, OSCANYAN, SHARP, 1994, p. 151).

Lipman considera a filosofia um saber com o potencial de estabelecer um movimento de investigação e especulação rigorosa e substancial, permitindo uma mediação e experimentação que a torna fonte de ideias criativas e eticamente elaboradas. Nessa perspectiva de trabalho educacional os alunos encontram a oportunidade de se engajarem em uma atividade de pesquisa e investigação, na qual todos podem estar envolvidos na busca pelo conhecimento acerca de um tema ou questão. Além disso, através da colaboração e investigação conjunta eles podem contribuir para o progresso da área de pesquisa oferecendo um novo ciclo de hipóteses e mantendo viva a possibilidade do conhecimento criativo e inventivo.

Considerações finais

Diante do que até aqui foi exposto, observamos que, em primeiro lugar, cumpre entendermos por que a trajetória desta disciplina é tão tumultuada? Por que a disciplina despertou e ainda desperta tanta insegurança e temor, tendo sido perseguida e atacada como um conhecimento inútil. O que, afinal, a disciplina diz respeito? Qual filosofia deveria ser proposta aos jovens? Para quê e para quem ela é objetivada? O que a disciplina representa?

A história da filosofia já nos mostra que esse campo do saber é marcado por perseguições aos seus divulgadores fatos que condenaram à morte célebres figuras como Sócrates e Giordano Bruno, apenas para citar alguns, e no presente ainda recebe admoestações e críticas sob pena de ser alijada dos seus direitos de estar presente nas escolas. Esses fatos nos revelam as dificuldades dessa atividade humana se dar bem com a esfera de poder, do Estado, e das hegemonias reinantes na esfera pública. Assim, os esforços para a profissionalização bem qualificada dos professores de filosofia devem ser atentamente empreendidos para ainda não dar margem maior para fazer recair a culpa da retirada da disciplina das escolas a si próprios, devido a incapacidade e inutilidade desses mestres.

Ademais, bem sabemos nós que o campo filosófico é centralmente desenvolvido pela leitura e escrita feitas com o rigor merecido em referência ao primor dos caminhos traçados por seus e suas grandes personagens. Sabemos, portanto, das dificuldades que isso acarreta considerando o mundo das redes sociais, das narrativas superficiais e aligeiradas divulgadas nos ambientes virtuais, e na falta de qualidade do tempo dedicado à reflexão. Tudo parece contra as atividades apregoadas pela filosofia. Porém, talvez, aí resida alguma fissura potente para o despertar do filósofo diante do tempo presente e na realidade educacional atual. Trata-se de um enorme desafio para esse profissional da palavra e da reflexão cujas atividades são estendidas num tempo conscientemente inconcluso. Carregar a pecha de improdutivo, bicho-grilo,

desligado ou rebelde devem ser qualificativos encarados como aqueles que envelheceram junto à experiência humana e aí continuam e, por ser assim, representam perfis que assim permanecem em sua longa e insistente trajetória, demonstrando sua força e necessidade de sua presença para o equilíbrio da cultura humana. E, se não houvesse a crítica?!

Quando defendemos a obrigatoriedade e a permanência da disciplina de filosofia nos currículos escolares, queremos justamente que ela contribua no despertar, em cada cidadão, do desejo de pensar a realidade com criticidade e vislumbrar os diferentes aspectos que compõem a totalidade, e, assim, olhar para a sua existência de uma maneira mais reflexiva e significativa, conquistando a noção de pertencimento e seus correlatos, como a responsabilidade e a solidariedade no mundo, gestando na esfera reflexiva a compreensão do seu lugar no universo junto a todos os seres. Trabalho enriquecido, sem dúvida, com as ferramentas oferecidas pela produção filosófica – o que deve ser praticado desde a tenra idade.

Nessa perspectiva, nos conectamos ao pensamento lipmaniano, considerando que a filosofia aborda questões substanciais acerca da existência humana, sobre a natureza do conhecimento, além de reflexões concernentes à ética e a política. A partir de uma perspectiva investigativa, os alunos são estimulados a confrontar e formar as próprias opiniões de forma fundamentada. Outrossim, uma sala de aula perpassada pela investigação filosófica se torna um ambiente propício para diálogos significativos perante os quais, os alunos encontram a oportunidade de enriquecer suas experiências e conhecimentos a partir do reconhecimento autêntico da diversidade de opiniões.

No nosso entendimento a proposta lipmaniana é uma inspiração para os profissionais interessados no tema. Graças ao autor, a criança foi posta no centro do debate filosófico-pedagógico promovido com argumentação e embasado nos conhecimentos indispensáveis para o seu entendimento. A despeito de questionamentos que possamos fazer em relação às possibilidades efetivas de implementação dessa sugestão de ensino de filosofia desde a tenra idade, o autor nos oferece ideias produtivas para pensarmos na força da educação na promoção de um mundo mais igualitário, solidário e cuidadoso em relação aos seres humanos em situação de aprendizagem.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2018b. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 28 de maio. 2023.

CAMINATI, João Celso. (Des) **Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil**. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1225/1038> Acesso em: 12 de junho. 2023.

CARTOLANO. Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

LIPMAN, Matthew. **A Filosofia vai à Escola**. Tradução de Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990.

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, F; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. 4^a. ed. Campinas: Autores Associados. 6^a ed. Campinas SP, 2021b. Disponível em: <https://ler.amazon.com.br/?asin=B09BK3DY38&ref_=dbs_t_r_kcr>. Acesso em: 26 maio. 2023.

SCHMITZ, Egídio. **Os jesuítas e a educação** – a filosofia educacional da Companhia de Jesus. São Leopoldo: Editora Unisinos, 1994.

Competências e habilidades na nova BNCC. Como fica a Filosofia?

Lidia Maria Rodrigo ¹

Um dos eixos estruturantes da BNCC que mais afeta a presença e a configuração da filosofia no Ensino Médio reside na transição do ensino de conhecimentos organizados em disciplinas para um currículo interdisciplinar focado no desenvolvimento de habilidades e competências.

Defendida em oposição ao tradicional ensino por disciplinas, na nova configuração curricular o ensino de conhecimentos tem sido sumariamente condenado como velho, ultrapassado, mero conteudismo. Em consonância com o mundo contemporâneo, acreditou-se que era preciso substituí-lo por uma formação composta pela produção de competências verificáveis em situações concretas. Nesse contexto, o acionamento de conteúdos de ensino ficaria subordinado e limitado à função de instrumento auxiliar para o desenvolvimento de competências.

Trata-se de mudanças substanciais, que juntamente com o desenho curricular, colocaram em prática concepções pedagógicas nebulosas sobre as quais cabe levantar alguns pontos críticos.

Abrir mão da organização disciplinar do saber não pode ser entendido ou nivelado a abrir mão de conteúdos de conhecimento

A compartimentalização das ciências da natureza no século XVII e a constituição das ciências humanas no século XIX, conduziu à crescente especialização do conhecimento e influenciou o que se passou a conceber como ideal educativo: a formação de especialistas por intermédio do aprofundamento das investigações em cada área específica de conhecimento.

Nesta perspectiva, a escola estruturou os conhecimentos científicos em disciplinas que atualmente têm sido postas em questão por dividirem o conhecimento em compartimentos estanques, dificultando as relações entre os campos de saber. A proposta de que o novo ensino médio tenha como pilar a interdisciplinaridade fundamenta-se nas seguintes críticas à estrutura disciplinar tradicional:

- Ela produz uma excessiva fragmentação e desarticulação do conhecimento, criando assim obstáculos a uma visão mais abrangente dos conteúdos. Vale lembrar que o antigo ensino médio era composto por 13 disciplinas autônomas.

- Além disso, a estrutura disciplinar conduz à especialização precoce dos jovens estudantes.

¹ Professora aposentada do Departamento de Filosofia e História da Educação da FE/UNICAMP.

São argumentos cuja validade é inegável, enfatize-se, no âmbito específico do ensino médio. A tese defendida pelos profissionais da nossa área de que a função do ensino de filosofia neste nível de escolaridade não é formar filósofos pode ser estendida às demais áreas do conhecimento: a função do ensino médio não é formar especialistas.

Entretanto, cabe perguntar se abrir mão da organização disciplinar do saber implica abrir mão dos conteúdos, isto é, substituí-los por competências e habilidades. Não se pode confundir disciplina com conteúdo: as disciplinas constituem apenas uma forma de organização dos conteúdos do ensino. Portanto, abolir a organização disciplinar do currículo em benefício da interdisciplinaridade não significa abrir mão da determinação de conteúdos essenciais à formação básica.

No entanto, na reforma do ensino médio se passou de um extremo a outro: de um conteudismo excessivamente engessado para uma abertura total com base na formulação genérica de competências e habilidades, sem determinação de conteúdos mínimos essenciais a nível nacional, a não ser em Português e Matemática, para orientar os estados na elaboração dos currículos.

No documento da BNCC para o ensino médio consta que, “na formação geral básica, os currículos e as propostas pedagógicas devem garantir as aprendizagens essenciais definidas na BNCC”. Entretanto, o documento lista habilidades e competências para as diferentes áreas, mas não conhecimentos, e mesmo assim tem a expectativa de que os currículos de todas as escolas terão similaridades quanto às aprendizagens esperadas em cada fase em âmbito nacional. Como é possível assegurar isto com diretrizes tão genéricas, principalmente no que se refere aos Itinerários Formativos, abertos a inúmeras possibilidades de compreensão e de efetivação?

Para garantir uma formação focada na apropriação de conhecimentos científicos e culturais básicos e alguma uniformidade para o sistema nacional de ensino seria imprescindível determinar eixos temáticos ou ementa de pontos essenciais dentro de cada área do conhecimento, mesmo que se reservasse uma parte da carga horária para as especificidades regionais. Na ausência de uma definição mais precisa em relação aos eixos temáticos comuns, a base nacional curricular permanece demasiadamente vaga e aberta, podendo dar margem a sistemas muito discrepantes e alguns disparates nos diferentes estados.

A defesa da interdisciplinaridade no ensino médio não pode ser aplicada à formação de professores

Como fazer a transição de uma estrutura disciplinar para a interdisciplinaridade? A primeira dificuldade reside na formação dos professores, agora convocados a atuar numa estrutura de ensino diversa daquela de sua formação como especialistas numa área disciplinar.

É preciso perguntar se, do abandono da formação disciplinar para o aluno de nível médio se pode deduzir que o mesmo deve ocorrer em relação à formação de professores. Esse é o pressuposto no qual se

assenta as propostas de Licenciaturas Interdisciplinares (LI), que já começam a ser oferecidas por algumas universidades na intenção de substituir a formação especializada do professor numa determinada área.

As Licenciaturas Interdisciplinares em Ciências Humanas caracterizam-se como cursos de formação de professores construídos a partir da ideia de área do conhecimento, estruturadas e assentadas na premissa da interdisciplinaridade.

Contudo, tanto o entendimento do que seja uma formação interdisciplinar como a estruturação da grade curricular desses cursos apresentam grande diversidade nas instituições de ensino superior que as oferecem. Nenhuma delas apresenta justificativas para a sistematização de conteúdos que adota na estruturação da área do conhecimento; propõem uma formação generalista, em sua maioria composta de tópicos gerais diversificados, aleatórios e sem foco, o que resulta na precarização da formação docente.

A meu ver esta alternativa, a das Licenciaturas Interdisciplinares, constitui caminho mais fácil e também o mais problemático em relação à formação de professores para atuar no novo ensino médio.

Hannah Arendt em seu texto “A crise na educação” (p. 231), já criticava tal aspecto da reforma educacional implementada nos EUA há cerca de 50 anos:

Sob a influência da Psicologia moderna e dos princípios do Pragmatismo, a Pedagogia transformou-se em uma ciência do ensino em geral a ponto de se emancipar inteiramente da matéria efetiva a ser ensinada. Um professor, pensava-se, é um homem que pode simplesmente ensinar qualquer coisa; sua formação é no ensino, e não no domínio de qualquer ensino particular. Essa atitude (...) resultou nas últimas décadas em um negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias.

O termo interdisciplinar remete à ação de estabelecer interações entre disciplinas ou áreas do conhecimento; portanto, não pode excluir a formação disciplinar, uma vez que esta constitui seu pressuposto necessário. A interdisciplinaridade não brota magicamente da mera diluição das disciplinas em áreas de estudo, mas supõe o trabalho integrado de equipes de professores de especialidades disciplinares afins e não algo dado pronto por uma Licenciatura Interdisciplinar que, além do mais, nega ao professor qualquer protagonismo na formatação de estudos e atividades.

Penso que as graduações interdisciplinares só encontram razão de ser como segundo curso, como no caso do Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas oferecido pela Faculdade de Ciências Aplicadas da UNICAMP (Limeira/SP). Seu público-alvo são os egressos de cursos de graduação de diferentes áreas do conhecimento que buscam atuação no campo das ciências humanas e sociais aplicadas.

Reitero que propor a articulação das disciplinas em áreas de conhecimento na esfera curricular do ensino médio não significa anulá-las no âmbito da formação especializada dos professores. São coisas diferentes. A construção da interdisciplinaridade no ensino médio deve ser produto de uma articulação didático-pedagógica feita por professores com formação especializada em suas respectivas áreas de

formação, a partir das quais adquiriram competência para estabelecer mediações que resultem em projetos e atividades integradas.

Aliás, o professor parece ser o agente esquecido ou menosprezado na reforma do ensino médio. Na BNCC a função docente é esvaziada de sua função específica: ser autor do discurso didático-pedagógico. Ao professor compete construir didaticamente o saber que ensina e não ser mera correia de transmissão do pacote dado pronto nas Licenciaturas Interdisciplinares.

Obviamente, esta modalidade de atuação docente pressupõe que os professores disponham de condições de trabalho compatíveis, como por exemplo contratação por regime de dedicação, de modo que haja tempo reservado para reuniões de equipe de especialidades afins para a elaboração de Itinerários Formativos interdisciplinares.

Portanto, é de estranhar que a BNCC não atribua aos professores a tarefa de conceber estudos interdisciplinares; fala apenas em capacitá-los para atuar nesse novo modelo de ensino e prevê mudanças nas licenciaturas, supostamente na direção das Licenciaturas Interdisciplinares.

A pedagogia das competências não é um genérico aplicável indiscriminadamente a todas as áreas do conhecimento no nível médio

Embora o ensino com base em habilidades e competências seja uma metodologia que surgiu associada ao ensino técnico e profissional, no qual o valor do conhecimento é decidido pelo critério de sua aplicabilidade ao exercício profissional, muitas reformas do ensino, como aquela promovida pela BNCC, propuseram que ela extrapolasse o campo específico de seu nascimento e servisse para organizar a educação em geral. A formalização desse modelo de pedagogia das competências na organização de currículos e programas escolares significou sua extensão à totalidade dos conteúdos do ensino médio, na implementação de um modelo educacional cada vez mais voltado para resultados de desempenho e formação dos jovens para o mercado de trabalho.

No mundo atual não há como negar a validade de um método de ensino que esteja atento à formação técnica e aplicação prática dos conhecimentos. Afinal, é o que o mercado pede e o que os alunos desejam: empregabilidade. Mas atrelar, nuclear e reduzir toda formação educativa a esta única dimensão implica em depreciar ou deixar em segundo plano outros aspectos relevantes do processo educativo, como a formação intelectual e humana do jovem estudante e seu acesso a uma perspectiva cultural mais ampla que propicie um olhar reflexivo sobre o sentido do mundo e do processo histórico-social e que lhe permita fazer uma leitura crítica dos acontecimentos e das ideias.

A generalização da pedagogia das competências para todo o ensino médio representou um duro golpe para as ciências humanas em geral e, dentro delas, para a filosofia, pois resultou no menosprezo de seu modo próprio e específico de produção do conhecimento e exercício da reflexão. Embora na

enumeração de habilidades e competências a serem desenvolvidas no nível médio a BNCC mencione alguns desses aspectos formativos, na prática a organização de currículos e programas escolares reduz substancialmente o espaço pedagógico para sua efetivação, além de promover a diluição de seus conteúdos.

Como consequência, houve uma sensível diminuição de sua relevância, o que não constitui um fenômeno nacional, mas global. Nas reformas educacionais dos países tecnologicamente mais avançados, a educação focada no crescimento econômico e no desenvolvimento tecnológico tem reduzido o espaço concedido à área de ciências humanas, artes e literatura em favor das disciplinas voltadas para a formação técnica.

Um dos argumentos em defesa da pedagogia das competências consiste na sua capacidade de promover uma melhor aproximação entre conhecimento e prática. Contudo, a concepção pragmática sobre esta relação, pela qual os conhecimentos são reduzidos a recursos com finalidades instrumentais, não é a única forma de concebê-la. A crítica a esta visão e o resgate de outras possibilidades vinculadas ao campo epistemológico das ciências humanas exige que se repense a relação entre teoria e prática que está na base da pedagogia das competências, uma vez que a prática não possui sentido unívoco. Daí a necessidade de uma reflexão que possibilite a compreensão crítica da prática para inventariar as múltiplas possibilidades de seu direcionamento, de modo a propiciar a abertura de um campo de escolhas éticas e decisões políticas.

A pedagogia das competências inerente ao novo ensino médio assenta-se numa concepção de teor pragmatista, embora esta não seja a única forma de conceber habilidades e competências.

Em sentido geral, competência designa uma pessoa qualificada para realizar algo corretamente. No âmbito empresarial, a formulação de uma metodologia de ensino por competências foi associada à qualificação profissional e à formação técnica. A partir dos anos de 1990, o modelo das competências se deslocou do universo produtivo e empresarial para o âmbito da educação. Ao incorporar conceitos e finalidades do mundo do trabalho, a metodologia por competências na esfera educacional atribuiu ao conhecimento um caráter instrumental, conferindo centralidade a procedimentos cognitivos caracterizados pelo aprender a fazer, valorizando-se sobretudo a aprendizagem derivada da experiência, da prática.

Nesta perspectiva, o ensino baseado em habilidades e competências está focado numa noção de prática derivada de um pragmatismo rasteiro, que mede o valor do conhecimento pela sua utilidade em termos de imediata aplicação prática e técnica. Não se trata de demonizar a noção de “competência”, como fazem alguns, mesmo bem-intencionados. O fato da noção de competência designar capacidades ou aptidões que podem ser desenvolvidas por meio da prática ou de experiências não quer dizer que esteja necessariamente comprometida com um certo utilitarismo pragmatista.

Afinal, a prática utilitária tem os seus limites; oferece uma formação que capacita o indivíduo para manejar as coisas e atuar na solução de questões pontuais, mas não proporciona uma compreensão mais ampla da realidade.

Em “A crise na educação” (p. 232), Hannah Arendt criticou a influência do pragmatismo nas reformas educacionais dos EUA cujo

pressuposto básico é o de que só é possível conhecer e compreender aquilo que nós mesmos fizemos, e sua aplicação à educação é tão primária como óbvia: consiste em substituir, na medida do possível, o aprendizado pelo fazer. (...) A intenção consciente não era a de ensinar conhecimentos, mas sim de inculcar uma habilidade.

O imediatismo pragmático que subjaz à reforma do ensino médio não constitui a única forma de conceber a relação entre conhecimento e prática. Nos últimos anos as inovações metodológicas relativas ao ensino de filosofia e das ciências humanas no nível médio já haviam proposto e implementado outras formas de relacionar teoria e prática no campo pedagógico.

No passado a filosofia ministrada na educação escolar visava sobretudo uma erudição focada em conteúdos meramente conceituais e abstratos, distantes da problematização e reflexão sobre o mundo vivido. Nas últimas décadas os próprios profissionais da área fizeram a crítica dessas concepções, repensando e propondo novas metodologias de ensino.

Em lugar da erudição restrita à mera apreensão de conceitos sobre o ser das coisas e de regras lógicas relativas aos princípios do bem pensar, passou-se a empregar uma metodologia que tem como ponto de partida a problematização sobre vivências e ideias, que promove a elucidação do significado dos conceitos como instrumentos aplicáveis ao exercício de uma compreensão do real que vá além do senso comum, além de desenvolver a capacidade de encadeamento coerente do raciocínio direcionado à construção de um pensamento argumentativo que fundamente e apresente razões consistentes para validar as afirmações feitas.

Trata-se de uma concepção da relação entre teoria e prática que não está focada no imediatismo da aplicação técnica, mas no desenvolvimento da capacidade de exercitar o pensamento de modo coerente, crítico e fundamentado em relação à realidade desafiadora do mundo atual. Nos treze anos em que a filosofia constou como disciplina obrigatória no nível médio avançamos muito na formulação de metodologias adequadas ao ensino do jovem secundarista. Em que pese a diversidade de propostas, os profissionais da área chegaram ao consenso de que era preciso desenvolver as competências de problematizar, conceituar, argumentar.

Tais competências mostram-se particularmente necessárias na sociedade atual, marcada pelo aprimoramento do processo de transmissão de informações pela internet juntamente com a criação de instrumentos tecnológicos de controle e manipulação do pensamento, o que tem conduzido ao confronto agressivo de ideias na disputa pela direção cultural, moral e política da sociedade. Fica evidente a complexidade da existência humana num mundo em que abundam *fake news* cujas fontes se tornaram

incontroláveis. Devido à dificuldade de controlar os dispositivos produtores de informações, resta agir na outra ponta, isto é, minorar a vulnerabilidade dos receptores por meio de uma formação crítica que os capacite a analisar e questionar as informações recebidas.

As competências desenvolvidas por intermédio do ensino de filosofia podem contribuir para instrumentalizar o jovem no sentido de examinar criticamente as opiniões e pareceres subjetivos que inundam as redes sociais e que, apesar de não apresentarem razões consistentes ou outra garantia confiável de validade, frequentemente são tomados como conhecimento verdadeiro. Não se pode dizer que esta forma de conectar conhecimento e prática não tenha relação com a realidade vivida ou que não seja imprescindível à formação educativa, mesmo sem ligação imediata com a formação técnica e profissional.

Como fica a Filosofia?

Como se sabe, ao longo da nossa história a presença da filosofia no ensino médio tem passado por muitas oscilações. De 2008 a 2021 conheceu seu melhor período ao figurar no currículo como disciplina obrigatória, mesmo com uma carga horária mínima. Graças ao trabalho realizado neste período, alcançou resultados que podem ser considerados surpreendentes, como a formatação de métodos inovadores para a docência da disciplina no nível médio, a constituição de um campo de pesquisa sobre ensino de filosofia e a criação de cursos de mestrado profissional na área. Além disso, foi perceptível o crescimento do interesse e valorização do saber filosófico entre não especialistas. A disseminação da filosofia para um público mais amplo se deu pela popularização dos cafés filosóficos e pelo sucesso, tanto editorial como nos meios de comunicação, de pensadores como Leandro Karnal, Mario Sergio Cortela, Djamilia Ribeiro, entre outros.

Tudo isso corre o risco de sofrer prejuízos consideráveis em razão das mudanças promovidas no ensino médio, pelas quais a filosofia teve seu espaço curricular restringido e seus conteúdos diluídos e subvalorizados.

Na formação geral básica da BNCC as únicas disciplinas obrigatórias para todos os alunos durante os três anos são Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Artes, Educação Física, Filosofia e Sociologia também fazem parte da BNCC, mas apenas a título de conteúdos, a serem desenvolvidos por intermédio de estudos e práticas.

Portanto, no novo ensino médio a filosofia pode estar presente duas formas: a) como conteúdo na formação geral da BNCC, e b) como componente interdisciplinar no Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como conteúdo na formação geral, sua presença fica na dependência de que os currículos elaborados pelas redes estaduais e pelas escolas, decidam inserir temas filosóficos dentro de alguma disciplina específica, o que é muito incerto e duvidoso, uma vez que a formação geral da BNCC teve sua

carga horária reduzida de 2.400 para 1.800 horas. Os professores das disciplinas básicas asseguram que essa redução tornou difícil dar conta dos aspectos essenciais ao seu trabalho; logo, dificilmente haverá disponibilidade para contemplar conteúdos filosóficos.

No segundo caso, como componente do Itinerário Formativo em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, a presença da Filosofia depende:

1- De que esse itinerário seja oferecido, visto que as escolas não são obrigadas a ofertar os cinco itinerários formativos, mas apenas dois. Isso significa que nem todas as escolas irão disponibilizar para os alunos a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas na qual a filosofia está inserida.

2- Além disso, não é obrigatório que todas as disciplinas da área de Humanas sejam contempladas em um mesmo projeto, o que significa dizer que conteúdos filosóficos podem estar ausentes inclusive nos projetos da área em que está inserida. Por exemplo, o Santo Américo, um colégio particular de São Paulo que estruturou Itinerários Formativos para cada área de conhecimento, propôs para Ciências Humanas e Sociais Aplicadas os seguintes conteúdos: Arquitetura das Cidades, Arquitetura das construções modernas e Políticas Públicas. Como se vê, não tem Filosofia.

Nesta conjuntura, os professores sentiram-se constrangidos a ir à luta em favor de alguma forma de sobrevivência para a filosofia, seja em termos de espaço nos currículos das escolas, seja na preservação dos conteúdos específicos do saber filosófico em meio aos arranjos interdisciplinares na área de Ciências Humanas. Para tanto, alguns têm proposto que se estabeleça a associação entre conteúdos filosóficos e as competências e habilidades elencadas na BNCC. Mas, tal conduta não traria implícita a aceitação de que o modelo da pedagogia das competências que lhe é inerente fosse aplicado à docência filosófica?

Para não cair nesta armadilha a filosofia precisa somar forças com as demais disciplinas componentes da área de ciências humanas no sentido de colocar em questão os aspectos que as afetam negativamente, isto é:

a) criticar a extensão para a área das ciências humanas do modelo de ensino por competências oriundo da formação técnico-profissionalizante;

b) criticar a concepção pragmatista que a embasa e propor outras formas de relação entre conhecimento e prática que não fique restrita a objetivos prático-utilitários.

Em seu segundo ano de vigência, os problemas concernentes ao novo ensino médio extravasaram o âmbito das escolas e foram expostos publicamente por intermédio da grande imprensa e das manifestações de insatisfação de alunos e professores, o que levou o MEC a suspender temporariamente seu cronograma de implementação, até porque existe grande confusão e incerteza sobre como e com quais recursos materiais e humanos se poderia colocar em prática o que está no papel.

Um dos problemas cruciais refere-se precisamente aos conteúdos, tanto no âmbito da formação geral básica como em relação aos itinerários formativos. Estes últimos, por terem sido deixados totalmente em aberto, dispersaram-se em um número absurdo de disciplinas nos diferentes estados e, o que é mais

grave, com oferta de conteúdos irrelevantes em substituição a conteúdos essenciais. Em lugar de cumprir sua função de promover o aprofundamento dos estudos da área de conhecimento escolhida pelo aluno, perderam-se numa multiplicidade de cursos sem foco e sem direção, ensinando amenidades e aberrações do tipo “Como fazer brigadeiro gourmet” ou “Educação financeira: como se tornar um milionário”, para dar apenas dois exemplos. Um aluno que fez opção pela área de Ciências Humanas com a intenção de cursar graduação em Geografia, confessou ao jornal Folha de São Paulo (18/3/2023) sua frustração, pois no itinerário formativo da área que havia escolhido em lugar de estudar história e geografia se viu obrigado a cursar uma disciplina de comunicação e marketing, ministrada por um professor de português, cuja proposta era que os alunos criassem rótulos de produtos.

Em relação aos conteúdos da formação geral as reclamações são igualmente graves, uma vez que a diminuição de sua carga horária empobreceu a formação científica e cultural básica ao reduzir drasticamente conteúdos fundamentais de biologia, química, física, filosofia, sociologia, história, geografia, etc.

Com a abertura de um período de consultas e debates sobre a reforma do ensino médio, aflorou a polêmica em torno da alternativa de revogá-la inteiramente ou apenas promover mudanças pontuais em sua implementação. Se não é possível nem desejável simplesmente retornar ao modelo anterior, fica patente que a gravidade dos problemas enfrentados não poderá ser sanada apenas com mudanças pontuais e que a atual conformação do ensino médio demanda mudanças substanciais para que possa cumprir satisfatoriamente o compromisso com a adequada formação educativa dos jovens que o frequentam.

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A crise na educação**. In: *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 5ª ed., 2000.
- CARNEIRO, Silvio R. G.; NASCIMENTO, Christian L. L. **BNCC: A experiência fragmentada do saber e o ensino de Filosofia**. Boletim da ANPOF, 17/4/2018.
- NASCIMENTO, Christian L. L.; ALVES, Nilmária S. **O ensino de filosofia no contexto das competências e habilidades do novo ensino médio**. In: *REFilo: Revista Digital de Ensino de Filosofia*, v. 7, p. 1-19, 2021.
- PALHARES, Isabela. **Escolas Estaduais têm 1.526 matérias no novo ensino médio**. *Folha de São Paulo*, 18/3/2023, Caderno Cotidiano, p. B1.
- RAMOS, Marise. **A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais**. Boletim técnico do SENAC. N° especial (março 2001): 26-35.

Aspectos éticos do método pessoal na educação democrática de Dewey

Darcísio Natal Muraro¹

Sarah de Lima Brito²

Resumo: Este artigo resulta de uma pesquisa que perseguiu o objetivo de investigar os aspectos éticos do método pessoal da educação democrática na perspectiva de Dewey. Para o autor, a educação é uma prática que acontece em um ambiente social e deve ser pautada pela democracia, como meio de enfrentamento dos conflitos da experiência. Nosso problema consistiu na seguinte questão: quais são os aspectos éticos do método pessoal da educação democrática segundo Dewey? Trata-se de uma pesquisa qualitativa baseada na metodologia bibliográfica, procedimento voltado para a leitura de obras do autor e de seus comentadores com o objetivo de analisar a forma como se compreendem as atitudes democráticas, na perspectiva do método pessoal e nas relações professor-aluno. Procuramos compreender o que os professores devem fazer do ponto de vista ético para analisar criticamente a pedagogia tradicional e buscar uma pedagogia libertadora, além de novas atitudes ligadas à democracia nas práticas educacionais. Assim, buscamos compreender quatro atitudes indicadas pelo autor: retitude, acessibilidade mental, atividade integrada e a responsabilidade. Estas atitudes nos auxiliaram a repensar práticas educacionais como a incorporação da dimensão ética-democrática na formação de pessoas reflexivas e responsáveis no processo de transformação da sociedade.

Palavras-chave: Atitude democrática. Educação. Ética. Aluno. Professor.

Abstract: This article results from research that pursued the objective to investigate the ethical aspects of the personal method of democratic education of Dewey. For the author, education is a practice that happens in society and must be guided by democracy, as a means of coping with conflicts. Our problem consisted of the following question: what are the ethical aspects of personal method of democratic education according to Dewey? This is a qualitative research based on the bibliographical methodology, a procedure aimed at reading the works of the author and his commentators with the objective of analyzing how the democratic attitudes are understood, from the perspective of personal methods and teacher-student relations. We seek to understand what teachers should do from an ethical point of view to critically analyze the traditional pedagogy and seek a liberating pedagogy, and new attitudes related to democracy in educational practices. Thus, we seek to understand four attitudes indicated by the author: retitude, mental accessibility, integrated activity and responsibility. These attitudes have helped us to rethink educational practices as the incorporation of ethics-democratic dimension in the formation of reflective and responsible persons in the process of transformation of society.

Keywords: Democratic attitude. Education. Ethic. Student. Teacher.

Introdução

John Dewey é um filósofo da educação reconhecido mundialmente por sua teoria democrática como base para a formação humana voltada para a cidadania. Suas concepções estão explicitadas, sobretudo na sua obra clássica intitulada *Democracia e educação* (1979b) e em outra obra de caráter pedagógica intitulada *Como pensamos* (1979a). Nestes tratados da educação, Dewey concebe a formação do indivíduo por meio da experiência que se realiza em interação ativa com o meio natural, social, histórico e cultural em que ele se encontra.

¹ Professor Associado do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação / PPEdu (Mestrado e Doutorado) da Universidade Estadual de Londrina / UEL. E-mail: dmuraro@uel.br

² Graduação em Pedagogia com Iniciação Científica em Filosofia da Educação. E-mail: limasarah2406@gmail.com

Uma das preocupações do autor em sua Filosofia da Educação é discutir a relação professor e aluno no processo formativo. Ele desenvolve quatro pressupostos para a atuação dos professores num processo de ensino e aprendizagem dentro de uma tendência crítica e libertadora: professores e aluno são sujeitos da experiência da qual decorre o conhecimento; o professor é o membro mais experiente e cabe a ele ser o guia do processo educacional; o aluno é sujeito ativo do grupo social que participa e seus interesses têm laços profundos com a cultura; o aspecto afetivo e emocional estão articulados ao cognitivo numa unidade ativa corpo-mente na experiência. Estes pressupostos baseiam a crítica do autor à pedagogia tradicional cunhada por Johhan Friedrich Herbart (1776-1841) considerada de caráter intelectualista e que impõe o interesse centrado nos conteúdos elaborados da cultura e a disciplina como forma de regular o aprendizado do referido conteúdo. Para Dewey, esta pedagogia tem caráter autoritário, creditando ao professor o controle do processo de instrução dos conteúdos de ensino por meio da memorização de definições, das leis estabelecidas pela ciência, sínteses e resumos. Neste sentido, aprende-se reduzindo a memorização daquilo que não tem paixão e vínculo à sua experiência e o professor deve induzir o aluno a se interessar pelo assunto por medo ou premiação, inibindo a dimensão democrática da educação. Contrapondo-se à perspectiva tradicional, Dewey entende que cabe ao professor proporcionar um ambiente adequado para a aprendizagem correspondente ao contexto social articulado com o ambiente mais amplo da cultura, uma pedagogia capaz de trabalhar o interesse comum, e desenvolver no aluno atitudes ligadas à dimensão ética como parte inseparável da formação humana.

Dewey formulou a ideia de educação como reconstrução da experiência, valorizando a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem. Neste sentido, a reconstrução depende do processo investigativo, denominado de pensamento reflexivo, que se ocupa de desenvolver os problemas da experiência social do aluno. Cada experiência reconstruída proporciona acúmulo de conhecimentos para o enfrentamento de novas situações.

O autor em tela concebe a educação como processo investigativo reconstrutor do conhecimento, o que implica em pensar os métodos de enfrentamento de problemas. Considerando o pensar como o método de enfrentamento de problemas, ele destaca quatro atitudes que corroboram o método pessoal no modo de vida democrático: a retitude (interesse), a acessibilidade mental (confiança / esforço), atividade integrada e responsabilidade (compromisso). Esta pesquisa se propôs a analisar cada uma destas atitudes e sua relação com a democracia.

A pesquisa se justifica pela busca de compreensão das relações entre democracia e educação, especificamente por analisar atitudes de caráter que influem num modo de vida democrático dos professores e alunos, autenticamente sujeitos da vida social.

Desta forma, o trabalho se propõe também buscar elementos que contribuam para pensar uma educação democrática formadora de pessoas dispostas a realizar a experiência comum em torno dos interesses que anelam o grupo social.

Assim sendo, os objetivos desta pesquisa são: analisar as atitudes pessoais de caráter moral como parte do desenvolvimento do método de aprendizagem numa perspectiva democrática segundo Dewey, e aprofundar aspectos relevantes da relação democrática entre alunos e professores para a efetivação de uma pedagogia voltada para o crescimento pessoal e social.

A metodologia deste projeto consiste numa pesquisa qualitativa que se baseia na metodologia bibliográfica que permitirá a leitura das obras do autor e de comentadores do mesmo com o objetivo de analisar a forma como eles compreendem as atitudes éticas do método pessoal na educação democrática.

Para dar início à pesquisa, primeiramente fizemos um levantamento mais amplo da bibliografia do autor para realizarmos uma seleção de obras a serem lidas. As leituras foram realizadas tendo por base a análise textual visando a compreensão e a interpretação das ideias. Concomitante a leitura dos textos acerca desta problemática, foram realizados fichamentos e anotações, para que as informações adquiridas pudessem ser analisadas, discutidas e sistematizadas adequadamente. Damos preferência para as fontes primárias, mas também usamos fontes secundárias de comentadores selecionados para esse fim. Após esses procedimentos fizemos uma sistematização geral do trabalho, a fim de alcançarmos nossos objetivos na exposição final das ideias estudadas.

Como fontes primárias para compreender o conceito de experiência reflexiva de Dewey utilizaremos duas obras principais do autor: *Como pensamos* (1979a), *Democracia e educação* (1979b) e *Experiência e educação* (2010).

Concepção de democracia

Ao dissertar sobre a democracia, o autor faz crítica aos dualismos das teorias do conhecimento tais como corpo e alma, homem e natureza, método e matéria, entre outros que são entendidos como hábitos intelectuais que prejudicam a capacidade dos indivíduos de conduzir a experiência e dificultam a vida social. Para o autor, os dualismos se originam das divisões sociais que comprometem a prática democrática: “Encontramos a origem destas divisões nas sólidas e altas muralhas que extremam os grupos sociais e as classes dentro de um grupo, como as distinções entre ricos e pobres, homens e mulheres, pessoas nobre e de baixa condição, e entre os que mandam e os que são mandados” (DEWEY, 1979b, p. 366). Para o autor, estas divisões sociais estabelecem diferentes modos de vida com matéria, objetivos e padrões de valores próprios que levam à formulação de filosofias dualistas, pois elas refletem a experiência.

A teoria política de Dewey (2004) procura romper com o dualismo da democracia como sistema de governo e o modo de vida composto por atitudes a serem realizadas pelos sujeitos. Para Dewey (2004, p. 47), é possível perceber duas dimensões da democracia que se complementam: como sistema de governo ou democracia política e a democracia como ideia social que embasa um modo de vida:

Já tivemos a oportunidade de nos referir, de passagem, à distinção entre democracia como uma idéia social e democracia política como um sistema de governo. As duas estão, é claro, conectadas. A idéia permanece infecunda e vazia, exceto quando ela é encarnada nas relações humanas. No entanto, na discussão elas devem ser distinguidas. A idéia de democracia é uma idéia mais ampla e mais plena que pode ser exemplificada no Estado. Para ser percebida ela deve afetar todas as formas de associação humana, a família, a escola, a indústria, a religião. E mesmo no que diz respeito às organizações políticas, as instituições governamentais são apenas um mecanismo para garantir a uma idéia canais de operação efetiva.

Na continuidade do argumento o autor enfatiza a substancialidade da democracia como modo de vida pessoal construído por atitudes que orientam todas as relações da vida, não permitindo exceções para os indivíduos responsáveis pelo sistema de governo. Nas suas palavras, Dewey (2004, 133) é enfático:

Nos últimos anos, temos ouvido cada vez mais freqüentemente que isso não basta; que a democracia é um modo de vida. (...) De qualquer forma, poderemos escapar dessa maneira externa de pensar somente à medida que percebermos no pensamento e na ação que a democracia é um modo *pessoal* de vida individual; que ela significa a posse e o uso contínuos de certas atitudes, formando o caráter pessoal e determinando o desejo e a finalidade em todas as relações da vida. Ao invés de pensarmos em nossas próprias disposições e hábitos como acomodados a certas instituições, temos de aprender a pensar neles como expressões, projeções e extensões das atitudes pessoais habitualmente dominantes. (Dewey, 2004, p. 133).

A perspectiva do autor em tela compreende que o modo de vida democrático implica o livre compartilhamento e a reconstrução da experiência comum amparado na inteligência social investigativa. Desta forma, a democracia se constitui num modo de vida digno e próprio para o ser humano.

Seguindo o detalhamento do objetivo desta pesquisa, Dewey conceitua a democracia como forma de vida associada em que a experiência é compartilhada mutuamente na sua diversidade de significados. Diz o autor: “Uma democracia é mais do que uma forma de governo; é, essencialmente, uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada.” (DEWEY, 1979, p. 93). Segundo o autor, democracia é uma relação em que todos estão interligados de maneira que a ação de uma pessoa tem consequências na ação de outra, num processo contínuo de interdependência mútua. Assim, todos interagem em uma teia de relações, as quais possuem consequências e influenciam o meio social e conseqüentemente o processo histórico-social. Dewey esclarece que para que haja uma consciência mútua das ações no meio social os indivíduos devem desenvolver a capacidade de compartilhar a experiência.

A vida democrática requer um processo educacional que permita o crescimento dos sujeitos na direção do compartilhamento de experiências. O ser humano não nasce democrático, não nasce comunitário. Estas qualidades do modo de vida social são desenvolvidas pela educação.

Dewey entende que a imaturidade é a condição para a educabilidade humana que perdura por toda a vida. Para ele, a imaturidade (Dewey, 1979a) é a potencialidade ou capacidade de crescimento em relação ao

estado atual do indivíduo e da sociedade. A imaturidade tem dois traços principais que fazem com que haja a possibilidade de crescimento por parte dos sujeitos sendo elas a dependência e a plasticidade. A dependência diz respeito à incapacidade física própria dos primeiros anos de cada indivíduo humano para sobreviver sozinho. Cabe às outras pessoas dispensar os cuidados para que o infante humano possa crescer. Dewey entende que esta condição de dependência consiste numa potencialidade social. O mecanismo vital e inato do infante humano lhe permite interagir nas relações sociais, podendo-se considerar que a relação é de interdependência. A plasticidade é entendida como a potencialidade para o aprendizado: as experiências realizadas no meio requerem atividade mental de variação e ajustamento dos significados resultando no acúmulo destes que se tornam meios de enfrentamento de experiências subsequentes. A plasticidade, neste sentido, pode ser descrita como a aptidão em aprender com as atividades e experiências realizadas, criando hábitos. Estas duas características da imaturidade a fazem um importante alicerce da vida democrática, pois a própria democracia – modo de vida e forma de governo – estão em processo de contínua maturação.

A imaturidade do ser humano é a capacidade para crescer na direção democrática. Acerca do crescimento o autor afirma: “A primeira condição para haver crescimento é que haja imaturidade [...] um ser só se pode desenvolver em algum ponto ainda não desenvolvido.” (DEWEY, 1979, p. 44). Nesse sentido, o autor demonstra que a imaturidade é uma força ou uma potencialidade que permite o crescimento como processo autônomo do sujeito de desenvolve-se. Cabe destacar que o autor entende que este conceito como um processo aberto, portanto contínuo e interativo, mas também demarcado pela provisoriedade dos conhecimentos adquiridos, uma vez que o próprio mundo está em constante mudança. Assim, cada indivíduo pode desenvolver atitudes significativas para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a vida em seu meio social e enfrentamento do contexto complexo das mudanças.

No que diz respeito ao meio social, Dewey afirma que “O meio social consiste em todas as atividades de seres semelhantes intimamente associados para a realização de seus fins comuns.” (DEWEY, 1979b, p. 28). Nesse sentido, o autor argumenta que o meio social é condição para o desenvolvimento das atividades associada em que os indivíduos se unem para cumprir seus objetivos em torno de interesses comuns. Por isso, a democracia requer um modo de vida partilhado no governo dos interesses comuns, sendo este um campo conflituoso. Neste sentido, à educação cabe desenvolver as atitudes necessárias para o desenvolvimento do método de resolver conflitos reflexivamente na perspectiva de continuidade e aperfeiçoamento da democracia.

O desenvolvimento do método para a obtenção de um modo de vida democrático

O autor alerta sobre o problema do dualismo ao falar do método, pois este tem sido visto tradicionalmente como contraposto à matéria. Dewey define método como “[...] unicamente um meio eficaz de empregar algum material com algum determinado fim.” (DEWEY, 1979, p. 183). Entende-se o termo material como o conjunto de significações elaboradas na experiência. Ele explica que a separação do método

da matéria pode acarretar consequências na educação tais como: o esquecimento das situações concretas, as falsas concepções de disciplina e interesse, a contraposição da liberdade com a disciplina, o distanciamento do professor com a realidade do aluno, fazendo do ato de aprender uma ação final e direta reduzindo o método a uma sequência mecanizada.

O problema da dicotomia entre método e matéria está no fato de comprometer a aprendizagem a partir da experiência, pois nesta, ambas as instâncias (método e matéria) estão unidas. Além disso, como método e matéria acabam por ser instituídos como padrão distanciado da experiência, tende a provocar o distanciamento das situações concretas da experiência do estudante ou gerando a não ligação do conteúdo aprendido com o mundo ao redor do aluno. Por decorrência, o referido dualismo não leva em conta a maneira característica que cada aluno tem de aprender. Os métodos acabam por não serem testados na prática uma vez que são simplesmente recomendados aos professores e apresentados como instrumentos ou técnicas genéricas dificultando a relação democrática entre alunos e professores, pois este modo de experienciar a vida exige articulação entre processo e produto. Ao falarmos dos professores esta separação também os afeta haja vista que os métodos são em sua maioria recomendados de maneira autoritária retirando a oportunidade do profissional fazer suas próprias observações de maneira inteligente, aprendendo com sua experiência. O que está em jogo no uso mecânico e rotineiro de métodos alheios é a alienação do sujeito – aluno e professor – de suas próprias capacidades e da possibilidade de aperfeiçoá-las para a vida social. Assim, os indivíduos são avaliados em relação a um padrão universal de conhecimentos, descartando a diversidade do modo pessoal que enriquece a vida democrática.

As falsas concepções de disciplina e interesse se formam pelo fato de lidarmos com o método como um produto final independente do material com o qual o pensamento tem de trabalhar. Esta situação pode ser exemplificada com o caso de uma aula de física em que se estudam os sistemas elétricos com equações e contas matemáticas sem mostrar a função destas na vida prática dos alunos. Esta falta de ligação entre a matéria de estudos e a experiência é fator de desinteresse, e até mesmo de indisciplina. Este tipo de método recorre ao dispositivo psicólogo de gerar medo nos estudantes forçando a um disciplinamento de sua conduta para aprender. Quando prevalece a dicotomia método e matéria, o professor acaba recorrendo aos falsos métodos de estimular a aprendizagem: utilização da excitação (uso da técnica de *show* muito comum, por exemplo, em aulas de ciências exatas em cursinhos), de castigos que despertam o interesse do estudo no aluno pela ameaça de constrangimento ou sofrimento psicológico, ou forçar-lhe a tomar gosto pelo estudo de certa matéria mediante premiação, ou estratégias que visam “dourar a pílula” ou “açucarar o remédio amargo”. Estes métodos dificultam as relações democráticas entre alunos e professores, reforçando também uma relação dualista entre eles que pode gerar situações de conflito e indisciplina em sala de aula. Em termos psicológicos eles falseiam o verdadeiro interesse e conseqüentemente a aprendizagem num contexto de experiência, criando hábitos indesejáveis como a submissão à autoridade, o fortalecimento da crença de um método e de um conteúdo universais. O autor aleta que esta forma de conduzir a educação interfere no processo formativo do caráter e da autonomia intelectual.

Fazer do ato de aprender uma ação final e direta é um método que leva em consideração ações instintivas como modo do treino de habilidades, ao invés de ações conscientes e reflexivas sobre o contexto existencial problemático. Isto faz com que a atividade aconteça por meio da ação não reflexiva, sendo esta prática objeto de crítica deste pensador da educação, dado que este tipo de método que foca no resultado final pelo fato de reduzir o ensino à memorização e não permitir que o próprio processo experimental seja objeto de reflexão do aluno e professor. Esse tipo de método é geralmente recomendado para o ensino de matérias distintas como história e matemática, sem levar em consideração os enfrentamentos que o aluno pode encontrar durante o processo de aprendizagem das matérias e suas peculiaridades, além de contribuir para a não articulação dos conteúdos com as experiências vividas pelos alunos.

Para este pensador da educação, o problema pedagógico que predomina no campo da aprendizagem é a redução do método a uma sequência mecanizada de etapas. Desta maneira, fórmulas verbais e ideias acabadas como sendo verdades científicas devem ser decoradas incansavelmente como se a formação da mente e do pensamento acontecesse automaticamente pelo acúmulo de conteúdo. Este método faz com que se crie rotina na relação ensino-aprendizagem apegada a um modelo seguro e fixo. Desta forma, elimina as possibilidades de experimentar e compartilhar métodos pessoais promissores que corroboram a autonomia no processo de conhecer. Desta forma, o próprio método, quando mecanizado, dificulta as relações democráticas ao não conceder espaço para que alunos e professores elaborem seus problemas, comuniquem suas opiniões para serem discutidas, aprimorem seus métodos pessoais e aprendam com seus erros. Assim, o método fixo desencoraja a reflexão e a reconstrução criativa dos conhecimentos na busca de alternativas que respondam de forma mais eficiente aos desafios sociais que o caráter democrático requer como responsabilidade de todos.

Para Dewey, o método individual é caracterizado por hábitos, interesses e tendências adquiridas por cada indivíduo na interdependência social. Para o autor, o que permite a integração destas características gerando um processo de aprendizagem significativa e autônoma são algumas atitudes que vêm a cooperar com o método pessoal, sendo estas: retitude (confiança / esforço), a acessibilidade mental (interesse), atividade integrada (liberdade de pensamento) e a responsabilidade (compromisso). Ressalta-se que o método não é somente uma atividade racional mas é dependente da dimensão ética.

A retitude é a maneira como nos portamos diante das situações que são problemáticas em nossa existência e exigem enfrentamento com um certo tipo de fé ou confiança na situação e nas possibilidades que esta irá lhe conferir. A retitude refere-se à atenção concentrada e persistente de pensar reflexivamente o problema específico da experiência na busca de solução para ele.

O autor afirma que a retitude pode ser entendida como confiança ressaltando que não se trata de autoconfiança ocasionada por afetação alheia. Desta forma, o autor em tela considera como principais inimigos da retitude: a afetação, o embaraço e o constrangimento. Referindo-se ao caso da vida escolar em que o estudante se sente impactado paralelamente de alguma forma pelo exemplo de alguém que tem uma autoconfiança exagerada em si mesmo, a afetação pode desenvolver a atitude de arrogância. O embaraço é

proveniente da confusão mental, que pode ser motivado por informações e imagens externas ou de distrações vindas do meio social externo. Dewey (2010) alerta para o embotamento da experiência pelo excesso de receptividade ou excesso de ação que impedem a reflexão. Já o constrangimento é proveniente de chantagens, embaraços e outros tipos de situações parecidas. A atitude de enfrentamento, tomada com retitude, faz-se democrática pelo fato de assegurar o sentimento de confiança, ao mesmo tempo em que proporcionam o respeito entre os indivíduos.

A acessibilidade mental está atrelada ao interesse do aluno. Esta se dá por meio de um sentimento de curiosidade, participação, tomada de partido. Esta atitude pode ser moldada durante o processo de aprendizagem que proporciona experiências enriquecidas de reflexão e criação. Ela é contraposta à teimosia que oferece resistência para incorporar a novidade, a diferença ou alternativas ao pensamento dominante. A acessibilidade mental é uma atividade intelectual acolhedora tanto dos processos quanto das ideias que podem transformar a experiência. É importante que os professores tenham paciência uma vez que esta atitude leva tempo para ser moldada no decorrer das experiências. Seus antagonistas são a teimosia e o preconceito já que estes fazem com que haja um certo estacionamento do desenvolvimento intelectual, tornando o indivíduo inacessível a novas ideias e estímulos a serem recebidos. Significam a interrupção do crescimento e conseqüentemente são deseducativos. Entretanto, a acessibilidade mental não é a mesma coisa de vacuidade mental (simplesmente absorver as ideias postas) e o aluno também não pode ser visto como um simples hospedeiro do conhecimento ou dos ideais da classe privilegiada pelo dualismo. Os docentes têm que zelar pela qualidade dos processos cognitivos e não buscarem apenas respostas certas para um rendimento aferido para fins externos da experiência. A acessibilidade mental também se faz importante perante uma postura democrática por permitir ao indivíduo aceitar e conviver com novas ideias.

A atividade integrada está relacionada à retitude, incorporando muitas das características desta. Esta pode ser descrita como a verdadeira paixão pelo conteúdo e pela sua inteireza intelectual. Consiste de honestidade e sinceridade empenhadas na execução de uma tarefa. Seus destruidores são o interesse dividido e a distração do assunto, já que este perde sua significação quando há a falta do interesse ou sua divisão. O interesse dividido dificulta tanto a busca pela integridade intelectual, já que se torna difícil comprometer-se totalmente com determinada tarefa que exige concentração de esforços para sua realização.

A responsabilidade é entendida como o ato de aceitar inteiramente as conseqüências de um determinado projeto. Neste caso, contrapõe-se à importância dada a capacidade de armazenar quantidade de conteúdo a ser passado pelo professor e denota mais a qualidade no tratamento dos assuntos dos quais resultam aprendizados pelo aluno mesmo que não sejam numerosos.

Dentro deste conceito está a profundidade intelectual que se manifesta na consciência pessoal alimentada pela vontade de aprender os conteúdos em sua integralidade compreendendo as peculiaridades e detalhes possíveis. Esta atitude evita a distração com outros assuntos desconexos, comprometendo-se com um propósito de maneira verdadeira. A responsabilidade também pode ser tida como uma característica

moral, isto é, está foca em fazer da atividade intelectual um meio para se alcançar maturidade e contribuir para as relações democráticas.

A responsabilidade previne a confusão mental durante a atividade intelectual, já que para Dewey “a responsabilidade intelectual assegura a integridade, isto é, a consciência e harmonia da crença. É comum ver-se pessoas continuarem a aceitar crenças cujas sequências lógicas recusam-se a conhecer.” (DEWEY, 1979a, p. 41). Para o autor, a confusão mental advém da falta de integridade intelectual, algo pouco trabalhado nas escolas pelo fato de os conteúdos estarem distantes das experiências vividas pelos alunos. Para que haja relações democráticas é preciso a responsabilidade intelectual por parte dos alunos tanto em matéria de interesse e significação dos conteúdos quanto na atitude de questionar sobre o que se está sendo estudado.

De acordo com Dewey, até pouco tempo atrás “Quanto mais era recalcada a ação que poderia concretizar os ideais dominantes, mais se consideravam autossuficientes a vida interior e o cultivo de ideais como a própria essência da moralidade.” (DEWEY, 1979, p. 382) Tudo deveria ter um motivo racional, seguindo os ideais de Kant sobre a boa vontade dos indivíduos e os bens morais. Mais tarde, isto acabou fazendo com que as idealizações das instituições existentes na sociedade se tornassem a personificação da razão da época. Porém, a tendência que defende uma moralidade interior ou das boas ações a partir de padrões de comportamento universais induz à prática de atos sem intencionalidade reflexiva. Considerando que estas não dependem de um motivo específico relacionado ao contexto da ação acabaram por causar uma postura utilitarista ou hedonista. Neste caso, os ideais são pautados na afirmação de que somos o que fazemos e não o que está em nossas consciências. Assim, a moral interior tornou-se subjetiva permitindo aos indivíduos defenderem seus interesses pessoais e ideias caprichosas ao mesmo tempo em que são consideradas o verdadeiro ideal da consciência.

A moral das instituições comuns (e conseqüentemente das escolas) faz uma mescla entre as boas intenções a serem propostas e a insistência da prática de um conjunto de regras mesmo sem se saber ou entender o pressuposto destas. Espera-se que as crianças pratiquem legítimas boas ações e tenham uma consciência emocional para com seus colegas de classe, mas insiste-se em atos como obedecer e tirar boas notas independentemente do interesse dos alunos nas matérias ou até mesmo do seu entendimento da necessidade destas ações serem realizadas por eles. Este modo agir é criticado por Dewey porque não evoca o interesse e a reflexão: “[.] os indivíduos, jovens ou de mais idade, não possam dedicar a um empreendimento progressivamente acumulativo, em condições em que empenhem seu interesse e apliquem sua reflexão.” (DEWEY, 1979, p. 384). Portanto, está é a condição necessária para a formação como processo de crescimento autogovernado.

A reflexão acerca do motivo pelo qual as ações devem ser executadas só é possível caso o indivíduo esteja minimamente interessado em realizá-las. Caso contrário, ele estará sob orientação de autoridade externa que dita as normas do agir estando suscetível ao autoritarismo, dificultando o desenvolvimento de modo de vida democrático. Importa obter o interesse do aluno em relação às ações a serem praticadas em

sala com a respectiva responsabilidade, ao invés de simplesmente impor hábitos de obediência a orientações feitas, improvisos ou até mesmo por meros caprichos.

Dewey critica os dualismos pois eles são perniciosos quando colocam o indivíduo diante do agir guiado por princípios universais como o imperativo categórico kantiano, ou interesses restritos a alguém, inclusive os do próprio sujeito da ação, desligados do contexto das relações sociais. O agir obediente a princípios e leis universais ou então por se ver obrigado a levar em consideração outras pessoas influentes na situação torna-se egoísta na medida em que se espera um benefício (estritamente) individual. Entretanto, nem sempre agir guiado por tal benefício é ser egoísta, considerando que a lei pode prescrever um bem comum. Agir de acordo com os interesses particulares significa tentar abocanhar coisas a mais para si, ou seja, o indivíduo age esperando benefício próprio que pode ser poder, lucro, fama, entre outros que lhe proporcionam autossatisfação. Todavia o interesse não pode ser visto como um antagonista, uma vez que ele é o motor que move as ações dos indivíduos e são necessários para a vida democrática, uma vez que esta se regula e se enriquece pela diversidade de interesses e diferenças pessoais que resultam do desenvolvimento das múltiplas capacidades humanas. Ninguém se propõe a fazer autenticamente algo para o qual não tenha interesse criado pela reflexão e lhe dê significado humano na comunidade.

Dewey analisa o problema colocado pela visão dualista que separa o eu do interesse. Nessa perspectiva, o eu individual é tomado de maneira fixa, como algo feito, isolado e acabado em si mesmo. Sua ação é considerada virtuosa ou nobre quando ele age pelo dever ou princípios e não se pauta pelo interesse. O interesse, nesta visão dualista, é tomado como um agir egoísta que quer vantagens pessoais como fama, poder, lucro, prazer e etc. Esta separação pressupõe o dualismo entre meios e fins. Neste caso, o interesse por objetos, atos e por outras pessoas é meramente um meio para um fim elevado que é o eu. A visão dualista coloca o interesse como uma máscara para alcançar seus fins arbitrários e toma o eu como algo isolado, rompendo com a condição de interdependência social. Contrapondo a esta visão Dewey entende que o eu não é algo completo, uma coisa feita em definitivo, mas um formar-se contínuo por meio da escolha da atividade. Dewey expressa esta interação da seguinte forma:

[...] o eu e o interesse são dois nomes para designarem uma coisa única; a espécie e a intensidade do interesse ativamente tomado por alguma coisa revela e mede a qualidade do eu existente. Basta ter-se em mente que interesse significa a *identificação ativa e operante do eu com certo objeto*, para cair por terra aquele pretenso dilema. (DEWEY, 1979, p. 386. Itálicos do autor).

Nesta perspectiva, o eu consiste na personalidade em desenvolvimento e o interesse é expressão do altruísmo, ou não-egoísmo, e não significa falta de interesse pelo que se faz, ao contrário disto, é uma ação interessada em determinados fins ou objetos por tendência própria que são relevantes para a vida social. Ao falarmos deste conceito destacam-se dois aspectos: o primeiro diz respeito ao nosso eu generoso que se identifica por toda série de relações e suas atividades, ou seja, um eu que vai de encontro com a matéria que lhe é de interesse. O segundo diz respeito a um eu capaz de se readaptar e expandir a si mesmo impregnando novas consequências tiradas das experiências. Neste caso, o eu pautado na liberdade assume os riscos de

suas escolhas, assumindo responsabilidades delas decorrentes. O risco das escolhas pode levar a uma crise de readaptação gerando conflito entre o agir por “princípio” e o agir por interesse. Neste caso, o autor leva a pensar o eu agindo a partir do hábito: por um lado, sua natureza adaptativa é tornar mais fácil o modo costumeiro de agir e afastar o espírito de tudo que é inesperado, mas sua natureza readaptativa exige esforço desagradável de modificação do hábito. Ceder a este esforço restringe e isola o eu como algo completo, não modificável tal como um princípio. O interesse genuíno aparece nas situações de crise como um “[...] agir-se de acordo com o princípio de um curso de ação, em vez de agir-se de acordo com circunstâncias ocasionais que a acompanham” (DEWEY, 1979b, p. 387-388). Nesta linha de raciocínio, o interesse representa o princípio de continuidade da ação. O autor exemplifica que um médico, não obstante as crises que venha a enfrentar como deparar-se com uma epidemia de peste, assume as responsabilidades de sua atividade de cuidado dos pacientes readaptando seus hábitos como forma de crescimento e expansão do eu. Agir por um princípio abstrato ou por “seu próprio modo” sem empenhar-se em analisar as consequências indesejáveis de cada experiência pode agravá-las ainda mais.

Dewey entende que os professores não devem apelar a princípios quando não há um interesse dos alunos pela matéria sob pena de comprometer a atividade pedagógica: “Quando não existir uma atividade que tenha crescente significação, apelar para os princípios será puro verbalismo, ou uma espécie de orgulho obstinado, ou um apelo a considerações estranhas, revestidas de um título dignificante” (DEWEY, 1979b, p. 388). Fazer com que efetivamente as condições escolares proporcionem ocupações desejáveis requer orientar o interesse para a ocupação como um todo diante das distrações e obstáculos desagradáveis. Mesmo que a atenção do aluno se desvie por alguns momentos é necessário retomá-la, mas nunca tratar o estudo como dever independente do contexto da experiência em que está inserido ou apelar para princípios morais, ou deveres externos ao interesse.

O autor em tela levanta o problema de relação entre a inteligência e o caráter que no campo da discussão moral foram tematizadas de forma dualista na tradição kantiana e socrático-platônico e aristotélica.

O autor entende que a perspectiva kantiana é dualista uma vez que identifica o moral com o racional. A razão é concebida como a faculdade que elabora as intuições e as motivações morais. Em contrapartida, a inteligência que se ocupa com as atividades cotidianas é menosprezada e desvinculada da moral. Em termos educacionais, este dualismo estabelece que, por um lado, a educação moral tem como fim supremo desenvolver o caráter por meio da atividade racional; por outro lado, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento da inteligência, atividades majoritárias no currículo escolar, não tem nenhuma relação com a formação do caráter. A educação moral acaba se reduzindo às lições de moral ou a um moralismo centrado no padrão dominante. A este respeito, Dewey critica esta concepção de educação moral que reforça o pensamento dominante sobre virtude e dever contribuindo para a servidão moral: “aumenta-se a dependência em relação a outros indivíduos, e atira-se, aos investidos de autoridade, a responsabilidade pela conduta dos educandos.” (DEWEY, 1979b, p. 389).

A outra perspectiva que Dewey analisa é a educação socrático-platônica que identifica o conhecimento com a virtude. O argumento destes mestres sustenta que a prática consciente do mal se dá por se ignorar o bem. Esta doutrina é contestada pelo argumento de que mesmo conhecendo o bem é comum praticar o mal. Neste caso, o determinante não é o conhecimento, mas o hábito e a prática ou a prática e o motivo. Contestando a compreensão platônica, Aristóteles defende que a virtude moral é como uma arte cuja excelência depende da prática. Dewey faz ressalvas ao argumento de Aristóteles, dizendo que a objeção deste a Platão não leva em conta que a base de ensino por este pensada defende que a compreensão teórica do bem decorre de longo trabalho de se habituar à prática na observância rigorosa da disciplina. O conhecimento do bem é recompensa da experiência amadurecida de longo esforço resultante da prolongada educação e não do aprendizado de livros e do saber de segunda mão.

Dewey entende que o conhecimento do bem se dá conduzindo a ação inteligentemente refletida e socialmente compartilhada em que conhecimento e prática se integram na experiência influenciando na conduta. Sua posição ressalta a conexão vital entre as atitudes, o conhecimento e a atividade social compartilhada:

Aquilo que é aprendido em uma ocupação que tenha um objetivo e implicando cooperação com outras pessoas é conhecimento moral, quer o considerem, ou não, conscientemente como tal. Pois ele cria um interesse social e confere a compreensão necessária para tornar esse interesse eficaz na vida prática. Precisamente porque os estudos do programa, representam padrões para a vida social, eles constituem os órgãos para iniciação nos valores sociais. Como meros estudos, escolares, seu aprendizado tem unicamente valor técnico. Adquiridos em condições em que se tenha acordo de sua importância social, eles originam o interesse moral e desenvolvem a compreensão moral. Além disso, as qualidades de espírito ou de mente que enumeramos ao tratar dos métodos de aprender são todas, intrinsecamente, qualidades morais. A acessibilidade mental, a sinceridade, a largueza de vistas, a atividade integral (*thoroughness*), o pressuposto da responsabilidade para desenvolver as conseqüências das idéias aceitas, são, todas essas coisas, característicos morais. (Dewey (1979b, p. 392).

Torna-se difícil criar simpatia pelo outro se o ensino de conhecimentos se desvincular da ação social. Sem desvincular da educação moral, quanto mais significativo um conteúdo se torna maior são as relações democráticas no ensino pelo alcance social, e conseqüente retribuição para a sociedade. A escola não pode deixar de pensar e viver a democracia como um modo de vida inteligente e ético. Lições de moral em uma sociedade democrática é como acreditar que os indivíduos irão adquirir empatia social como mágica.

O conhecimento, ao não ser trabalhado em todas as suas dimensões e principalmente sem a dimensão de moral, acaba por não exercer grande destaque na vida extraescolar dos alunos. O aprendizado se torna somente de valor técnico, sem valor social e moral. Dewey comenta que:

Todas as separações que estivemos criticando e que as ideias sobre educação expendidas nos capítulos antecedentes são destinadas a evitar - originam-se de considerar-se a moral muito limitadamente - dando-se lhe, por um lado, um piegas aspecto sentimental, sem relações com as capacidades eficazes para fazer-se o que é socialmente necessário e, por outro lado, exagerando-se em excesso a

convenção e a tradição, de modo a restringir a moral a uma lista de determinados atos estabelecidos. (DEWEY, 1979, p. 392)

Dewey alerta para o problema do excesso da tradição ou convenção no campo moral. Ele entende que devemos evitar o extremo em relação à moral: não podemos simplesmente dar lições desconexas da vida cotidiana, mas também não as engrandecer como uma virtude sentimental das pessoas consideradas “boas”.

A exemplo de alguns atos de caráter que tem tantas características que são bem vistas em nossas relações sociais que acabam por serem chamadas de morais. Estes traços podem ser a honestidade, o amor a verdade, a amabilidade e outras boas atitudes podem ser consideradas de caráter as quais acarretam outros tipos de atitudes, eles são íntegros por primazia pelo fato de se relacionarem com outras atitudes que talvez não existam nem ao menos nomes apropriados.

Porém não se pode chamar as características morais de virtudes, já que chamá-las assim seria o mesmo que olhar para um punhado de ossos sem corpo, de acordo com Dewey

Ter-se virtude não significa terem-se cultivado exclusivamente alguns poucos traços mencionáveis pelos nomes; significa ser-se plena e adequadamente aquilo que se é capaz de chegar a ser, por meio da associação com outras pessoas em todas as funções da vida. (DEWEY, 1979, p. 392)

As qualidades morais e sociais são em análise idênticas umas às outras, fazendo com que um dos maiores perigos do trabalho na escola seja a falta de condições que tornem possível a realização da função social da educação. A vida na escola deve ser como em sociedade. A escola democrática é como uma sociedade em miniatura onde o aluno deverá aprender através da experiência ligadas ao meio social reconstruindo-o em uma comunidade ética e investigativa. Deve haver uma continuidade entre a vida escolar e extra escolar de acordo com Dewey:

A disciplina, a cultura, a eficiência social, o aperfeiçoamento individual, a melhoria do caráter, são apenas aspectos do desenvolvimento da capacidade de nobremente participar-se de uma tal experiência bem equilibrada. E a educação não é um simples meio para essa vida. A educação é essa vida. Manter a aptidão para essa educação é a essência da moral. Pois vida consciente, vida conscienciosa, é um contínuo recomeçar. (DEWEY, 1979, p. 395)

Esta fala demonstra a necessidade da continuidade das relações democráticas dentro da escola uma vez que neste modo de vida é possível integrar diferentes aspectos, como diz o autor - disciplina, a cultura, a eficiência social, o aperfeiçoamento individual, a construção do caráter – numa articulação e dependência entre estes aspectos na unidade da experiência. A escola deve amplificar esta experiência oferecendo um conjunto de significados que permita ao aluno transformar suas experiências sociais reconstruindo os significados emancipados dos preconceitos. Nesta perspectiva, é possível compreender o papel da educação na formação do indivíduo para um modo de vida democrático e transformador da sociedade.

Caminhos para uma relação democrática entre professor e aluno durante a prática educativa

Dewey entende que além de procurar bons métodos e ensinar de acordo com as experiências dos alunos o professor tem como papel ser um guia intelectual para eles. A escola deve ser como uma sociedade em miniatura, ambiente que proporciona uma prática democrática entre os sujeitos para que se faça uma mudança na sociedade. Para Giroux, Dewey percebeu da esfera pública se constituir como um elo necessário com a educação podendo potencializar o papel da democracia na promoção dos diferentes grupos sociais produzirem sua participação política:

Para os pragmáticos como John Dewey, a esfera pública fornecia o nexo para diversos locais pedagógicos importantes, onde a democracia como movimento social estava embutida em um esforço contínuo de numerosos grupos subordinados para encontrarem e produzirem um discurso social e para ponderarem sobre as implicações de tal discurso na ação política. (GIROUX, 1977, p. 196).

O professor como um líder intelectual tem o papel de guiar seus alunos não de maneira autoritária, mas com uma relação de respeito mútuo entre ele e os alunos de maneira a permitir que cada um ocupe seu lugar na prática democrática. As relações democráticas proporcionadas por essa liderança no interior da escola irão perpassar os demais lugares da sociedade pelos indivíduos guiados por ele.

Nos moldes da pedagogia tradicional o professor age como um chefe ditatorial. Reagindo a esta postura, algumas teorias descaracterizaram tanto este papel docente ao ponto de torná-lo desprezível. Dewey, em seu livro *Experiência e educação*, valoriza a atuação do professor como um membro ativo de uma comunidade de aprendizagem democrática:

O princípio do desenvolvimento da experiência se faz por interação do indivíduo com pessoas e coisas significa que educação é, essencialmente, um processo social. Esse caráterístico social se firma na medida em que os indivíduos formam um grupo comunitário. Seria absurdo excluir o professor como membro do grupo. Pelo contrário, como membro amadurecido do grupo cabe-lhes a responsabilidade especial de conduzir as interações e intercomunicações que constituem a própria vida do grupo, como comunidade. (DEWEY, 1971, p. 54)

O autor enfatiza a postura do professor como o líder de seu grupo social, que a partir do seu amadurecimento intelectual e experiências já vividas deve guiar os alunos desenvolvendo o interesse destes nas atividades a serem realizadas.

Os professores têm como incumbência promover continuamente a curiosidade e o interesse dos alunos. Para que haja uma experiência educativa e democrática os professores não devem matar a curiosidade dos alunos, semente do seu interesse. As atitudes de enfrentamento, sendo elas a retitude,

acessibilidade mental, atividade integrada e responsabilidade, estimulam o interesse para que se façam ações democráticas.

A curiosidade pode ser vista em três níveis: o primeiro, com pouco grau intelectual, tem o instinto como força principal e se dá por meio da experiência de contato com o mundo ou até mesmo pela percepção sensorial. O segundo acontece com um nível intelectual moderadamente maior e sucede do meio social no qual o indivíduo vem, suas ações recorrentes são perguntas sobre o porquê das coisas. O terceiro tem como ponto central a elevação da curiosidade instintiva e social para a curiosidade intelectual, marcada pela vontade de se saber as causas dos eventos e objetos, sendo que este é o tipo mais difícil de ser cultivado pelas próprias limitações das crenças sociais. Os pais, professores e a sociedade em geral têm por costume limitar a curiosidade das crianças, entretanto na escola a curiosidade deveria ser cultivada. É muito comum vermos pessoas que não gostam de responder perguntas que à primeira vista parecem sem sentido com respostas grosseiras fazendo com que pouco a pouco as crianças percam a curiosidade. Dewey explana que:

Em matéria de curiosidade, pois, o professor tem, geralmente, mais que aprender do que ensinar. Raras vezes poderá aspirar ao encargo de ascendê-la, nem mesmo aumentá-la, sua função é mais a de prover os materiais e as condições próprias para dirigir a curiosidade orgânica, rumo a investigações que possuam um fim e produzam resultados positivos no aumento do conhecimento, bem como aptas para converter a inquirição social em capacidade de descobrir coisas de outrem conhecidas, em capacidade de interrogar livros e pessoas. (DEWEY, 1979a, p.47)

O comentário acima exemplifica a situação já mostrada anteriormente, ou seja, o professor para obter relações democráticas em sua classe, deve cultivar a curiosidade em seus alunos para que eles consigam desenvolver atitudes democráticas ao longo do processo de aprendizagem.

A curiosidade pode ser vista como a base das atitudes de para o modo de vida democrático inteligente. Sem ela a maioria das atitudes não poderiam ser executadas. Ela é a semente do interesse o que a torna a base para as demais atitudes visto que sem ela não seria possível que a acessibilidade mental, a atividade integrada, a retitude e a responsabilidade pudessem se desenvolver.

A curiosidade também é determinante para as relações democráticas em sala de aula, uma vez que está atrelada ao cultivo do interesse e também do diálogo entre alunos e professores. Como foi dito anteriormente, no modelo tradicional o professor era tido como um chefe ditatorial, o qual não se importava com os interesses dos alunos e muito menos em ouvi-los ou acolher manifestações da curiosidade e da criatividade. Na educação democrática, o professor, ao guiar seus alunos, também tem como incumbência ouvi-los ao mesmo tempo em que desenvolve a curiosidade e simultaneamente o interesse.

No estudo acerca do pensamento, Dewey destaca que em muitos casos as ideias surgem espontaneamente e não têm necessariamente conexão com a atividade reflexa. Por este motivo não podemos simplesmente controlar o que pensamos a todo momento. Neste caso, muitos dos significados das experiências que já vivenciamos podem retornar à mente, mas remetem sempre a um contexto. Este

movimento permite também que as novas experiências adquiram contexto e se situem numa trama complexa de relações:

Uma criança poderá estar absorvida na contemplação de um pássaro: para que o centro iluminado de sua consciência, nada há senão o pássaro. Mas é claro que o pássaro nalgum lugar há de estar – no chão, na árvore. E a experiência atual contem muito mais: o pássaro também está fazendo alguma coisa – voando, bicando, comendo, cantando (...) a própria experiência do pássaro é complexa, não há sensação única, há inúmeras qualidades nela incluídas que a ela se relacionam. (DEWEY, 1979a, p. 49.)

A complexidade da experiência se dá pela multiplicidade de sugestões que emergem e se articulam às experiências passadas. Em outras palavras, uma sugestão é um significado que a mente provém de experiências passadas em que pensamos reflexivamente a resolução de um determinado problema. A exemplo de quando precisamos resolver um problema da lógica, uma charada e não sabemos a resposta, ao invés de empregar a primeira sugestão que vem à mente, pensamos nas diversas sugestões para a resposta mais adequada ao problema, reconstruindo e ampliando a mesma.

No modelo tradicional os professores têm por hábito não dar importância às opiniões dos alunos que são suas sugestões de como fazer algo diante do problemático. As sugestões dos alunos são tratadas como senso comum ou saber oposto ao saber científico. O professor, ao desacreditar e desmotivar o diálogo por achar de pouco valor as experiências dos estudantes, acaba por suprimir a curiosidade deles pelo assunto, além de criar um mal-estar no ambiente pela divisão entre o professor que tudo sabe e os estudantes que nada sabem. Neste caso, o professor não age como um líder que guia os alunos, mas sim uma figura autoritária que simplesmente dita o saber pronto dificultando as relações democráticas que implicam pensar reflexivo e atitudes éticas.

Um hábito importante a ser conservado pelos docentes e a ser incentivado nos alunos é o pensamento reflexivo. Este acontece quando pensamos analiticamente sobre a resolução de um problema. Pensar reflexivamente consiste na análise e avaliação de todas as hipóteses (sugestões levadas à reflexão) e dados para a resolução do problema, assim como as possíveis interpretações deles, para Dewey o pensamento reflexivo é “ [...] pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva.” (DEWEY, 1979a, p. 13) Para o autor, este tipo de pensamento depende de sugestões contínuas e ideias que se complementem de forma reflexiva ajudando a ressignificar as experiências enquanto procuramos uma solução para o problema pensado inicialmente.

Dewey também explana que há uma infinidade de pensamentos em nossa mente e nem todos os que são usados para a resolução de problemas podem ser chamados reflexivo. Por exemplo, o pensamento empírico que opera por meio de tentativas de erro e acerto na resolução de problemas. Esta forma de pensar não contém criticidade por se apoiar somente em ideias advindas de sugestões elaboradas na casualidade da experiência sem investigar a causalidade dos acontecimentos.

Para Dewey os aspectos de curiosidade e sugestão, comentados anteriormente, são muitos importantes para o incentivo do pensamento reflexivo, já que é preciso um fluxo de sugestões constantes e da curiosidade diante das situações vivenciadas. O professor ao se utilizar do método para a formação do hábito de pensamento reflexivo em seus alunos, deve organizar condições e situações que incentivem a curiosidade, ao mesmo tempo em que possibilita atividades ricas em conexões que promovem as sugestões. Além disso, o docente deve desenvolver o ato de reflexão sobre suas próprias ações. Na perspectiva de Dorigon e Romanowski, a atividade do professor requer que ele se exercite no pensamento reflexivo:

A profissão de professor, por sua natureza, exige a realização de reflexão. O professor trabalha com o ensino que ocorre nas relações entre sujeitos (professor e alunos) com o conhecimento. Desse modo, a prática reflexiva na profissão docente é um movimento para colocar em suspensão a prática e para isso é necessário criar condições para a análise, para a crítica, criar modos de trabalho coletivo dentro das escolas, favorecendo uma atitude reflexiva. (DORIGON; ROMANOWSKI, 2008, p. 9)

O comentário acima exemplifica a ideia da qual Dewey chama de professor reflexivo. Nesta prática, o docente ajuda seus alunos a refletirem ao mesmo tempo em que reflete sistematicamente sobre sua própria prática docente.

Todavia muitas vezes nosso sistema escolar não possibilita a liberdade de pensamento de professores e alunos, de acordo com Dewey:

A limitação posta à atividade de movimento pelos arranjos rígidos da típica sala de aula tradicional, com as suas fileiras de carteiras e a arregimentação militar dos alunos, que só podiam se mover por certos sinais estabelecidos, representa uma grande restrição à liberdade intelectual e moral. (DEWEY, 2010, p. 59).

O posicionamento de Dewey é radical no que se refere à falta de liberdade de pensamento na escola, especialmente à falta de possibilidade de realizar experiências em sala de aula. Sem a experiência de convívio com os alunos no desenvolvimento de experiências de autêntico valor social não há como o docente refletir acerca do processo educativo. Ao se ter uma uniformidade disciplinar e metodológica o pensamento reflexivo é descartado ou se torna uma tarefa árdua.

A liberdade de agir dos alunos e docentes favorece a aprendizagem reflexiva. O apego à ordem, ao silêncio e à mecanização de memorização, elementos tão comuns na disciplina e aprendizagem das escolas, negam a possibilidade de um modo de vida democrático, alimentando relações autoritárias no interior da sala de aula que se repercute no meio social na medida em que cria o hábito de dependência da autoridade na moral, na política e no campo do conhecimento.

Considerações finais

Nossa pesquisa nos leva a concluir que o método pessoal (ou atitudes de enfrentamento) tem como objetivo o modo de vida democrático. Estas atitudes de enfrentamento - a retitude, a atividade integrada, o espírito aberto e a responsabilidade – representam a dimensão ética da prática educativa. Esta se faz por meio da criação de hábitos reflexivos e atitudes de enfrentamento que, gerando o conflito e surgimento de problemas, tornam a experiência uma prática do modo de vida democrático reflexivo que permite a livre comunicação e compartilhamento de interesses.

As atitudes de enfrentamento também têm grande importância na formação do hábito do pensamento reflexivo, uma vez que este se torna o meio de resolver situações problemática. A atividade integrada e a acessibilidade mental se fazem interligadas à curiosidade e sugestão pelo fato de estarem conectadas ao interesse dos sujeitos. Sem o interesse não se tem aprendizagem, ou pelo menos não uma aprendizagem de um modo democrático. Inibir o interesse de um aluno o fará perder sua curiosidade pelo assunto, o que acaba reduzindo o aprender a uma sequência mecanizada e autoritária sem inspirar nos alunos o pensamento reflexivo acerca dos problemas sociais de sua experiência existencial.

A retitude e a responsabilidade são necessárias aos alunos e professores pelo fato de serem atitudes que fortalecem o pensar reflexivo fazendo com que aquele conteúdo em pauta seja assumido pelos sujeitos como portadores de interesses. No caso da retitude, esta atitude se faz necessária pelo fato de aguçar o ato de ir ao encontro da situação, sem a afetação acometida pelo pensar dos sujeitos ao seu entorno ou ceder a autoconfiança, que pode levar o indivíduo a achar que está sempre certo ou impelindo-o a pensar a partir das sugestões de outrem. Quando há excesso de confiança em nossas ações ou pensamentos, não temos condição para crescimento intelectual, considerando que este depende de nossa condição de aceitação de imaturidade em certos pontos. Neste sentido, esta atitude é necessária para podermos melhorar aspectos que ainda não estão satisfatórios a nós mesmos. Ao praticarmos a retitude é possível uma maior aceitação de novas ideias além do exercício constante da reconstrução dos conceitos e autocorreção dos hábitos. A responsabilidade precisa da retitude para ser realizada, visto que se faz necessária a confiança para assumir a total incumbência dos resultados ao se aprender um conteúdo ou realizar uma pesquisa.

Na instituição escolar o método pessoal ou atitudes de enfrentamento exercem grande importância na democratização dos processos de tomada de decisões acerca das questões de interesse comum. Consequentemente cria-se uma prática social favorável ao desenvolvimento destas atitudes relacionadas ao método pessoal. As atitudes de enfrentamento ajudam a prevenir o autoritarismo através do incentivo ao pensamento reflexivo dos docentes. Neste caso, eles estarão mais propensos a escolha de métodos que respeitem individualidade das experiências de cada aluno, promovam o aprendizado de forma democrática e os incentivem a adquirir hábitos de pensar reflexivo no compartilhamento das experiências.

As atitudes e relações democráticas aprendidas no interior da escola serão incorporadas como hábitos que serão exercitados no meio social, onde gradualmente podem produzir mudança social para uma sociedade democrática. Assim, durante a finalização desta pesquisa foi observado que o método pessoal com foco nas relações democráticas é de extrema importância para a obtenção de relações democráticas no

interior da escola. A democracia como um modo de vida proposta por Dewey se materializa nos bons hábitos e ações sendo levados ao meio social. Para o autor os aspectos éticos de seu método pessoal estão ligados ao fato destes terem como foco a reflexão e as ações democráticas.

A prática das atitudes de enfrentamento como dimensão moral das experiências realizadas no ambiente escolar pautado por relações democráticas passam a fazer parte do caráter do sujeito que agirá da mesma forma no meio social. Todavia nosso modelo de educação atual desencoraja cada vez mais as relações democráticas entre os sujeitos visto que prevalecem os métodos de ensino que não incentivam as atitudes de enfrentamento apegadas às famosas concepções autoritárias de disciplina, interesse e técnicas que se usam da excitação ou memorização como promessa de sucesso no mundo capitalista. Logo, entendemos que o modelo de educação proposto há tanto tempo por Dewey se faz importante e atual ao momento em que estamos vivenciando, onde a crença na democracia tem se esvaziado a cada dia mais. O eclipse do pensamento reflexivo favorece a emergência do autoritarismo, do fascismo e dos preconceitos. Diante disso, a proposta deweyana de cuidado com o desenvolvimento das atitudes éticas que alimentam o pensamento reflexivo, o interesse e a democracia na reconstrução da experiência comum é uma alternativa transformadora para a educação e para a vida social.

Referências

- DEWEY, John. **Arte como experiência**. Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, John. **Como pensamos** como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4ª ed. São Paulo: Nacional, 1979a. Atualidades pedagógicas; vol. 2.
- DEWEY, John. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979b. Atualidades pedagógicas; vol. 21.
- DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Trad. Renata Gaspar. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Textos Fundantes da Educação).
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artemed, 1977.
- DORIGON, Thaisa Camargo; ROMANOWSKI, Joana Paulin. A reflexão em Dewey e Schön. **Revista Intersaberes** Curitiba. Ano 3, n. 5, p. 8-22, jan/jul2008. Disponível em: <https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/123/96%3E>. Acesso em 20 de julho de 2018.
- FERREIRA, Nicolas Gabriel Motinni Lopes. O papel da experiência na filosofia de John Dewey. **Filogenese**. Marília, Vol. 4, nº 2, p.147-156, 2011.

Sobre o lugar da Filosofia no Ensino Médio após a BNCC: um olhar para o contexto de Teresina/Piauí

Maria de Jesus dos Santos¹

Anna Carolina Santos da Costa²

Eric Vinicius Soares Carvalho Bezerra³

Janielson Ferreira da Silva⁴

Resumo: O presente artigo tem o intuito de mostrar alguns pontos levantados durante a pesquisa *Um dossiê sobre o ensino de filosofia nas escolas de nível médio em Teresina/Piauí*, coordenada pela professora Maria de Jesus dos Santos, DEFE/CCE no âmbito do PIBICAF e PIBICICV, ambos vinculados à PROPESQUI/UFPI. Foram problematizados os lugares e sentidos da filosofia no Ensino Médio, em específico sobre o que lhe ocorreu após a BNCC/2017. Todo o cenário de implantação e implementação da última reforma foi criticado não apenas pelas questões que dizem respeito às perdas do conteúdo filosófico, mas, também, por ser feito de modo discricionário, sem a devida discussão da importância filosófica na Educação Básica, no processo educacional das juventudes. O principal intento dessa pesquisa é justamente evidenciar essa problemática, examinar o que vem sendo feito para enfrentar os percalços estruturais e afirmar o lugar da filosofia na formação crítica dos sujeitos. A filosofia precisa ocupar os espaços escolares para fortalecer seu verdadeiro sentido no mundo: o conhecimento crítico da realidade e a autonomia do pensamento. A partir da análise do pensamento de estudiosos brasileiros e da leitura das novas normativas sobre o tema serão desvelados os problemas que atravessam o ensino de Filosofia. O estudo demonstrará como o tema é instigante e como tem mobilizado a sociedade.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Ensino de Filosofia. Teresina.

Abstract: This article aims to show some points raised during the research *A dossier on the teaching of philosophy in high schools in Teresina/Piauí*, coordinated by Professor Maria de Jesus dos Santos, DEFE/CCE within the scope of PIBICAF and PIBICICV, both linked to PROPESQUI/UFPI. The places and meanings of philosophy in high school were problematized, specifically about what happened to it after the BNCC/2017. The whole scenario of implantation and implementation of the last reform was criticized not only for the issues related to the loss of philosophical content, but also for being done in a discretionary way, without due discussion of the philosophical importance in Basic Education, in the educational process of the youths. The main purpose of this research is precisely to highlight this problem, to examine what has been done to face the structural mishaps and to affirm the place of philosophy in the critical formation of the subjects. Philosophy needs to occupy these spaces in order to achieve its true meaning in the world: to strengthen the critical knowledge of reality and the autonomy of thought. From the analysis of the thought of Brazilian scholars and the new educational norms will be revealed the problems because the teaching of Philosophy passes. The study will demonstrate how the theme has been thought-provoking and mobilizing.

Keywords: Teaching. Philosophy. Teresina.

Introdução

Compreendemos que filosofar está intrinsecamente ligado à ideia de liberdade, de pensar e de agir, pois a filosofia nos desprende das amarras do comum, do já dado, contribuindo para nos tornarmos conhecedores de nossa realidade e mais capazes de escolher por nós mesmos. Filosofar significa analisar e

¹ Doutora em Filosofia da Educação/USP. Professora e pesquisadora na Universidade Federal do Piauí/UFPI.

² Pesquisadora ICV/PROPESQUI e graduanda em Filosofia na Universidade Federal do Piauí/UFPI.

³ Pesquisador PIBICAF/PROPESQUI e graduando em Filosofia na Universidade Federal do Piauí/UFPI.

⁴ Pesquisador ICV/PROPESQUI e graduando em Filosofia na Universidade Federal do Piauí/UFPI

refletir criticamente sobre a realidade, a fim de formular um juízo dos problemas, ideias, teorias, certezas, crenças, que nos são apresentados como acabados.

Dentro da tradição de pensamento ocidental, desde a Grécia antiga, a filosofia se constituiu enquanto um saber que buscava não apenas compreender os fenômenos, mas responder aos questionamentos do seu tempo, propondo reflexões que não se estagnavam ali, naquele contexto, mas que, pelo contrário, perpassavam-no, o que foi lhe tornando um saber sistematizado para as sucessivas gerações. Nessa perspectiva, a filosofia é uma atividade de constante reflexão que envolve o pensar, o raciocínio crítico, bem como o desenvolvimento dos indivíduos em uma determinada sociedade. As sociedades exigem que o indivíduo alcance uma autonomia de pensamento e um posicionamento crítico diante dos fatos que acontecem nelas. O Ensino de filosofia se vê profundamente envolvido nesta tarefa de fazer com que os sujeitos humanos adquiram senso crítico, autonomia, e consciência de suas atitudes no mundo.

Nossa pesquisa se debruça especificamente sobre o ensino de filosofia, tema que tem sido bastante discutido, nos vários cenários históricos vivenciados no campo educacional brasileiro. Ensinar filosofia no Brasil é um desafio permanente. Os debates são impulsionados a partir da reflexão sobre sua presença e ausência no processo educacional dos jovens, na formação do sujeito crítico e com autonomia de pensamento. Se discute sobre sua importância dentro do currículo, por conta de seu caráter reflexivo, e pelo desenvolvimento da criticidade ante aquilo que se nos aparece no dia a dia.

Além das discussões teóricas, que são para nós um exercício profícuo, nossa pesquisa buscou mais detalhe sobre o lugar da filosofia na implantação do Novo Ensino Médio (NEM) na cidade de Teresina, querendo entender como se estava efetivando as novas matrizes curriculares, os itinerários formativos, e um novo componente curricular nomeado de “projeto de vida”.

O objetivo foi compreender aonde e como a filosofia estaria presente ou prevista, perguntando sobre seu sentido nesse ambiente reformista do ensino. Fizemos a leitura das normativas que preconizam a reforma e realizamos algumas entrevistas para trazer as impressões de alguns professores que já estão trabalhando nas escolas e ouvir suas opiniões sobre esse novo formato que vem se implantado em nossa capital.

Articulamos nosso estudo em duas frentes: uma investigação das normativas e diretrizes que estão em vigência e regulamentam o ensino de filosofia nas escolas de nível médio em Teresina/Piauí; uma análise interpretativa de textos referentes ao ensino de filosofia.

Metodologia

Nossa pesquisa é qualitativa e quanto a metodologia é mista, tem moldes teóricos, bibliográficos e documentais, fazendo o levantamento de pensamentos, ideias e normativas sobre o ensino de filosofia, de 2017 até hoje.

Analisamos normativas nacionais e estaduais, que foram sendo constituídas vinculadas ao cenário histórico e político que a nação vivencia; cada uma das leis de diretrizes e bases da educação e cada uma das diretrizes da educação brasileira vão posicionando a filosofia dentro do currículo nacional, conforme a ideologia dos grupos que se põem no poder.

Buscou-se trazer o que estava produzido nesse recorte histórico, mostrar de onde vinham essas produções e apresentar os veículos digitais nos quais foram publicados. Mostramos quem eram as pessoas que estavam escrevendo e em quais regiões do Brasil estavam sendo produzidos esses pensamentos. Dentro do perímetro temporal estabelecido, o número de pesquisas mostrou-se expressivo e variado, encontramos livros e artigos publicados em revistas de filosofia. Foi constatado uma variedade nos títulos, porém, o núcleo da pesquisa e a raiz do problema se mantinha comum – o ensino de filosofia.

Foi realizada uma pesquisa exploratória, entendida como aquela que busca levantar informações detalhadas sobre um objeto determinado, delimitando um campo de investigação e mapeando as condições de sua manifestação (SEVERINO, 2007); é um registro e uma análise do fenômeno estudado que apresenta uma compreensão delineada e consistente. O primeiro passo é sempre o procedimento bibliográfico, entendido por Gil (2007, p. 50) como um tipo de estudo que centra em “material já elaborado constituído de livros e artigos científicos”, dicionários, periódicos, enciclopédias e ensaios que podem auxiliar o pesquisador na compreensão crítica do objeto de estudo.

Analisamos o texto elaborado pelos professores da Universidade Federal do Piauí: Carmen Lúcia Cabral e Helder Bueno Aires de Carvalho: Relatório final: ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas da zona urbana de Teresina (PI): um diagnóstico exploratório dos níveis médio e fundamental, para confrontá-lo com as questões que emergem em nossos dias.

Fizemos a leitura do referencial bibliográfico proposto no projeto, foram analisados os seguintes livros: “Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio” de Silvio Gallo (2018), assim como os outros dois do mesmo autor em parceria Gabrielle Cornelli e Márcio Danelon sendo eles “Filosofia do ensino de filosofia” e “Ensino de filosofia: teoria e prática”, lançados em 2003 e 2004 respectivamente; seguindo as visões de Evandro Ghedim com a segunda edição do seu livro “Ensino de filosofia no Ensino Médio” (2009); Alejandro Cerletti “O Ensino de Filosofia Como Problema Filosófico” (2009); “Escola Cidadã” (2010) de Moacir Gadotti já na sua 13ª edição.

Durante o estudo acessamos as plataformas digitais Q-Edu e Educacenso com o objetivo de capturar informações que explicitassem a quantidade de escolas de nível médio da rede pública e da rede privada, na cidade de Teresina, estas que preferencialmente ofertam o ensino do componente curricular filosofia em suas matrizes. Queríamos ver em que ano e qual a carga horária ofertada. Além disso nos

interessamos em entender como o processo de implantação estava ocorrendo nas dez maiores escolas da rede privada da capital.

Aspectos teóricos, bibliográficos e documentais da questão

Entendemos que no Brasil, o Ensino de Filosofia na etapa de nível médio, é signo de um desejo que nunca se realiza completamente, é algo não conquistado. Alguns estudiosos já pesquisaram sobre a temática tentando compreender o sentido, a efetividade, as metodologias, os avanços, os retrocessos, as tensões e as normativas/diretrizes que constituem formalmente o Ensino de Filosofia no Brasil. Tem-se interrogado sobre as incertezas da filosofia no currículo da educação básica e sobre as práticas que lhe constituem.

Silvio Gallo (2018), Walter Kohan (2002; 2004), Cerletti (2009), Carvalho e Cabral (2000), Edna Nascimento (2015), Nilza Queiroz (2015), Evandro Ghedim (2009) dentre outros, têm realizado pesquisas visando, por um lado, uma melhor compreensão da filosofia como disciplina (ou componente curricular), pertencente a um sistema curricular e, por outro, pensar em um sentido efetivo para o ensino nessa área;

Nesse sentido, precisamos atualizar a compreensão do problema e conhecer seus contornos atuais. Esperamos encontrar mais dados sobre a realidade local, e dar conta da amplitude desse objeto, apresentá-lo como fenômeno de relevância acadêmica e científica e destacando seu sentido político.

A Filosofia possui sentido político, bases epistemológicas e metodologias próprias que demandam investigação e entendimento; além da compreensão teórica, que é pujante por si mesma, as pesquisas têm procurado ser provocativas e propositivas quanto ao seu fortalecimento no horizonte educacional brasileiro. O Ensino de filosofia, conforme Cerletti ((2009), é um problema filosófico e científico de primeira ordem.

Se tomarmos como fonte para a análise científica as normativas educacionais brasileiras e as políticas pressupostas nelas, o ensino de filosofia se apresentará em uma curva sinuosa. Ora estará garantida nos currículos, como disciplina ou componente curricular, ora será retirada ou subsumida como tema transversal. Hoje, 2023, está indicada na BNCC como *conteúdos e práticas*, sem as devidas explicações do que isso significa em termos práticos. Ainda há muitas lacunas a este respeito. Um estudo assinado pelos professores da UFPI Helder Buenos Aires de Carvalho e Carmem Lúcia Cabral, na cidade de Teresina/Pi, no ano 2000, nos mostrou um retrato daquele período, em muitos municípios brasileiros o ensino de filosofia não constava nas matrizes curriculares da Educação Básica.

Sabemos bem que Filosofia e Ensino de Filosofia não são uma mesma coisa, contudo, no Brasil é quase impossível tratar de um, sem considerar o outro, haja vista ser o espaço acadêmico e escolar o *locus* mais vívido da discussão filosófica. Assim, temos uma história que se faz e refaz de modo entrelaçado. A filosofia é “suportada” no ambiente universitário e renegada na escola.

O Ensino de filosofia vai demudando conforme o tempo e o espaço. As mudanças advêm de discussões teóricas, que ocorrem diretamente vinculadas às normativas nacionais e estaduais, sendo constituídas e interligadas ao cenário histórico e político que a nação vivencia; cada uma das leis de diretrizes e bases da educação vai lhe posicionando dentro do currículo nacional, conforme a ideologia dos grupos que se põem no poder. A terceira LDBE (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) nº 9.394 de 1996, traz algumas mudanças em relação às leis 5692/1971 e 4024/1961. Estabelece (de forma muito genérica e sem esclarecer como será sua operacionalização), que o aluno ao término do Ensino Médio terá que demonstrar conhecimentos de filosofia e sociologia para o pleno exercício de sua cidadania. Assim se refere o Art.36, § 1o, inciso III. Essa determinação se tornou problemática porque deixou em aberto como o conhecimento filosófico deveria ser ministrado e posicionado no Ensino médio. A imprecisão abriu espaço para diferentes interpretações.

No Estado do Piauí houve, desde 1999, uma orientação da SEED/PI para inserir a filosofia como disciplina no nível médio em toda a sua rede escolar. Para Carvalho & Cabral (2000), esse fato foi merecedor de elogios, pois significava que as autoridades educacionais estavam interpretando da melhor maneira possível a determinação da nova LDBE quanto à sua obrigatoriedade. A realização de concurso público para professores de filosofia no nível médio, no primeiro semestre de 2000, seguido de imediata contratação dos mesmos, também foi apresentado como sinal positivo disso. No início do ano de 2022, a Secretaria Estadual de Educação realizou um Processo Seletivo Simplificado para contratação de profissionais formados e formandos em diversas áreas dos cursos de Licenciatura, incluindo Filosofia.

A inserção da filosofia no currículo de nível médio é sempre um desafio, exigem uma luta permanente por sua afirmação. Concretamente, nem todas as escolas da rede estadual de nível médio oferecem a disciplina ou a ofertam de modo adequado.

A pesquisa realizada no ano de 2000, pelo Núcleo de Estudos sobre o Ensino de Filosofia (NEFI), de Teresina, constatou um universo aproximado de 30 a 40 escolas particulares que adotavam a disciplina, em uma amostra total de 250 escolas particulares (Carvalho & Cabral, 2003). Hoje o número de escolas particulares que a ofertam chega a 59. Observamos que posterior ao trabalho realizado pelos professores da UFPI pelo NEFI, no início dos anos 2000 foi sancionada a Lei Estadual nº 5.253/02 (Lei Francisca Trindade), que tornou obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia para o Ensino Médio no Estado do Piauí. No Brasil inteiro, somente em 2008 as disciplinas de filosofia e sociologia seriam novamente incorporadas ao currículo do ensino médio, com a entrada em vigor da Lei nº 11.684, tornando obrigatório o ensino das duas disciplinas nas três séries do ensino médio. 40 anos depois de terem sido banidas do currículo e substituídas por educação moral e cívica.

A legislação de 2008 elevou o caráter normativo do Parecer nº 38/2006, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tornava obrigatória a inclusão de filosofia e sociologia no ensino médio sem estabelecer, no entanto, em que séries deveriam ser implantadas. Na época, as duas disciplinas já eram adotadas em instituições de ensino médio de 17 Estados brasileiros.

A Câmara de Educação Básica/MEC aprovou pareceres e resoluções que tratam da inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio: Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006 - Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 4, de 16 de agosto de 2006 - Altera o artigo 10 da Resolução Médio. Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Consulta sobre a implementação das disciplinas Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Resolução CNE/CEB nº 1, de 18 de maio de 2009 - Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Nossa análise vai observando o desenrolar dos acontecimentos no tempo. A Resolução CNE/CEB nº 02/2015, do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 2015, trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nela, a filosofia é reconhecida como uma das disciplinas obrigatórias da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, devendo ser incluída na matriz curricular e na carga horária dos estudantes.

Em 2019, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a resolução CNE/CP Nº2, de 20 de dezembro de 2019, regulando as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores da educação básica e instituindo a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Seu artigo 12, parágrafo único, IX, dispõe sobre a necessidade, por parte do professor de filosofia, do entendimento dos fundamentos históricos, sociológicos e filosóficos, inserindo-os dentro do contexto das práticas pedagógicas, valorizando o papel social de sua função.

Sob o âmbito jurídico, faz-se imprescindível apresentar as normativas e diretrizes em vigência que dispõem sobre o Ensino de Filosofia, a nível nacional, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/1996), a legislação que define e regulamenta o sistema educacional brasileiro público e privado. A base da LDB é a Constituição Federal, Lei Máxima no ordenamento jurídico brasileiro, que em seu Artigo 205 enuncia o direito à educação desde a educação básica até o ensino superior.

Observa-se que pela reforma do Ensino Médio, em 2017, o presidente Michel Temer sancionou, por meio da Medida Provisória 746, a retirada de filosofia e sociologia do currículo. Após intensa mobilização de professores e estudantes no país, a MP- 746, transformada em Lei (Lei13.415/2017), foi aprovada na Câmara e no Senado, assegurando a inclusão de “estudos e práticas” de filosofia. O desamparo ao Ensino de Filosofia também é vislumbrado de maneira semelhante na Base Nacional Curricular Comum, que, enuncia, em seu Art.35-A, § 2º “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.”, observando-se lacunas no que tange às disposições específicas de diretrizes quanto à Filosofia.

Consideramos importante, nessa linha normativa, destacar a Resolução CEB/CNE nº3/2018 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que possui como objeto geral a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, vinculando os sistemas de ensino e suas

unidades escolares na organização curricular, em observância às alterações introduzidas na Lei nº 9.394/1996 (LDB), pela Lei nº 13.415/2017. Nesse sentido, inclui-se a Resolução Nº 4 CP/CNE, DE 2018, do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, que em seu Capítulo primeiro, institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como a última etapa da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, finalizando o conjunto formado pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino fundamental, conforme a Resolução CNE/CP nº2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP Nº15/2017.

Nesse sentido, acrescenta-se a portaria nº649/2018, do Ministério da Educação, que institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, estabelecendo diretrizes e critérios para participação. O referido Programa de Apoio possui como desígnio auxiliar as secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal na elaboração e execução do Plano de Implementação de novo currículo que contemple a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e os variados itinerários formativos, prevendo também a ampliação da carga horária para mil horas anuais. Assim, os artigos dispostos na resolução tratam dos meios de realização do planejamento.

Conforme dispostos nos incisos I, II, III e IV do art. 2º, a realização do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio realizar-se-á por intermédio de apoio técnico para a elaboração e execução do Plano de Implementação do Novo Ensino Médio, apoio técnico à implantação de escolas-piloto do Novo Ensino Médio, apoio financeiro, conforme disponibilidade orçamentária a ser atestada previamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, em um dos programas que tenham aderência com o Novo Ensino Médio e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado e do Distrito Federal, através do programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – Pro BNCC (instituído pela Portaria MEC nº331, de 5 de Abril de 2018).

A nível estadual, temos a Resolução nº111/2009 do Conselho Estadual de Educação do Piauí, que regulamentou a implantação de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Em convergência, anteriormente já estava sancionada a Lei Estadual nº5.252/2002 (Lei Francisca Trindade), que tornou obrigatório o ensino de Filosofia. Ademais, desde 1999 há uma orientação permanente da SEDUC/PI para se inserir a filosofia como componente curricular em toda a rede escolar.

Em 2020 o Conselho Estadual de Educação impetrou a Resolução nº124/2020 que institui as Diretrizes Curriculares para a implementação da Etapa do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, orientando as redes e as instituições públicas e privadas vinculadas ao Sistema de Ensino do Estado do Piauí. Essa normativa estava sendo implantada nas duas redes e complementadas, quando necessário, por diretrizes específicas da SEDUC/PI, até o momento em que o Presidente da República Luis Inácio Lula da Silva decretou a suspensão de sua implantação com o ato normativo Portaria nº 627, de 4 de abril de 2023.

Produções sobre o ensino de Filosofia pós 2017

Considerando como demarcador o ano 2017, chegamos a um número muito grande de artigos, livros, resenhas e outros publicados. Isso já nos pareceu um reflexo da indignação com a implantação do Novo Ensino Médio. A partir desse ano toda a produção, de professores, alunos e estudiosos da área, se faz como uma forma de protesto revelando o descontentamento para com o cenário que se instalou no Brasil que e causava um desnivelamento na educação básica e prejudicava o ensino de filosofia.

Os temas dos textos são diversos, diferentes os lugares onde são escritos e vêm das mais diversas cidades do Brasil; a maioria publicados em revistas acadêmicas de universidades ou em sites que têm como foco a educação. A tabela abaixo nos dá uma ideia parcial de onde estão sendo publicados e de quem os produziu. A lista traz alguns dos artigos encontrados com o mesmo núcleo de assunto e evidencia abordagens diferentes.

TEXTOS PRODUZIDOS SOBRE O ENSINO DE FILOSOFIA (2017- 2022)				
TÍTULO	AUTOR	MEIO DE PUBLICAÇÃO	DATA	COMENTÁRIO AO TEXTO
Teorizando o ensino de filosofia e a filosofia do ensino.	Lúisa Ghidotti Souza	Blog - editora unicamp	2019	Nesse livro ela trata da escola e faz uma defesa do ensino da filosofia, ignorando as mudanças institucionalizadas pela reforma do ensino médio e levando o professor a pensar no propósito e no método de suas práticas educacionais.
A importância do ensino de filosofia no ensino médio: sua trajetória histórica entre presença e ausência no processo curricular educacional.	Raimundo Ferreira Moreira	Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação. São Paulo, v.8.n.03.mar. 2022.	31/03/2022	O autor traz uma discussão e reflexão sobre a importância do ensino de filosofia no ensino médio, e sua trajetória cheia de indecisões e incertezas quanto o processo curricular educacional.
Uma análise da lei 13.415/17: O novo ensino médio e o lugar da filosofia no currículo.	Rafael de Barros	Revista REFILO (revista digital de ensino de filosofia)	30/12/2021	Um dos principais pontos que o autor procura debater a partir dessa análise são: o de debater a contrarreforma do ensino médio assim como os seus impactos sobre o currículo, principalmente no que tange a formação filosófica.
Não obrigatoriedade		SABERES - Periódicos.	22/09/2018	A retirada da obrigatoriedade da filosofia como componente

do ensino de filosofia e a ideologia neoliberal: notas acerca de um retrocesso político e educacional.	Jéssica Ribeiro	Revista interdisciplinar de filosofia e educação (ISSN)		curricular obrigatório no ensino médio das escolas, tendo como ponto de partida que tal decisão foi tomada de maneira precoce e impensada tendo como justificativa de se ter uma nova abordagem da educação e também da sociedade.
O ensino de filosofia na perspectiva da emancipação humana	Regis Clemente da Costa	Editora Bagai	2020	O trabalho de pesquisa tem como proposta, analisar e debater as reformas sofridas pelo campo da educação (“propostas” pelo governo). falar de filosofia assim como defender o seu ensino como sendo uma forma de construção da emancipação humana, se torna extremamente necessário tendo em vista, como coloca Gramsci “tudo é política, a filosofia ou as filosofias e a única filosofia é a história em ato, isto é, a própria vida”
O ensino de filosofia no ensino médio e a formação humana: análise e proposições críticas.	Janaina Zucchi (Graduada em Filosofia – UFFS)	Repositório digital- UFFS (Biblioteca da Universidade Federal da Fronteira Sul).	27/06/2019	Apresenta uma análise e diversas críticas sobre a filosofia vendo como um componente curricular do ensino médio, e também analisa a inserção da disciplina como fundamental para constituição humana para a constituição da reflexão nesta etapa da educação básica, em que os conceitos de ser humano são formadas.

A partir dos conteúdos expressos no quadro acima pudemos observar pontos sensíveis sobre essa reforma; todas as discussões são produzidas a partir dela. Vai se repercutindo a ideia de uma ação política discricionária, imposta de cima para baixo, sobrecarregando a escola e o estudante de responsabilidades que eles não tinham condições de assumir. Os textos vão indicando a pauperização da educação básica e, apontando um retrocesso do ponto de vista das políticas públicas de formação humana.

Deste levantamento feito, podemos ainda perceber que são muitos os efeitos precários produzidos por essa reforma, visto que ela prevê muitas desigualdades na educação; supõe liberdade de escolha daquilo que se deve ensinar e aprender, mas não prevê a materialidade objetiva daquilo que possibilitará a consecução dessas escolhas. É nesse lugar de dúvidas e incertezas que se encontra a Filosofia, pois, pela ausência de articulação curricular, seja do ponto de vista intradisciplinar, seja pela ausência de articulação entre currículo e formação. O que se entende aqui por ausência de ligação entre currículo e formação pode ser ilustrado pela confusão frequentemente que ocorre no nível do ensino, mas também no ensino universitário- entre treinamento e formação. O treinamento pode ser caracterizado de forma geral pela

aquisição de determinadas habilidades através do exercício repetido de procedimentos padronizados, tendendo para a automatização de mecanismo sequencial.

Maria Marly de Oliveira busca entender as exigências de quem tenta percorrer os caminhos mais complexos da pesquisa científica e vivenciar em primeira mão a dificuldade de manter um rumo por meio de um processo tão complexo. Para tanto, procura traçar os fundamentos que norteiam todas as etapas desse grande processo, desde a definição de um tema específico até a análise quantitativa dos dados coletados, a partir de sua pesquisa e de sua própria experiência como pesquisadora. Além disso, introduz o método interativo, que corresponde a uma forma específica de pesquisa, em consonância com a visão paradigmática recentemente adotada na pesquisa social, muitas vezes referida como o "paradigma qualitativo".

Dessa forma, o livro da autora pode ser considerado como um guia teórico e prático para iniciantes em pesquisa, principalmente aqueles que atuam na área social e buscam aprofundar a compreensão do problema, prosseguindo mais além das tendências indicadas pelos achados científicos tradicionais, centra-se nos aspectos quantitativos e no estabelecimento de relações causais entre variáveis isoladas. Assim, além de discutir os fundamentos teóricos desse paradigma, que pretende abordar problemas complexos em termos de inter-relações entre vários aspectos simples, os autores também norteiam os tipos de estudos, instrumentos de coleta e tratamento dos dados coletados. Como complemento, temos um capítulo inteiro dedicado a contextualizar os vários conceitos introduzidos no capítulo inicial, tendo a vantagem de permitir uma primeira exposição a uma abordagem interativa.

Resultados

Daquilo que percebemos, a filosofia tem muitos desafios a enfrentar no Novo Ensino Médio. É um momento de reforma, de muitas incertezas, alguns docentes não sabem ao certo o rumo para o qual as coisas se encaminham. Há necessidade de compreensão do contexto histórico-social dos estudantes e do ambiente que os circundam, mas também que se compreenda os aspectos técnicos da matriz curricular que vem sendo implantada nas escolas e, além disso, conhecer a própria situação dos docentes que ministram a disciplina de Filosofia. Cabe à UFPI e ao DEFI se unirem à SEDUC/PI para trabalharem conjuntamente na tarefa de implementar, melhorar e consolidar a filosofia no ensino médio estadual, sua inserção efetiva depende de um conjunto de ações políticas, do Estado e da Universidade.

Nas pesquisas de campo realizadas, entrevistas com diretores e coordenadores de instituições públicas e privadas da rede de Ensino no município, percebemos a divergência entre os textos normativos que preconizam o Ensino de Filosofia, transparecendo a totalidade de suas especificações e a prática cotidiana nas escolas, com suas adequações e lacunas às regulamentações legais.

Nosso foco principal foi o ensino de filosofia na cidade de Teresina e dos resultados alcançados é possível afirmar que o processo de implantação da reforma se desenvolve de modo bastante complexo; há insegurança entre os professores e despreparo da gestão pública, dificultando uma conclusão sobre o que está sendo desenvolvido após a BNCC. O ensino de filosofia está previsto para as duas primeiras séries do ensino médio, mas na prática, cada escola se organiza como pode e com os professores que lá estão lotados. Nossa capital busca se alinhar a BNCC.

Constatamos que os professores se lançaram na luta, pois o que está em jogo na implantação dessa reforma é a formação mais crítica dos sujeitos, mas há, concomitante a isso, a realidade dos professores dessa área que bradam por um espaço digno de trabalho, por respeito, por direitos e garantias comuns aos docentes das outras áreas.

No art. 35, II, o Estado declara a função dessa etapa de formação da juventude: “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”. Quando o Estado determina a redução de disciplinas obrigatórias no Ensino Médio sob a perspectiva de organização curricular por área do conhecimento, desvela-se a redução de investimentos na educação da classe trabalhadora, para atender aos interesses financeiros da classe dominante, às determinações mercantis. Os estudantes perdem e os professores sentem-se ameaçados.

Com base nas informações fornecidas em entrevistas com diretores e professores de escolas públicas e privadas acerca da implementação do Novo Ensino Médio (NEM) na cidade de Teresina-PI, sobretudo a respeito do lugar da filosofia, é possível destacar brevemente alguns pontos interessantes. Nos relatórios de visita à 20ª GRE (Gerência de Educação do Estado), a transição para o NEM ocorre apenas no ensino diurno, em decorrência de impossibilidade de horários para a implementação da nova estrutura no ensino noturno.

Outro elemento importante que foi notificado por nós é que a EJA, Educação de jovens e adultos não está realizando a transição para o NEM. Quando perguntamos para coordenadora de ensino sobre essa realidade, a mesma afirmou que nem o ensino noturno nem a EJA estão pensadas na reforma. Situação parecida ocorre na 21ª GRE, acrescentando-se a ausência da filosofia na terceira série do ensino médio.

Por outro lado, utilizando como parâmetro de amostragem da rede privada de ensino, o Colégio CEV/Kennedy oferta 4 itinerários formativos: estudos sobre estatística; análise de dados, questões sobre política e cidadania; empreendedorismo e educação financeira. Nesta instituição, estão implantando o novo ensino médio na primeira série, em todas as unidades, seguindo a BNCC e com foco no ENEM. O coordenador de Ensino da Instituição afirmou que possuem muitas dúvidas e incertezas quanto às possibilidades e formato do exame, que conforme anúncio do MEC, passará por modificações. Nessa escola a implantação é gradual e ascensional. A primeira série está modificada e o segundo e terceiro ano continuam no formato antigo, assemelhando-se, nesse sentido, ao que vem sendo feito na rede pública.

A temática do Ensino de Filosofia envolve muitas questões, políticas, estruturais, educacionais, sociais. Engloba não somente o âmbito da sala de aula e a gama diversificada de possibilidades de conteúdos, materiais didáticos e metodologias de ensino e de aprendizagem. Exige, também, o conhecimento das normativas e diretrizes que lhe definem como componente curricular, tema transversal ou tópico de itinerários formativos. Além disso é necessário conhecer a realidade e a condição dos professores (formação docente inicial, continuada e em exercício, carga horária), esses assuntos precisam de análise, discussão e atualização permanente. Convém também examinar o que os estudiosos brasileiros estão investigando.

Nos dados do Q-edu e do Educacenso observamos que o número de escolas da rede pública que ofertam o Ensino Médio em Teresina é de 106. E na rede privada são 59 escolas. A lugar da filosofia varia de regional para regional, às vezes, de escola para escola. Na rede pública a oferta está prevista para as duas primeiras séries e, na privada, uma aula em cada série.

Considerações finais

A complexidade do real exige um esforço de compreensão. A desinformação, os preconceitos, a produção deliberada de mentiras, a injustiça, a violência, o autoritarismo, as desigualdades e a exclusão estão por toda parte, todos estes temas demandam conhecimento e reflexão. O estudo sistemático de textos, documentos, normas e resoluções que se relacionam ao nosso objeto de pesquisa, contribuem para o entendimento do processo teórico-prático do Ensino de Filosofia, no contexto local de Teresina, e pode informar aos docentes em formação sobre as peculiaridades do seu âmbito de atuação profissional nos próximos anos.

Percebemos que há um número grande de normativas regulando a reforma do ensino médio, o que pode parecer interessante no primeiro momento e, ao mesmo tempo, revelar outras faces do problema. O adágio popular nos alerta que “quando a esmola é grande, o santo desconfia”. Um grande esforço de normatizar não significa que haverá uma melhor implantação e que a filosofia será ofertada de forma mais equânime às outras áreas. Ao contrário, as vezes a variedade de leis, tratando de um mesmo tema, pode turvar a compreensão do problema e impedir que se realize seu enfrentamento de modo mais razoável. Considere-se também que no Brasil, aquilo que está previsto na lei, não significa implantação imediata no campo prático.

Contatamos que existem muitas produções acadêmicas sobre o ensino de filosofia no Brasil, antes e depois da BNCC, o que evidencia uma preocupação dos estudiosos com esse objeto ontem e de hoje. Nesse estudo chegamos àquilo que estava sendo produzido no período recortado, de 2017 até os dias atuais. Mostramos de onde vinham essas produções e apresentamos os veículos digitais nos quais foram publicados. Demostramos quem eram as pessoas que estavam escrevendo e em quais regiões do Brasil estavam sendo produzidos pensamentos sobre o tema. Notamos que o número de pesquisas com o tema

é expressivo e variado. Foi constatado que os títulos mudavam, mas, o núcleo da pesquisa e a raiz do problema se mantinha comum.

Durante nosso processo de levantamento de produções um assunto nos foi muito comum - a reforma do ensino médio como um todo problemático. Muita gente passou a apresentar a reforma como uma ação-fruto de decisões impensadas, ou não pensadas, que estava sendo imposta de maneira equívoca, pois não se tinham medidos os impactos e consequências na educação brasileira. Vimos que o tema da reforma se tornou muito visibilizado como problema de análise, em espaços acadêmicos, políticos e midiáticos, ou seja, ganhou luminosidade pública, se convertendo, inclusive, em um importante algoritmo de mídia. Nessa leva, o ensino de filosofia também se mostrou como algo interessante de ser debatido.

No geral, constatamos que o debate sobre o Ensino de Filosofia também exige o conhecimento das normativas e estruturas que lhe definem ora como componente curricular, tema transversal ou como tópico de itinerários formativos. Observamos, igualmente, que há necessidade de se compreender e discutir sobre as realidades do trabalho docente nessa área, e pensar seriamente na condição dos professores (formação docente inicial, formação contínua e em exercício, carga horária e outros), assuntos da esfera educacional e da própria filosofia que precisam de atualização permanente.

Em observância às pesquisas de campo realizadas, percebemos divergências entre o que dizem os textos normativos que preconizam o Ensino de Filosofia e a prática cotidiana nas escolas e nas regionais de educação. Conquanto as normativas nunca sejam justas e adequadas o suficiente, ainda há lacunas entre o fazer escolar e aquilo que rezam as regulamentações jurídicas. Há muito a ser feito.

No todo, consideramos a educação do pensamento crítico dos adolescentes e jovens no Brasil muito insuficiente, em especial aquela que é ofertada na rede pública. Para superar este desafio é fundamental valorizar e fortalecer o ensino de filosofia em todas as regiões do país. É necessário um esforço em conjunto, da sociedade e do poder público, este último deve atuar diretamente na oferta de estrutura e das oportunidades no âmbito escolar, o que inclui: o aumento da carga horária dedicada à disciplina, a formação adequada de professores, o apoio direto às escolas, a conscientização da importância da filosofia na formação dos estudantes e, a promoção de uma visão plural e abrangente desse componente curricular.

A reforma que anuncia o NEM provocou um debate que vai além da filosofia, como campo específico de saber. Durante a pesquisa observamos uma preocupação acadêmica com o Ensino de Filosofia, o que não é muito comum. Hoje a ANPOF – Associação Nacional de Pós-graduandos em Filosofia, tem se preocupado com o ensino, criando um GT (grupo de trabalho) para discutir o tema e somar esforços ao debate. O tema está em evidência, é polêmico, é controverso, por isso exige reflexão. Nisso reside a relevância desse estudo. Essa reforma reproduz as desigualdades da sociedade no ensino e representa um retrocesso e um desafio para todas as áreas de conhecimento.

Esse estudo ainda está em curso, acompanhando os percalços da reforma do Novo Ensino Médio, de sua revogação e das discussões sobre seu futuro.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL, **Novo Ensino Médio**, Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. BRASIL, Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018. BRASIL, Resolução nº 3 CEB/CNE (Câmara de Educação Básica do CNE), novembro, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BRASIL. **Portaria nº 1.432**, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, BRASÍLIA, DF, 05 abr. 2019. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em 2 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução Nº 3**, DE 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 22 nov. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. **Resolução nº 4**, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 12 dez. 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/55640296. Acesso em 2 mar. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC. PARECER SOBRE O COMPONENTE FILOSOFIA)**. Eduardo Salles de Oliveira Barra, Professor do Departamento de Filosofia/ Universidade Federal do Paraná. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatoriosanaliticos/Eduardo_Salles_de_Oliveira_Barra.pdf acesso em 01 de junho de 2022. BRASIL, Resolução nº 4 CP/CNE (Conselho Pleno do CNE) - BNCC para o Ensino Médio, dezembro, 2018.

PIAUI. **Lei Ordinária nº 5.253**, de 15 de junho de 2002. Torna obrigatório o ensino de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Diário Oficial do Estado: seção 1, Teresina, PI, 31 dez. 2002. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CEE-PI_2002Lei5.253-ObrigSociologiaeFilosofia.doc?query=Ensino%20Conclu\u00eddo%20no%20Exterior. Acesso em 03 mar. 2022.

BRASIL, **Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos**, Ministério da Educação, 2018. BRITO, Evandro O. O ensino de Filosofia e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio - BNCC-EM, In Revista de pesquisa em filosofia FUNDAMENTOS. 2020 p. 11-30.

CARVALHO, Helder B.A.; CABRAL, Carmen L. O. (Coord.). **Relatório final: ensino de filosofia nas escolas públicas e privadas da zona urbana de Teresina (PI):** um diagnóstico exploratório dos níveis médio e fundamental. Teresina: NEFI/UFPI/Base de pesquisa CCHL, 2000.

CARVALHO, Maria C.S.; CABRAL, Carmen L. O. **Por uma pedagogia do ensino de filosofia**. Teresina: Edusp, 2015.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia Como Problema Filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CELLARD, André. **A análise documental**. In: POUPART, Jean. et al. (Org.) A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

CUNHA, Luiz Antônio. **Política educacional no Brasil: a profissionalização no ensino médio**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1997.

FILOSOFIA. Vários autores. Curitiba: SEED-PR, 2006. 336 p. (Livro Didático Público). FÁVERO, RAUBER e KOHAN (Orgs.). Um olhar sobre o ensino de filosofia. Ijuí: Unijuí, 2002.

GALLO, CORNELLI e DANELON (Orgs.). **Filosofia do ensino de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. DANELON e CORNELLI. **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004. GALLO, Silvio. Metodologia do Ensino de Filosofia: uma didática para o Ensino Médio. Campinas: Papyrus, 2018.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**, 13.ed. São Paulo: Cortez, 2010. GERHARDT, Tatiana Engel;

SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2009. GHEDIM, Evandro. Ensino de filosofia no Ensino Médio. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, C. A. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

KHOHAN, Walter. **Políticas do ensino de filosofia**. Rio de Janeiro: DP & A editora, 2004. _____. Ensino de filosofia: perspectivas. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PIAUI. Conselho Estadual de Educação. **RESOLUÇÃO 124/2020**. PIAUI. Conselho Estadual de Educação.

RESOLUÇÃO 111/2009. ROCHA, P. da. Ensino de filosofia e currículo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Portaria nº649**, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Diário Oficial da União: seção 1, BRASÍLIA, DF, 11 set.2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/web/guest/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em 21 ago.2022.

Ensino de Filosofia a partir de uma relação com os clássicos: uma possibilidade para prática filosófica em sala de aula

Rogério Sérgio dos Santos ¹

Resumo: Este trabalho tem como propósito analisar o ensino de Filosofia a partir de uma relação com os clássicos, como uma possibilidade para a prática filosófica em sala de aula. A pesquisa surge com o seguinte problema: o que trabalhar no ensino de Filosofia ou como trabalhá-lo? Para tanto, realizou-se uma análise bibliográfica das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e de publicações de teóricos como Alejandro Cerletti e Silvio Gallo. Com isso, revelou-se a possibilidade da construção de uma proposta metodológica de ensino da Filosofia com a sua história. Dessa forma, é possível demonstrar que os saberes antigos, mesmo referentes a um contexto diferente do nosso, ainda são pertinentes para a prática filosófica em sala de aula atualmente.

Abstract: This work aims to approach the teaching of Philosophy from a relationship with the classics, as a possibility for philosophical practice in the classroom. The research arises with the following problem: what to work in the teaching of Philosophy or how to work it?. Through this, it is shown through a bibliographical analysis in the National Curriculum Guidelines for Secondary Education, as well as in the theorists Alejandro Cerletti, Silvio Gallo and other authors, the possibility of building a methodological proposal for teaching Philosophy with its history. Where it is demonstrated that ancient knowledge, even referring to a context different from ours, is still possible for philosophical practice in the classroom today.

Introdução

Inicia-se a pesquisa com as mesmas perguntas corriqueiras que são feitas por diversos autores e profissionais de filosofia: o que trabalhar no ensino de filosofia ou como trabalhar? A partir desses questionamentos, surgem respostas como trabalhar a história da filosofia, temas atuais ou mesmo a relação dos dois etc. Mas é importante ressaltar que esses são grandes impasses enfrentados atualmente. É por esse motivo que se apresenta nesse trabalho o ensino de Filosofia a partir de uma relação com a história da filosofia como possibilidade para a prática filosófica em sala de aula.

Embora apenas como uma possibilidade, trabalhar o ensino de Filosofia com uma relação com os clássicos ainda se apresenta como um grande desafio. Basta olhar para a história da Filosofia enquanto disciplina para perceber que este ainda é um tema que gera discussões entre diversos autores. Existem debates infundáveis no âmbito acadêmico sobre a importância desses saberes na prática em sala de aula. Porém, os manuais utilizados pelos profissionais de Filosofia das escolas públicas brasileiras, de autores como Marilena Chauí, Aranha e Martins, Gilberto Cotrim e Mirna Fernandes, sempre fazem uma sequência cronológica dos saberes filosóficos, indo desde a filosofia pré-socrática às discussões mais atuais. Isso é uma

¹ Autor, 2023. Ensino de filosofia a partir de uma relação com os clássicos: uma possibilidade para prática filosófica em sala de aula

demonstração da importância de trabalhar a história da Filosofia. Porém, apesar dos impasses, é importante ressaltar que o maior problema aqui não é trabalhar a história da Filosofia, mas sim como trabalhá-la.

Há estudiosos que podem criticar a utilidade de saberes antigos no contexto atual, já que tais saberes faziam parte de um contexto diferente do nosso. Dessa forma, como trazer para a atualidade algo escrito em tempo tão longínquo?

É com base nesse problema que se discute nessa pesquisa a importância de trabalhar a Filosofia estabelecendo uma relação com os clássicos, demonstrando que os saberes vinculados à história da Filosofia são possíveis para que se estabeleça uma relação com os saberes atuais. Não se fala aqui de transpor todos os saberes da história da filosofia como verdades incontestáveis ou forma pronta, pois é fato que muitos desses saberes não têm validade no nosso contexto.

Desse modo, cabe ao professor estabelecer meios que possam dar significado a esses saberes nas aulas de Filosofia, para que não se tornem apenas uma repetição de conceitos prontos ou mesmo transmissão de informações sobre o que os filósofos discutiram na história. Pensando nisso, recorreu-se a autores como Alejandro Cerletti (2009), Silvio Gallo (2012) e Lídia Rodrigo (2009), assim como às Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, para fundamentar a proposta.

É importante deixar claro que esta não é a melhor nem a única forma de trabalhar os conteúdos filosóficos, pois acredita-se que a Filosofia não pode se resumir única e simplesmente a uma proposta ou método, já que não existe forma pronta para seu ensino. Desse modo, essa proposta é tratada aqui como uma possibilidade.

2. Ensino de Filosofia numa relação com a História da Filosofia

Trabalhar a história da Filosofia, sobretudo com relação aos clássicos, e como deve ser trabalhada ou não são questionamentos constantes que fazem parte dos debates atuais no ensino de filosofia. Esse é também um desafio, mas a tarefa aqui é mostrar que essa é mais uma possibilidade viável para o ensino de Filosofia.

Primeiro é necessário destacar a importância de trabalhar a história da Filosofia como subsídio para compreender os saberes filosóficos, destacando sua relação com os saberes atuais, já que não há saberes presentes que não tenham uma relação com o passado. “A Filosofia seria o que os filósofos fizeram ao longo da história, os problemas por eles colocados, suas tentativas de resolver questões fundamentais, enfim, sua obra” (CERLETTI, 2009, p. 31). Isso que Cerletti afirma é uma demonstração da importância da presença dos clássicos no seu ensino, de modo que trabalhar a Filosofia é uma forma de vivenciar o que foi pensado ao longo de sua trajetória.

A presença dos clássicos pode ser percebida também em um de nossos documentos legais, que são as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, pois elas apresentam um roteiro com sugestões de conteúdos que podem ser trabalhados no Ensino Médio das escolas brasileiras. Nestas sugestões, aparecem textos clássicos que podem ser usados pelos professores nas suas aulas.

Outro ponto de destaque que pode ainda ser observado nas Diretrizes Curriculares é que pode ser feita uma ligação entre os clássicos e temas atuais. Essa ligação pode ser realizada quando pensamos os problemas atuais sob um olhar da atualidade e também da história. Isso pode ser realizado através de duas etapas estabelecidas por Gallo: a problematização e a investigação. Primeiro pode ser feita a problematização da temática trabalhada e depois o professor pode buscar na história a solução para os problemas filosóficos.

Percebe-se que a Filosofia mantém uma relação estreita com a história, pois é a partir dos textos filosóficos que se constituem os problemas e sempre o retorno aos textos clássicos ajuda a descobrir sua identidade, assim também como sua atualidade e sentido (BRASIL, 2006). Gallo (2012), sobre esse retorno, afirma que

[...] se nos dedicarmos ao ensino de filosofia buscando o processo do filosofar, esquecendo-nos do historicamente produzido, perderemos a legitimidade para tal ato. A recusa da tradição (história da filosofia) que é a única maneira de manter vivo o legado, continuamente criando e produzindo, só é possível a partir dessa mesma tradição: nada criaremos se não a tomarmos como ponto de partida. (GALLO, 2012, p. 43).

Pelo que Gallo diz, percebe-se a importância de trabalhar a Filosofia com uma ligação ao passado filosófico, pois ela serve como ponto de partida para pensarmos outras questões, assim como para sua legitimidade.

Cerletti (2009), contribui para a compreensão dessa relação também com os saberes filosóficos históricos, quando afirma que não é possível criar a partir do nada. O que filósofos fizeram e fazem é recriar e reconstruir seus problemas. Refazem atualmente questionamentos que outros algumas vezes já fizeram. “Nesse refazer, o filósofo estende-se em direção ao passado. Mas ao mesmo tempo, projeta-se em direção ao futuro, inventa novos questionamentos, mesmo quando o filósofo rompe radicalmente com o anterior” (CERLETTI, 2009, p. 32). Ele ainda diz que “Aqueles que ensinam filosofia vivificam os velhos problemas e os reconstróem de modo que formem parte do presente de uma aula” (CERLETTI, 2009, p. 32).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ainda ressaltam sobre a história da Filosofia quando diz o seguinte.

É salutar, portanto, para o ensino da Filosofia que nunca se desconsidere a sua história, em cujos textos reconhecemos boa parte de nossas medidas de competência e também elementos que despertam nossa vocação para o trabalho filosófico. Mais que isso, é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia, ainda que a perspectiva adotada pelo professor seja temática, não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo

quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo – o que pode ser bastante útil e instigante nessa fase de formação do aluno. Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia a, que a Filosofia a pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando (BRASIL, 2006, p. 27).

Aqui é possível perceber o quanto é importante manter uma relação com os saberes deixados pelos filósofos passados, pois tal legado ajuda a compreender a dinâmica do ensino, assim como oferece elementos para formação humana. “Ter a história da Filosofia como referencial pode tornar as aulas mais atraentes e mais fácil a vinculação de questões filosóficas” (BRASIL, 2006, p. 38). Podemos afirmar também que tais saberes ajudam a compreender questões atuais.

Carvalho também aborda a importância de trabalhar Filosofia em consonância com os clássicos. Segundo ela, é um equívoco pensar que se pode distinguir Filosofia e história da Filosofia como se as questões pensadas filosoficamente hoje não tivessem uma ligação com o passado (CARVALHO, 2013). Para ela, as duas têm de andar juntas, pois seria uma ignorância brutal e ingênua desprezar tais saberes, “porque imagina que está descobrindo uma coisa que provavelmente vem de trinta séculos antes de você, que já foi dita” (CARVALHO, 2013, p. 22).

O que Carvalho diz é uma demonstração de que devemos trabalhar a Filosofia em relação com esses saberes, pois desprezá-los significa não valorizar todo o legado filosófico deixado pelos nossos antecessores. A autora ainda ressalta a importância da história da Filosofia a partir da análise de que:

a obra nasce da percepção de que há uma falta; a obra anterior deixou uma falta e eu vou prosseguir, vou cobrir essa falta, vou preenchê-la- só que, ao fazer isso, eu o faço no campo da expressão, um campo que é sempre de sobre determinação, de tal modo que há um excesso de significação e abro uma história, capturo uma história que me antecedeu e abro outra pela qual não sou responsável. (CARVALHO, 2013, p. 23).

Muitas coisas que se fazem hoje têm uma ligação com o passado, e muitas vezes são apenas readaptadas, pensadas de outro modo, para outro contexto. O fato é que os conhecimentos do passado serviram como ponto de partida para se pensar de um jeito diferente, ou mesmo para preencher um vazio que foi deixado na obra anterior (CARVALHO, 2013). Assim, preenche-se o que faltou, usando tais saberes como aposte para pensar igual ou diferente, readaptando à própria maneira. Assim, podemos entender que

A história da filosofia é de alguma forma história do presente, pois é construída a partir das questões que nos animam a pensar o mundo contemporâneo. A história da filosofia somos nós, portanto, porque a reinventamos continuamente e porque ela é parte integrante de nossa identidade individual e de nossa cultura ocidental (CORNELLI, et al., 2013, p. 55).

Voltar a história significa exercitar o filosofar. Esse exercício é importante para trilharmos os caminhos dos saberes filosóficos, conhecer os problemas do passado, pensar o presente e o futuro a partir

de tais saberes, demonstrando que os saberes filosóficos desde os mais longínquos de nós ainda se mantm vivos. Cabe a nós sabermos também que nem tudo pensado anteriormente ainda pode ser usado atualmente. “O exercício do filosofar consiste também em insistir no extemporâneo, em trazer para o presente as inquietações que não são desse tempo e exercitar o filosofar em nossos dias é, pois, uma forma de resistir a essa aceleração e fluidez para o conceito (GALLO, 2012, p. 23).

A história da filosofia deve, portanto, ser apresentada aos estudantes como algo vivo, cujas elaborações passadas não perdem atualidade, na medida em que oferecem categorias e referências teóricas capazes de continuar nutrindo nossas reflexões no presente. Ela deve apresentar-se, enfim, como reflexão no presente (RODRIGO, 2009, p. 50).

Rodrigo também disserta sobre a importância de construir um trabalho indissociável da filosofia com o filosofar. Essa é uma forma de romper velhas concepções da disciplina como um arquivo morto ou mesmo como crnicas do passado sobre a vida dos filósofos. Ele ainda ressalta que não deve substituir a reflexão pela informação (RODRIGO, 2009).

O que Rodrigo diz serve como alerta para os professores na hora de trabalhar os conteúdos de Filosofia, pois são notáveis ainda no Ensino brasileiro as velhas práticas de aulas de Filosofia onde substitui-se a reflexão crítica sobre os conteúdos filosóficos pela informação. Isso acontece geralmente por um problema muito presente nas aulas nas escolas públicas de nosso país, que é a má formação profissional ou mesmo atuação de professores formados em outras disciplinas que lecionam Filosofia. Isso tende a resumir a história da Filosofia a uma mera repetição da vida dos filósofos ou mesmo do que foi dito por eles. Esse é o um dos grandes problemas que acontecem atualmente, pois demonstra ser uma maneira incorreta de tratar os conteúdos clássicos. Assim, o professor aparece como peça fundamental na hora de formular os conteúdos para suas aulas. Afinal, ele deve trabalhar de forma cuidadosa os mesmos (BRASIL, 2006).

Desse modo, mostra-se a seguir a importância do papel do professor na prática desses saberes. Aqui, apresentam-se propostas metodológicas com base em Cerletti e Gallo de como trabalhar tais saberes.

2.1 O papel do professor

Quando se aborda a função e papel do professor nessas condições descritas, procura-se alertar que os conteúdos não sejam um somatório manulesco, antifilosfico de doutrinação, como ocorre nas aulas tradicionais de Filosofia, em que o aluno decora o que é posto pelo professor. Procura-se, na verdade, que se tenha uma visão crítica, reflexiva do que  ora trabalhado. Acredita-se que trabalhar a Filosofia sem a criticidade é uma forma de sucumbir os saberes filosóficos a um caminho sem volta ou a uma mera doutrinação de saberes dogmáticos.

Nessa perspectiva aqui proposta, o professor aparece como mediador nesse processo, devendo instigar os alunos a terem uma visão crítica sobre os conteúdos filosóficos, para que tais conteúdos não sejam assimilados como verdades prontas acríticas.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio, o professor não deve doutrinar ou inculcar valores, mas despertar para a reflexão filosófica, bem como transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (BRASIL, 2006, p. 33). Nas Diretrizes Curriculares pode-se perceber tanto a importância do papel do professor quanto a centralidade na história da filosofia como base adequada para as questões filosóficas.

Desse modo, acredita-se que para trabalhar os conteúdos da história da filosofia é preciso de uma relação estreita entre o professor e os conteúdos, pois este é quem pode dar significado aos saberes clássicos para que de fato essa proposta tenha relevância no ensino de filosofia, isto é, não seja um saber doutrinado, pronto e acabado, que substitui a crítica pela informação.

Segundo Cerletti (2009, p. 33-34) “ensinar filosofia não significa somente trasladar os saberes tradicionais da filosofia pela mediação do professor ao aluno no plano da repetição, mas revisar esses saberes no contexto das aulas a partir deles ou com eles”. É aquilo que o autor chama de repetição como condição de criação, ou seja, é o que Badiou chamava de “repetição criativa”.

Segundo Cerletti (2009, p. 34),

[...] a Filosofia estaria identificada sempre pelo jogo permanente daquilo que se afirma e põe em dúvida; por essa tensão entre afirmação, a oposição e a criação. Isso faz com que, à diferença da ciência, cujos avanços teóricos vão silenciando seu passado, a filosofia se desdobre, tornando parte de si esse constante morrer e nascer.

A Filosofia é um saber que não se apaga, isto é, os saberes antigos não são excluídos pelos saberes novos. Cabe a nós sabermos usar e dar significação a eles.

Portanto, aqui o professor não exclui os saberes, mas usa como repetição para criação do novo. É pensar o atual a partir do já pensado e não como mera repetição da história. Cerletti demonstra como ensinar filosofia no ato do filosofar, isto é, aprenderia a mesma começando a filosofar (CERLETTI, 2009).

Nesse plano da repetição e criação, há uma relação do objeto e sujeito, de modo que a separação dos dois esgotaria o ensino. O professor deve ir além da transmissão de informação, como é feito no ensino tradicional, e produza uma mudança subjetiva. Essa mudança deve ser tanto de quem ensina como de quem aprende (CERLETTI, 2009).

“Os professores de Filosofia ocupam o difícil lugar da transmissão, da provocação e do convite. Transmitem saberes, mas provocando o pensamento e convidando a pensar (CERLETTI, 2009, p.39)”. É aqui que se encontra o diferencial na forma como devem ser abordados os saberes da história da filosofia. O professor não deve transmitir os conteúdos sem a provocação do pensamento, da criação do novo,

problematizando o que está ali posto. Na visão de Cerletti (2009), o bom professor é aquele que instiga a pensar criticamente, a argumentar, não repetir de memória. Isso é válido na concepção dele para qualquer disciplina, não apenas para a filosofia. Ele também afirma que “o professor deve criar as condições para que os estudantes possam tornar própria uma forma de interrogar e a vontade de saber (CERLETTI, 2009, p.39).

Outra forma de trabalhar os conteúdos filosóficos, sobretudo os clássicos, como possibilidade metodológica para o ensino de filosofia é a proposta metodológica da formação de conceito, conforme Silvio Gallo.

As aulas de filosofia, precisam ser vistas como uma oficina de criação de conceito. Não é uma sala de museu onde se contempla conceitos criados há muito tempo e que são vistos como meras curiosidades, mas como um local de trabalho onde os conceitos sejam ferramentas manipuláveis, como um laboratório onde se façam experiências e experimentações com os conceitos. Dessa forma, teremos na sala de aula de filosofia como uma atividade, como um processo e não como um produto (GALLO, 2012, p. 57).

Os conteúdos filosóficos sob essa óptica não devem ser postos para serem contemplados, como algo pronto, mas como um processo contínuo que não se encerra, que se renova. Ou seja, não como algo a ser decorado para uma prova, a qual o aluno responde o que memorizou nas aulas, como mera repetição dos saberes da história da filosofia.

Silvio Gallo (2012) alerta para o problema das aulas de filosofia sob forma de contemplação. Ele considera esse viés um desastre da filosofia, pois leva quase a uma estagnação ou mesmo uma paralisia dos saberes filosóficos. Isso é feito geralmente quando são apresentados de forma histórica ou temática os conteúdos, e desse modo, não se pode esperar algo muito produtivo.

Assim, é importante forçar na pedagogia de conceito como uma possibilidade metodológica para trabalhar a história da filosofia. Para que seja possível essa metodologia, é necessário desenvolvê-la com base nos quatro momentos didáticos: sensibilização, problematização, investigação e conceituação (GALLO, 2012).

O professor precisa trabalhar nesse viés, para uma possível efetivação dessa proposta. Na primeira parte da sensibilização é o momento de chamar atenção dos alunos para o tema trabalhado. Aqui o professor pode criar uma empatia com os alunos através de alguns recursos como música, peça teatral, filme, desenho animado etc (GALLO, 2012). Feito isso, vem a problematização. Nessa parte é o momento de “transformar o tema trabalhado em problema, isto é, fazer com que ele suscite em cada um o desejo de buscar soluções” (GALLO, 2012, p. 97). É aquela questão de promover discussões sobre o tema por diversos ângulos sempre problematizando e não repetindo a história como ela é ou foi escrita. Dessa forma, estimula-se o espírito crítico dos discentes quanto à filosofia.

Dessa forma, estimula-se o espírito crítico dos discentes quanto à filosofia.

Feito isso, vem a terceira etapa da investigação, com a qual o professor vai buscar solução para o problema em questão. Gallo propõe que se busque a resposta na história da filosofia. O autor completa afirmando que nessa parte da investigação pela história da filosofia, se encontramos conceitos significativos para o nosso problema em questão, deve-se trazer para nosso contexto. Caso não sejam encontrados conceitos pertinentes para dar conta do problema, certamente os elementos que permitam a criação serão encontrados (GALLO, 2012). Isso ajuda a fundamentar a ideia aqui trabalhada, pois sustentação a importância de não se desprezar a história da filosofia.

Assim, é possível afirmar que os temas clássicos, mesmo que com muitas coisas escritas ou discutidas em um contexto diferente e tão longínquo do nosso, ainda nos oferecem elementos importantes para as discussões atuais. Afinal, é como diz o próprio Silvio Gallo, ao frisar que “a criação ou recriação de conceitos não se criam no vazio, com base em nada: são os próprios conceitos da história da filosofia ou seus elementos constitutivos que nos darão a matéria prima para nossa atividade de criação” (2012, p. 98) “Nessa etapa de investigação, revisitamos a história da filosofia. Ela não é tomada como centro do currículo, mas como um recurso necessário para pensar o nosso próprio tempo, nossos próprios problemas” (GALLO, 2012, p. 97).

Por fim, vem a etapa da conceituação. “Trata-se de recriar os conceitos encontrados de modo que equacionem nosso problema, ou mesmo de criar nossos conceitos” (GALLO, 2012, p. 97). Aqui, é possível tanto recriar os conceitos a partir daquilo ora posto, como criar os próprios conceitos, já que a filosofia nunca se encerra.

Dessa forma, percebe-se que, trabalhando nesse viés, é possível superar aquela velha filosofia onde se troca a crítica pela informação.

Considerações finais

Portanto, abordou-se nesse trabalho o ensino de filosofia a partir de uma relação com os clássicos como uma tentativa de mostrar que é possível trabalhar essa prática filosófica em sala. Revelou-se que diante do impasse de trabalhar ou não tais saberes e mesmo fazendo parte de um contexto diferente do nosso, ainda são relevantes atualmente. Isso podemos evidenciar através do papel do professor pela forma como são trabalhados tais conteúdo.

Ao longo do texto, a partir das propostas metodológicas de Gallo e Cerletti, isso foi evidenciado. Destacou-se nesse processo o papel do professor, que aparece como aquele estabelece meios que possam dar significado a esses saberes nas aulas de Filosofia, para que não sejam apenas uma repetição de conceitos prontos ou mesmo transmissão de informações do que os filósofos discutiram na história, como na velha prática do ensino tradicional.

É importante deixarmos claro que essa é apenas uma possibilidade e não a melhor ou a única forma de trabalhar os conteúdos filosóficos, pois acredita-se que a Filosofia não pode resumir-se única e simplesmente a uma proposta ou método, já que não existe forma pronta para seu ensino. Com isso, espera-se que esse trabalho possa contribuir para outros estudos posteriores, assim como suporte de orientação para a prática profissional em sala de aula.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

CARVALHO, M. Sobre a filosofia e a história da filosofia. Entrevista com Marilena Chauí. In : CARVALHO, M; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. Cuiabá, MT: central de texto, 2013.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico/** tradução Ingrid Muller Xavier- Belo Horizonte: Autentica. Editora, 2009.

CORNELLI, G; CARVALHO, M; COELHO, M. C. M.N. Filosofia e o conceito de clássico. In CARVALHO, M; CORNELLI, G. **Filosofia e formação**. Cuiabá, MT: central de texto, 2013.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio**. Campinas, SP:Papirus,2012.

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

Ensino de filosofia e o desafio de permanência no ensino pré-universitário

Pablo Andrey da Silva Santana¹

Resumo: O presente estudo se intenciona a refletir sobre os desafios enfrentados pela Filosofia e seu ensino elucidando seu papel na formação pedagógica e sua culminância na ação escolar, tanto para professores como para alunos, exemplificando com aspectos da compreensão da realidade e ideologia dominante, sobre os conceitos éticos e morais e valores vigentes da sociedade, sobre as questões que a Filosofia levanta sobre seu ensino e sua condição diante do ensino Pré-universitário. A reforma do Ensino Médio proposta no ano de 2017, não inclui a Filosofia como disciplina obrigatória. No entanto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) prevê que o ensino pré-universitário deve promover o desenvolvimento dos estudantes como cidadãos críticos e autônomos, e a Filosofia é uma disciplina que pode contribuir para isso. A Filosofia é uma disciplina essencial para a formação do pensamento crítico e do senso de cidadania. O ensino de Filosofia no novo Ensino Médio é uma oportunidade para os jovens se conectarem com os grandes pensadores da história e para se questionarem sobre o mundo ao seu redor. A Filosofia pode ajudar os jovens a se tornarem cidadãos mais ativos e participantes, e a construir um mundo mais justo e igualitário. O estudo provoca a compreensão que a educação aliada a Filosofia, seja no ensino ou na ação cotidiana, uma espécie de impulso surge e as pessoas vão em busca por melhorias, contatando que o ato de filosofar é muito mais que estimular produção de ideias, é o ato de interagir consigo mesmo e relacionar-se com o mundo, de gerar uma consciência de ser pessoa, de ser um “agente pensante” passível a provocar transformação no lugar em que se vive. pautado pela lucidez na tomada de consciência sobre seus princípios, seus atos, pois uma sociedade se faz por pessoas conscientes do seu papel, refletindo diretamente no desenvolvimento sócio econômico de qualquer nação.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. BNCC. Desafio.

Introdução

No processo histórico de construção da educação no Brasil o conhecimento filosófico notoriamente é deixado de lado sendo que a Filosofia pode contribuir com o alunado na construção de sua maneira de questionar o mundo, na sua formação crítica, característica essa que se torna indispensável para a sua formação humana, enquanto agente ativo da sociedade.

Ao se promover o ensino de Filosofia no espaço escolar se contribui para a capacidade de criação e recriação dos valores e do caráter, gerando confiança para promover e ter autonomia na forma de pensar e agir. A pretensão desse estudo num grande contexto é provocar uma reflexão sobre o “Porquê” de lutar pelo ensino de Filosofia e por sua valorização. Por que lutar pelo direito de ministrar conteúdo filosófico no ensino Pré-universitário?

De maneira secundária pensar sobre como o ensino de Filosofia vem sendo apresentado, como a Filosofia está sendo demonstrada dentro e fora da sala de aula, se há de fato uma correlação entre a prática

¹ Professor do Departamento de Ciências Sociais e Filosofia UEMA/CAXIAS. Professor da rede estadual de ensino SEDUC/PI Mestre pelo programa PROFFILO (UFPI). Membro pesquisador do núcleo de estudos em ensino de Filosofia (NEFI) e do Núcleo de Filosofia de Educação e Pragmatismo (NEFEP). e-mail: pablosempre@outlook.com

cotidiana e os conteúdos ministrados, com o intuito de trazer uma maior visibilidade a sua prática e relevância na formação dentro e fora do processo educativo e formação pessoal e social de cada indivíduo.

A proposta de reforma do Ensino Médio conhecida como o “Novo Ensino Médio” (NEM) é uma reforma educacional que inicia sua implementação no Brasil no ano de 2017. A reforma visa melhorar a qualidade da educação brasileira, preparando os estudantes para o mercado de trabalho e para a vida em sociedade. O NEM traz uma série de mudanças para o ensino Pré universitário, incluindo a ampliação da carga horária, a introdução de novos itinerários formativos e a adoção de uma nova metodologia de ensino.

A ampliação da carga horária proposta pela reforma é de 2.400 para 3.000 horas visa dar aos estudantes mais tempo para aprender. Os novos itinerários formativos permitem que os estudantes escolham as disciplinas que mais lhes interessam e que estão mais alinhadas com seus objetivos de vida. A nova metodologia de ensino incentiva a aprendizagem ativa e participativa dos estudantes.

O NEM ainda está em fase de implementação, mas já é possível identificar alguns impactos negativos na educação brasileira como por exemplo, o aumento da carga horária pode dificultar a conciliação da permanência dos alunos em sala de aula com o trabalho (realidade de alguns) e outras atividades extracurriculares. A reorganização do currículo em áreas do conhecimento também pode dificultar a aprendizagem dos estudantes, pois eles podem ter que estudar temas que não estão relacionados uns aos outros. Os novos itinerários formativos também podem ser problemáticos, pois podem exigir que os estudantes escolham áreas de interesse muito cedo, sem ter certeza do que querem fazer no futuro.

O NEM é uma reforma importante para a educação brasileira, mas é importante que seja implementada de forma adequada, com o apoio dos professores, gestores escolares e famílias. É importante que os impactos negativos do NEM sejam mitigados, para que a reforma possa realmente melhorar a qualidade do Ensino Médio brasileiro.

O ensino de Filosofia Pré universitário é um tema que tem sido debatido há muitos anos. Alguns acreditam que a Filosofia é uma disciplina desnecessária, enquanto outros acreditam que ela é fundamental para a formação de cidadãos críticos e autônomos.

A Filosofia é a investigação racional de problemas fundamentais relacionados à existência, ao conhecimento, à moral, à estética e à linguagem. Ela nos ajuda a pensar criticamente sobre o mundo ao nosso redor e a formar nossas próprias opiniões. A Filosofia também nos ajuda a desenvolver habilidades de raciocínio e argumentação, que são essenciais para a vida em sociedade.

Em um mundo cada vez mais complexo e interconectado, é mais importante do que nunca que os jovens sejam capazes de pensar criticamente e formar suas próprias opiniões. A Filosofia pode ajudar os jovens a desenvolver essas habilidades, e por isso ela deve ser uma disciplina obrigatória no Ensino Médio. Em suma, a Filosofia é uma disciplina que pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, autônomos e preparados para os desafios da vida moderna.

O ensino de Filosofia no Brasil tem uma longa história, mas sua posição no currículo tem mudado ao longo do tempo. No passado, a Filosofia era uma disciplina obrigatória, mas com uma reforma proposta no ano de 1961, ela passou a ser uma disciplina opcional. Essa mudança foi motivada por uma série de fatores, incluindo a crescente importância das disciplinas científicas e técnicas, e a percepção de que a Filosofia era uma disciplina "desinteressante" e "inútil", porém nos últimos anos, tem havido um crescente interesse pelo ensino de Filosofia no Brasil. Isso se deve, em parte, à crise da educação brasileira, que tem revelado a necessidade de uma educação mais crítica e reflexiva.

Para que filosofia afinal?

Partindo da etimologia da palavra “Filosofia”, temos sua significação como sendo a relação de amizade (*Philo*) com a sabedoria (*Sophia*). Isso significa que a Filosofia busca conhecer (amorosamente) a verdade(s) acerca da realidade na qual o indivíduo se encontra inserida e dentro do processo histórico da Filosofia pensadores, historiadores, pesquisadores, tentam definir ou até mesmo criar um conceito, fixar uma teoria sobre o que deva ser exatamente a Filosofia, mas muitas tentativas só abrangeram a ideia do que possa vir a representar e não uma definição engessada sobre se mesma.

De maneira hipotética a Filosofia seja uma tentativa de transformar aquilo que é banal para maioria das pessoas em ideias reais e questões que estavam subtendidas em textos, contextos, fatos, ações, palavras, pensamentos e principalmente em ideias do cotidiano, ou seja, retirar do assombro e levar ao maravilhamento da descoberta, do despertar para os questionamentos do ser.

Numa tentativa de conceituação, a Filosofia se apresenta pelo conjunto de ideias e valores culturais que uma sociedade aprende e repassa a suas gerações, conhecimento que permite que seus indivíduos aprendam a lidar consigo mesmos, com suas questões e como os problemas em seu espaço, ou seja, é aquilo que busca explicação para costumes, comportamentos e valores que se escondem nas entrelinhas da história daquela civilização.

A Filosofia em sua essência atua na busca por uma compreensão da realidade, reflete sobre as diversas formas ideológicas que uma hora ou outra tendem a ser a dominante, administra uma possível compreensão dos valores orientados pela sociedade, dialoga com a história, além de contribuir com a formação do homem e como este interage com o espaço a sua volta.

Dentro deste contexto de atuação da Filosofia evidenciamos talvez o motivo pelo qual ela é tão temida por “alguns”, pois é perigosa para aqueles que querem se perpetuar no poder a qualquer custo, (em qualquer instância), a Filosofia impeli nas pessoas uma forma de reação diante dos sofrimentos que são impostos, a resistir a regimes políticos que vão de encontro ao direito de liberdade e capacidade de expansão intelectual de seu povo, ela mantém a resistência pela defesa de ideais que são creditados como certos,

impulsiona a lutar por mudanças, propõe discussões de caráter crítico e cunho reflexivo, contribui com a criação de agentes de transformação social e dá autonomia a formas variadas de pensamento.

Parafraseando Aristóteles, que afirma que a Filosofia se dispõe a ajudar a fazer, depois pensar e ensinar a pensar antes de agir, acredito que seu ensino vai além de uma simples disciplina, pois provoca nos cidadãos a vontade de serem agentes transformadores da sociedade em que vivem. Assim, ressalta Luckesi:

A Filosofia se manifesta ao ser humano como uma forma de entendimento que tanto propicia a compreensão de sua existência, em termos de significado, como lhe oferece um direcionamento para sua ação, um rumo para seguir ou, ao menos, para lutar por ele (Luckesi, 1994, p.23).

Para outros a Filosofia não é uma ciência, pois é uma experiência de reflexão crítica sobre os procedimentos e conceitos científicos, não é religião, mas busca pelas as origens, não é arte, mas uma interpretação dos conceitos sociais, não pode ser confundida com outras ciências, pois é uma avaliação crítica de seus conteúdos e metodologias. Para Josefer Gaarper, na sua obra intitulada O mundo de Sofia traz que “a única coisa de que precisamos para nos tornarmos bons filósofos é a capacidade de nos admirarmos com as coisas” (Gaarper Josefer.1995. p.22.).

Não há necessidade de se buscar uma série de conceitos sobre o que é Filosofia, pois muitos autores tem uma teoria ou um pressuposto sobre o que seja ou deva vir a ser a Filosofia., é uma especulação infinita e desagregada em torno de diversos assuntos, ou mesmo, que a Filosofia não cabe resolver, apenas sugerir resolução de problemas.

O lugar da filosofia no Novo Ensino Médio

A Filosofia é uma disciplina que estuda os fundamentos da realidade, da existência e do conhecimento. Ela busca compreender os problemas fundamentais da vida humana, como a natureza da verdade, da ética, da beleza e do sentido da vida. A Filosofia é uma disciplina essencial para a formação do pensamento crítico e do senso de cidadania. o texto que trata sobre o Ensino Médio brasileiro instituído pela Lei nº 13.415/2017, prevê a oferta de aulas de estudos da Filosofia como obrigatória para todos os alunos. Mas de maneira pratica estão diluídos dentro do corpo de disciplinas que representam as ciências humanas, ressaltando a reflexão proposta por esse estudo, pois a Filosofia é uma disciplina que pode ajudar os jovens a desenvolverem as habilidades necessárias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

A Filosofia pode ajudar os jovens a desenvolverem o pensamento crítico, a capacidade de argumentar e de resolver problemas. Ela também pode ajudar os jovens a se tornarem cidadãos mais conscientes e comprometidos com a justiça social. O ensino de Filosofia é uma oportunidade para os jovens se conectarem com os grandes pensadores da história e para se questionarem sobre o mundo ao seu redor. A Filosofia pode ajudar os jovens a se tornarem cidadãos mais ativos e participantes, e a construir um mundo

mais justo e igualitário. Além da importância para a formação de cidadãos conscientes e ativos, o ensino de Filosofia também pode trazer benefícios concretos para os estudantes.

A reforma proposta para o Ensino Médio brasileiro é um tema que vem sendo discutido há muitos anos. O objetivo da reforma é modernizar o Ensino Médio para que ele se torne mais relevante para o mundo do trabalho e para a vida em sociedade, por isso é pertinente que o texto da lei deixe claro o papel da Filosofia no processo da educação pois a diluição da mesma aumenta o descaso e negligenciada que tem sofrido no decorrer dos anos e sua ênfase vai ajudar os estudantes a pensar criticamente, a desenvolver suas próprias opiniões e a se tornarem cidadãos conscientes.

Garantir a permanência e o papel da Filosofia no Ensino Médio ou Pré universitário é importante porque os estudantes vão desenvolver habilidades críticas, a resolver problemas complexos, a trabalhar em equipe com outras pessoas, a comunicar suas ideias de forma eficaz e a ser criativos e inovadores a se tornarem cidadãos conscientes. Os cidadãos conscientes são pessoas que estão informadas sobre os problemas do mundo, que são capazes de pensar criticamente sobre esses problemas e que estão dispostos a tomar medidas para resolvê-los e garantir mudanças no espaço social. E essa luta pela sua permanência e papel claro dentro do currículo do Ensino Médio é uma oportunidade para que a Filosofia seja finalmente reconhecida como uma disciplina importante para a formação de cidadãos conscientes.

O homem na busca por melhora a se é a sua realidade e a Filosofia se torna indispensável, pois se compromete a elevar o educando na sua capacidade de desenvolver e expressar seus pensamentos e os conduz a expor de maneira crítica e independente, fortalecendo o seu próprio conceito de ser pessoa, de indivíduo único, motiva a um pensar individual.

Desafios diante das reformas do Novo Ensino Médio

Diante das reformas e modificações na Educação Básica, o ensino de Filosofia mais uma vez sofre uma espécie de perseguição ao ter uma carga horária reduzida sendo assim um dos mais afetado nas alterações feitas dentro da base curricular, e com isso a não obrigatoriedade da disciplina Filosofia é imposta para a matriz curricular da Educação Básica.

A permanência dessa disciplina na base curricular é resultado de um longo processo de lutas, debates e discussões na área da Filosofia, desenvolvidos por entidades, associações e universidades da sociedade brasileira, que culminou, com a aprovação da Lei nº 11.684/2008, modificando a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional para alterar, na LDB, o art. 36, no seu *caput* introduzindo o inciso IV e revogando, do seu § 1º, o inciso III. O inciso III, revogado, não assegurava a obrigatoriedade da disciplina, apenas prescrevia a diretriz de que o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania, fosse demonstrado pelo educando ao final do Ensino

Médio. O inciso IV, introduzido, estabeleceu a diretriz de que *serão incluídas a disciplina de Filosofia e a Sociologia como obrigatórias na base curricular do Ensino Médio*.

Quase uma década após essa importante vitória, numa demonstração de desrespeito à luta da educação por esta conquista a Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 é veementemente alterada no contexto da Reforma no Ensino Médio trazendo alterações nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional tornando apenas *Matemática, Língua Portuguesa e Inglês, disciplinas obrigatórias nos três anos de Ensino Médio*. Em seu Art. 3º, o texto traz uma nova redação expressa no art. 35-A, em seu § 2º onde estabelece que a Base Nacional “*incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e Filosofia*”. Note-se que esses campos não são chamados de disciplinas, descredenciando os profissionais das áreas.

Essas ações demonstra um empobrecimento do processo educacional alavancando um retrocesso na qualidade da educação básica, retirando disciplinas fundamentais ao desenvolvimento da formação do espírito crítico e da cidadania, como por exemplo da Filosofia e da Sociologia a, reforma para o “novo Ensino Médio” abre a possibilidade para tratar aspectos da formação dentro das licenciaturas, em especial a de Filosofia, como algo dispensável pois ora sabemos que há saberes e competências que são específicos da docência, portanto ensinar bem uma matéria não requer apenas domínio de conteúdo é indispensável compreender o complexo processo ensino-aprendizagem. Por isso, não aceitamos a instituição de um “*notório saber*”, embora a lei restrinja esta modalidade para as áreas técnicas e profissionais.

O Ensino Médio enquanto etapa final da educação básica, tem nas suas funções além do desafio a prerrogativa de consolidar o aprofundamento na formação do educando possibilitando os mesmos possibilidades de adquirir habilidades para o trabalho e para a cidadania, assim deve oferecer condições para uma formação ética e autônoma, além de capacitá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos. Tal prerrogativa da ênfase ao grande papel que a Filosofia possui, pois em algumas das diretrizes estabelecidas para o currículo do Ensino Médio, já na própria LDB, comportam elementos característicos do pensamento filosófico claro não afirmando nenhum tipo de exclusividade.

Neste sentido, reafirmamos a importância do ensino de Filosofia no nível médio tendo em vista que a Filosofia tem como tarefa introduzir a reflexão crítica na formação dos educandos, proporcionando um treinamento intelectual e cultural que lhes permita tomadas de posição autônomas e críticas em relação ao próprio conteúdo de sua cultura, ao sentido fundamental do que está em jogo na experiência histórica e na qual se encontram inseridos.

O ensino de Filosofia é eminentemente fundamental para a compreensão histórica da construção do pensamento humano. Desse modo, ela se faz necessária não apenas no Ensino Médio, mas em todos os níveis da educação e a exclusão da Filosofia dos currículos educacionais, mesmo que gradativa, vai gerar uma espécie de privo aos educandos limitando as oportunidades de acesso e articulação de diferentes tipos de conhecimentos (científico, político, artístico, cultural etc.), que vai acarretar em um déficit na sua visão de mundo.

E com isso trago essa reflexão sobre os desafios da formação a atuação dentro do ensino de Filosofia e seu papel na ação cotidiana não só apenas das comunidades acadêmicas e secundaristas, mas a sociedade como um todo.

Filosofia no ensino pré-universitário, para que?

Ao se estimular e dar ênfase ao estudo da Filosofia somos capazes de provocar uma tentativa de sair de nós em busca das respostas essenciais pra o desenvolvimento de nossa mentalidade, nos trazer à tona o conhecimento criado que necessariamente precisa ser descoberto para sairmos daquilo que consideramos senso comum e irmos de encontro ao empírico e epistemológico.

Seu estudo é deveras importante na criação de uma criticidade que é obtido pelo refletir, pelo estudar do comportamento humano e sua relação com a sociedade em que se vive, por suas diversas maneiras de conduzir o pensamento, a importância de valorizar o ensino de Filosofia em todos os âmbitos mostra-se indispensável e essencial na construção do entendimento sobre as diferentes formas demonstrada do comportamento humano, as diferenças entre as personalidades, as culturas, as crenças, as ciências, as diversas maneiras e formas de se pensar no mundo.

Diante da afirmação da importância da Filosofia no ensino encontramos um questionamento redundante, mas eficaz: Por que a prática do ensino encontra tantas dificuldades se é tão necessária? Pois, não havendo apenas hipóteses, mas fatos concretos de como a prática desta disciplina tem auxiliado gerações e gerações de alunos a melhorarem sua capacidade de ver a vida e pensar, quando auxiliam no entendimento das outras ciências e quando seus questionamentos geram as perguntas que movem o mundo, então para que Filosofia?

A Filosofia leva o estudante a se desenvolver e se questionar a pensar de forma crítica e isso é indispensável para a sua formação, pois o define, gera seu caráter, lhe dá senso crítico, lhe traz à certeza de realizar seu pensamento de maneira bem pessoal.

Percebemos que buscar uma definição para essa questão é um desafio e uma surpresa, pois, não encontramos uma definição mas várias definições e muitas delas se contradizem, pois a prática do ensino encontra desafios tanto fora quanto dentro, pois enquanto se perde tempo tentando sintetizar o conteúdo filosófico para sala de aula, não se preocupa em como aproximar os alunos do que "é Filosofia", sua forma de aplicação que tem que ser revista, pois não se ensina Filosofia ou a filosofar, isso acontece pensando.

O ensino de Filosofia necessita retornar ao seu fundamento histórico de ajudar o homem a se desvendar e não apenas fazer apenas um repasse da história dos pensadores e suas obras, trazendo a ideia da maiêutica para sala de aula, pois o homem sempre busca o melhor pra si e para sua realidade. Ensinar Filosofia ou melhor, "o ato de ministrar o conteúdo filosófico" tem entre tantas outras, a finalidade de gerar

uma ruptura na maneira de pensar, criar novos conceitos e reformar os vigentes, defender ideais que melhorem a sociedade, pois ela acompanha a mente humana e a velocidade dos pensamentos.

A Filosofia contribui com a formação de um senso crítico que deve ser encarado como algo fundamental na formação educativa dos indivíduos constituintes de uma sociedade em vista que proporciona na prática uma construção do raciocínio, uma melhor convivência social, uma melhor análise sobre fatos e acontecimentos ao seu redor e uma reflexão e entendimento sobre o mundo. Tudo isso é proporcionado pela aproximação com a Filosofia e seu conteúdo e suas diversas indagações. Assim, considero que o ensino de Filosofia não deve ser separado da estrutura educacional, pois se constituiu como um elo vigente na construção dos saberes e de integração das diversas formas de aprendizado que perdura desde a abertura do mundo grego.

O agir da Filosofia dentro da proposta educacional deve funcionar para garantir que a autonomia do educando possa ser alcançada, entretanto ao observar os aspectos da temática utilizada dentro do ensino pré-universitário, percebe-se que o professor enfatiza o uso do domínio de conceitos sobre a história da Filosofia, quando poderia criar uma atmosfera, mais atrativa, dando ênfase as diferentes perspectivas dos filósofos e utilizar meios que estimulem e encorajem o livre pensar de seus alunos.

A Filosofia deve ser trabalhada de maneira crítica social, de maneira a levar o pensar a uma dimensão do questionar, deve discutir e aprimorar o pensamento existente como uma ressignificação ética moral e social e não se limitar apenas ao uso de livros didático, mas conduzir a um horizonte que se pratique, se compreenda e modifique o mundo, buscar uma reflexão sobre o cotidiano e conduzir os alunos a um olhar crítico sobre a realidade.

Para essa dimensão ocorrer o docente deve instigar a prática do livre pensar, conduzir o ambiente da sala de aula como um laboratório de pesquisa, pois os alunos são como solo fértil, onde o professor semeia suas melhores sementes para que se produzam belos frutos. A relação professor/aluno deve ser cultivada a cada dia, pois um depende do outro e todos caminham juntos.

É numa relação madura que o professor deve ensinar, pois a aprendizagem não ocorre somente na sala de aula, é preciso estar atento a todo momento e não só na escola com o professor. Assim, o aluno irá desenvolver um espírito pesquisador e interessado pelas coisas que existem; ele desenvolverá uma necessidade por aprender, tornando-se um ser questionador e crítico da realidade que o circunda.

O Ensino Médio ou pré-universitário na maior parte do tempo encontra uma desvalorização dentro e fora da sala de aula pois tem que lidar com problemas didáticos diversos relacionados a sua importância e utilidade. A sua presença no ensino básico tem entre muitas utilidades conduzir os indivíduos a ter uma tomada de consciência crítica que possa os conduzir na busca do saber e a indagar sobre o que acontece à sua volta e quem sabe ajudar a reformar seus conceitos pré-estabelecidos.

E nessa busca a Filosofia traz consigo uma identidade específica que necessita de compreensão e entendimento, e a sua atuação no Ensino Médio produz uma problemática: “Qual a melhor maneira de se ensinar Filosofia enquanto disciplina?”.

Concomitantemente a esse desejo os professores que possuem a prática docente no Ensino Médio são abordados por perguntas do tipo: “Para que preciso da aula de Filosofia? ou A Filosofia serve para que?” e ainda “Onde vou usar isso? Com isso vai melhorar minha vida?”. Esse problema conduz quem administra a disciplina em sala de aula, a pensar na afirmação kantiana que não se ensina Filosofia, mas sim a filosofar. Então como filosofar dentro da aula? Como de fato deve ser a aula de Filosofia? O que deve ser ensinado na aula de Filosofia?

Indagações que exigem respostas e cabe à Filosofia tentar encontrar soluções para as mesmas, pois uma grande parte dos professores de Filosofia traz consigo o desejo que sua aula possa vir a ser dinâmica e criativa; e, conseqüentemente, aproxime os alunos das obras e pensamentos dos diversos autores filosóficos implicando na expectativa de transformar a sala de aula num laboratório de pesquisa.

Surge então uma busca dentro da problemática sobre o ensino de Filosofia, que está em como tornar o ensino de Filosofia um pouco mais atrativo e que possa causar uma sensibilização eficaz. Isso porque a Filosofia tem uma preocupação em saber qual a melhor maneira de realizar o seu próprio ensino sem perder sua essência, sem perder a experiência do filosofar.

Dentro dos inúmeros problemas, destacamos que boa parte dos livros didáticos (em especial os diretamente relacionados ao ensino de Filosofia), apresentam uma Filosofia menos pragmática, e em sua maioria os livros didáticos estão focados na historicidade filosófica e assim colocando de lado seu aspecto formativo para uma consciência humana viva.

De maneira prática, a Filosofia contribui com a formação da consciência humana, com o compromisso de buscar respostas aos variados mistérios existentes dentro e fora do entendimento humano, construindo uma busca pelo saber, ressaltando que por vezes essa contribuição não é valorizada.

Ao considerar a prática docente na educação secundária e as dificuldades encontradas por muitos alunos para compreender o ensino de Filosofia, o professor se defronta com um cenário de desmotivação e de inúmeras dificuldades. A principal delas é ocasionada pelo quadro de desinteresse por parte dos alunos, em especial os alunos do Ensino Médio.

Dessa forma, o professor necessita encontrar uma maneira de ensinar Filosofia sem afetar sua característica reflexiva e tentar criar uma didática mais criativa, assim, a investigação por melhores métodos para se ministrar a aula de Filosofia aponta que a possível causa desse desinteresse seja a falta da demonstração entre a teoria filosófica e sua prática cotidiana.

Por isso, na aula de Filosofia se deve utilizar elementos que aproximam o aluno ao saber, como o uso dos textos filosóficos, o uso de debates temáticos, cafés filosóficos, filmes, entre outros, pois “[...] o professor necessita de determinados mecanismos que façam a mediação com seus alunos, para que esses

possam a começar a filosofar”. (ASPIS,2009, p.71). É importante destacar que no espaço escolar a disciplina Filosofia tem incumbências que vão além do ensino de seu próprio conteúdo. Sob sua responsabilidade também recai a formação ética, política e cultural do educando.

A literatura especializada fomenta que umas das tentativas de solucionar a problemática contida no ensino de Filosofia é que está deva se propor a dialogar consigo mesma, com sua própria história na busca da melhor maneira de se falar dela enquanto disciplina (ASPIS, 2009), sobretudo quando discutimos a história da Filosofia, somos apresentados a modos distintos de filosofar, visto que o próprio currículo do ensino de Filosofia tem a proposta de fazer um passeio por sua essência, na qual muitas ideias foram apresentadas para tentar resolver as mais variadas indagações. (RODRIGO, 2009).

Por sua vez, Gallo (2012) mostra que dentro dos discursos apresentados, por muitas vezes a disciplina de Filosofia dentro da sala de aula, não causa o efeito esperado por não ser mostrada de maneira “Filosófica” e, por isso, os alunos não são estimulados a “filosofar”. A partir dessa linha de pensamento, podemos compreender que a Filosofia precisa impactar, tem que ter uma dinâmica específica para o seu ensino e que devemos buscar um discurso mais apropriado a ela enquanto disciplina para que os alunos possam ter a noção correta do que a Filosofia de fato ensina. Ou seja, o docente precisa ajudar seu aluno a construir e potencializar sua capacidade crítico reflexiva e isso inclui demonstrar a aplicação dos conceitos teóricos e relacioná-los com suas vivências cotidianas. Tal perspectiva é ilustrada pela ideia contida no conceito de Deleuze sobre como a aula de Filosofia deve ser pensada, isto é, como uma oficina de conceitos: “A Filosofia é a arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos” (DELEUZE; GUATTARI,1992, p.10).

Dessa maneira, somos conduzidos a perceber que a união dos elementos da prática cotidiana dos alunos com os conceitos filosóficos, pode contribuir para propiciar aos alunos de modo geral uma consciência emancipatória. Isso porque, dentro de uma atmosfera educacional atrativa e enriquecedora, proporciona uma aula que se apresenta como um laboratório, um nascedouro para novos conceitos que culmine num ensino de Filosofia que se apropria de mecanismos presentes no universo de vivência do educando.

Novas perspectivas para o ensino de Filosofia

No espaço ocupado pela aula de Filosofia surge a possibilidade de utilizar instrumentos que auxiliem na aproximação do aluno ao saber, justificando assim o uso de inúmeros elementos não-filosóficos que podem vir a ser utilizados na prática do ensino de Filosofia, como por exemplo, series televisivas.

Assim a proposta que deve ser construída em torno do ensino de Filosofia, que é promover uma emancipação dos educandos, provocando sua própria produção de conceitos, ou melhor, sensibilizando-os para o exercício do filosofar, transformando assim a sala de aula num cenário que expresse a presença do estudo da Filosofia no Ensino Médio.

Na contemporaneidade, a definição acerca do estatuto legal que regulamenta o ensino de Filosofia, é que a Filosofia perde seu caráter de obrigatoriedade no Ensino Médio no âmbito nacional, e que segue a tramitação sobre sua condição e situação nos âmbitos curriculares em níveis estaduais e municipais, condição na qual evidência uma luta recorrente ao longo dos anos, em que a Filosofia enfrenta momentos de altos e baixos e muitas vezes sofrendo represália e proibição da sua ação.

A experiência histórica brasileira nos reporta a década de 1970, na qual, por decorrência do regime militar, o ensino de Filosofia foi retirado do currículo nacional e minimizado a ser trabalhado como temas transversais nas escolas.

Após décadas de exclusão ou marginalização no currículo escolar, a Filosofia retorna ao ensino regular no ano 2008 com a reforma da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), através da lei de n.11.684/2008 regulamentando a sua obrigatoriedade no currículo. A referida lei: “[...] 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).

Mesmo com o cumprimento da lei, a Filosofia retorna a viver um clima de terror porque a situação atual pode ser descrita como bastante obscura, pois a conjuntura política tenta mais uma vez tentar desvalorizar o ensino de Filosofia, no corrente ano de 2019, o Congresso Nacional aprovou um projeto de lei que menciona modificações na estrutura do Ensino Médio brasileiro, que se articula o que conhecemos como BNCC (Base Nacional Comum Curricular). Nessa nova base curricular consta que o ensino de Filosofia deixa de ser obrigatório para as duas últimas séries do Ensino Médio, nas quais serão cursadas apenas se for opção do aluno devidamente matriculado.

O histórico de lutas que a Filosofia enfrenta para se consolidar, leva os docentes da disciplina a ficarem temerosos com o futuro, pois ainda sofremos atrasos no desenvolvimento dentro da experiência do filosofar, causado pela fatídica e irreparável repressão da época da Ditadura Militar. E, na certeza que o ensino de Filosofia pode contribuir para a melhoria da capacidade crítica dos alunos, a possível retirada da sua atuação no currículo gera um clima de incertezas e um futuro duvidoso para o desenvolvimento dos educandos brasileiros.

Entretanto, independentemente das indefinições acerca da questão legal sobre a obrigatoriedade do ensino de Filosofia no Nível Médio, a questão acerca dos recursos disponíveis para o professor da referida disciplina ainda permanece. Mediante a experiência profissional, defronto com diversas situações que demonstram certa precariedade no que diz respeito ao conteúdo do material didático voltado para o ensino de Filosofia. Não encontramos livros que contemplem de forma abrangente e satisfatória os conteúdos programáticos de Filosofia divididos a partir de suas séries de aplicação, ou seja, os conteúdos e atividades específicas para os estudantes do 1º, 2º e 3º anos de Filosofia no Ensino Médio. Podemos exemplificar esse problema pela segmentação do conteúdo: enquanto que em alguns livros temos a centralidade dos temas transversais; outras obras didáticas e paradidáticas priorizam sistematicamente a história da Filosofia (ARRUDA, 2007; COTRIM, 2017).

Diante disso, me conduzo a pensar em alternativas que pudessem auxiliar nas atividades docentes no ensino da Filosofia. Temos, por exemplo, sugestões de alguns autores que propõem como recursos para a prática do docente em Filosofia, elementos não-filosóficos tais como arte, música, literatura, cinema, dentre outros (GALLO, 2009; RORTY, 2007). Ideias oriundas da proposta da Filosofia pragmatista que defende a possibilidade de usar elementos não-filosóficos, denominados de formas de narrativa, para o ensino de Filosofia. Dentre tais formas de narrativa, podemos exemplificar com a obra “O mundo de Sofia”, de Gaarder (2011), onde o autor trabalha um itinerário da História Da Filosofia, da narrativa do romance. Nessa linha de pensamento, também é considerado viável como formas de narrativa para a expressão filosófica e seu ensino, aforismo e poemas, como os de Nietzsche, dentre outros. Os elementos não-filosóficos contribuem com a ampliação e aproximação das problemáticas filosóficas e de seus respectivos autores com seus interlocutores, no caso os alunos, demonstrando a abrangência e diversidade da atuação da Filosofia.

A utilização de elementos que pertencem ao cotidiano do aluno pode ser a chave para concretizar uma aproximação mais eficaz entre o educando e o ensino de Filosofia, pois se a mesma não for constatada na prática cotidiana, o aluno a percebe de maneira desinteressada.

Ao mencionar o uso de elemento didático, tidos “não filosóficos”, faço referência a utilização de mecanismos que forneçam subsídios para aproximar o aluno da aprendizagem, ou seja, sensibilizá-lo para o aprendizado ou este corre o risco de ficar comprometida negativamente.

Contribuição da Filosofia no ensino pré-universitário

A Filosofia sempre se propõe a instigar ações que proporcionem uma nova nuance, a buscar melhorias, a revelar mistérios e ajudar na tomada de decisões, contribuir na reflexão sobre o que é essencial, na luta pela conservação dos valores culturais, sociais e princípios. Uma das grandes contribuições do ensino da mesma é provocar um aprendizado pautado pela autonomia, pelo crescimento de seus alunos, pela lucidez na tomada de consciência sobre seus princípios, seus atos, pois uma sociedade se faz por homens e mulheres consciente do seu papel refletindo diretamente no desenvolvimento sócio econômico de qualquer nação.

A atuação da Filosofia no ensino Pré-universitário tem como um dos seus objetivos conduzir o aluno à autotransformação mediante um processo na sua própria evolução, visando fazer com que se verifique uma melhoria do conhecimento sobre si mesmo e sobre tudo que está em sua volta. Assim, se torna uma ferramenta que auxilia na compreensão do que se existe, do que acontece e de como lidar com as constantes transformações vividas pelo homem e pelas suas atitudes cotidianas.

Saindo do que é considerado utopia e partindo pra praticidade e consciência científica, entendemos que se tratando de crescimento e desenvolvimento, a saída é pela educação, pois no país onde não se busca

o despertar pelo saber, está se sentenciando o fracasso e é onde o ensino da Filosofia fará toda a diferença, pois estimula não apenas o crescimento individual, mas todo um desenvolvimento sustentável.

Nesse contexto, enfatizo que precisa haver uma quebra de paradigma em relação à aplicação da Filosofia, em especial no seu ensino, pois deveras o ensino tem se tornado entediante, massacrante, centrado num repasse teórico da própria História da Filosofia, criando a impressão que a Filosofia é apenas um simples domínio de conceitos inúteis e inacabados. Podemos criar métodos diferentes para aproximar o aluno da Filosofia, partindo de uma proposta de sensibilização e demonstrando a ação da Filosofia no seu cotidiano.

Considerações finais

A presença da Filosofia no Novo Ensino Médio brasileiro é uma oportunidade para que os jovens desenvolvam as competências necessárias para serem cidadãos conscientes, críticos e ativos. A Filosofia pode ajudar os jovens a entender o mundo ao seu redor, a se posicionarem de forma autônoma diante das questões que lhes são apresentadas e a participarem da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O ensinar da Filosofia tem que ser valorizado e estimulado para que ocorra uma mudança mais concreta na sociedade, onde as pessoas voltem a ser autônomas em seus pensamentos e não apenas meros expectantes de regimes políticos, sejam capazes de transformar o que está ao seu redor e gerar uma capacidade de crescimento por si mesma, sem ter algo que cause o surgimento de ideias, nunca terão agentes sociais, mas apenas meros expectadores e massa alienada, apenas conduzida pelo poder dominante.

Nesse contexto enfatizo que precisa haver uma quebra de paradigma em relação à aplicação da Filosofia, em especial no seu ensino, pois deveras o ensino tem se tornado entediante, massacrante, centrado num repasse teórico da própria História da Filosofia, criando a impressão que a Filosofia é apenas um simples domínio de conceitos inúteis e inacabados.

Assim, podemos criar métodos diferentes para aproximar o aluno da Filosofia, partindo de uma proposta de sensibilização, demonstrando assim a ação da Filosofia no seu cotidiano. Valorizar o ensino de Filosofia é contribuir para uma educação que gera autonomia e entende-se que o ensino da mesma não é apenas ministrar de um conteúdo e sim um incentivo ao surgimento de agentes de transformação que possam contribuir na sociedade em que habitam.

No pensamento que alia educação ao uso da Filosofia, seja ela no ensino ou na ação cotidiana, ocorre uma espécie de provocação na qual as pessoas se compreendem e vão em busca por melhorias, constatando que o ato de filosofar é muito mais que estimular produção de ideias, é o ato de interagir consigo mesmo e relacionar-se com o mundo, de gerar uma consciência de ser pessoa, se tornar um “agente pensante” e passível a provocar transformação no lugar em que se vive.

Uma das grandes contribuições do ensino da Filosofia é provocar um aprendizado pautado pela autonomia, pelo crescimento de seus alunos, pela lucidez na tomada de consciência sobre seus princípios, seus atos, pois uma sociedade se faz por homens e mulheres conscientes do seu papel, refletindo diretamente no desenvolvimento sócio econômico de qualquer nação.

Referências

ASPIS, R. P. L.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia**: um livro para professores. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

CHAUÍ, M. **Introdução à História da Filosofia**: dos Pré-socráticos a Aristóteles. 2.Ed.rev.e atual. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1997.

GAARDER, Jostein. **O Mundo de Sofia: Romance da história da Filosofia**. São Paulo. Companhia das letras, Trad. João Azevedo Jr.1995.

GALLO, S. **Metodologia do ensino de Filosofia**: uma didática para o Ensino Médio. São Paulo: Papirus, 2012.

GHIRALDELLI, P. J. **Richard Rorty**: a Filosofia do Novo Mundo em busca de novos mundos. Petrópolis: Vozes, 1999.

GHEDIN, E. **Ensino da Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 2009.

KOHAN. W. (Org.). **Filosofia**: caminhos para seu ensino. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

LUCKESI.C. C. **Filosofia da Educação**. 3. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

NASCIMENTO, E. M. M. **Pragmatismo – uma Filosofia da ação**: de Dewey a Paulo Freire. Teresina: EDUFPI, 2017.

RODRIGO. L. M. **Filosofia em sala de aula**: teoria e prática para o Ensino Médio. Campinas: Autores Associados, 2009.

Crueldade e solidariedade: fundamentos da ética neopragmatista de Richard Rorty

Marco Antonio Conceição¹

Resumo: Este artigo propõe apresentar uma compreensão do espaço deliberativo da ética solidarista do filósofo neopragmatista Richard Rorty. O problema que pretendemos responder é como a partir das formas narrativas abordadas na parte final da sua obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994), a saber *O barbeiro de Kasbeam: Nabokov e a crueldade* e *O último intelectual da Europa: Orwell e a crueldade*, referenciam as noções de crueldade e solidariedade como fundamentos essenciais da sua ética solidarista. A referência bibliográfica elementar é a referida obra, especificamente a terceira parte, de título *Crueldade e solidariedade*. No último capítulo, denominado *Solidariedade*, Rorty expõe sobre sua compreensão particular da “solidariedade humana” frente à compreensão tradicional do termo que a concebe como algo que existe dentro de cada um de nós, na essência de cada ser humano e que ressoaria a partir da presença do mesmo no outro.

Palavras-chave: Crueldade. Solidariedade. Ética solidarista.

Abstract: This article proposes to present an understanding of the deliberative space of solidarity ethics of the neopragmatist philosopher Richard Rorty. The problem we intend to answer is how, from the narrative forms addressed in the final part of his work *Contingency, irony and solidarity* (1994), namely *Kasbeam's barber: Nabokov and cruelty* and *The last intellectual in Europe: Orwell and cruelty*, refer the notions of cruelty and solidarity as essential foundations of its solidary ethics. The elementary bibliographical reference is the aforementioned work, specifically the third part, entitled *Crueldade e Solidariedade*. In the last chapter, called *Solidarity*, Rorty explained his particular understanding of “human solidarity” compared to the traditional understanding of the term that conceives it as something that exists within each of us, in the essence of each human being and that would resonate from the presence of the same in the other.

Keywords: Cruelty. Solidarity. Solidarity ethics

Introdução

Vladimir Nabokov e George Orwell possuíam dons assaz diferentes e as suas próprias auto-imagens eram bastante diferentes; no entanto, é o que vou defender, o que realizaram foi aproximadamente o mesmo. Ambos advertem o intelectual ironista liberal contra tentações para ser cruel. Ambos dramatizam a tensão entre a ironia privada e a esperança liberal. (RORTY, 1994, p. 183).

A obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994), conforme afirma o próprio Rorty, é uma tentativa de apresentar um panorama decorrente da desobrigação de uma teoria que agregue o público e o privado, e com isso nos satisfazermos em lidar com as “exigências de autocriação e as de solidariedade humana como sendo igualmente válidas, embora definitivamente incomensuráveis.” (RORTY, 1994, p. 17).

Assim, o artigo *Crueldade e solidariedade: fundamentos da ética neopragmatista de Richard Rorty* propõe responder como os capítulos da referida obra, intitulados *O barbeiro de Kasbeam: Nabokov e a crueldade* e *O*

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGFIL – Matrícula 20221001571. Professor EBTT de Filosofia do IFPI *campus* São Raimundo Nonato – Matrícula 1839936.
E-mail: marco100s@hotmail.com

último intelectual da Europa: Orwell e a crueldade, serviram como referência para Rorty representar a noção de crueldade, apresentando-a como um dos pilares da sua ética solidarista, que será abordada na terceira parte.

Nossa referência bibliográfica elementar será a obra referida acima, do próprio filósofo, especificamente a terceira parte, de título *Crueldade e solidariedade*. No capítulo final da obra, denominado *Solidariedade*, Rorty expõe sobre sua compreensão particular da “solidariedade humana” frente à compreensão tradicional do termo que a concebe como algo que existe dentro de cada um de nós, na essência de cada ser humano e que ressoaria a partir da presença do mesmo no outro.

Nabokov e a crueldade

Rorty (1994), escreveu o capítulo *O barbeiro de Kasbeam: Nabokov e a crueldade* em sua obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994) porque acreditava que o assunto crucial do romancista era a crueldade e que ele a considerava como a pior coisa com que podemos nos comprometer. Para o filósofo, Nabokov “escreveu acerca da crueldade a partir de dentro, ajudando-nos a ver o modo como a busca privada da bem-aventurança estética produz crueldade.” (RORTY, 1994, p. 185). A preocupação com a crueldade, juntamente com o seu esteticismo e a sua crença na imortalidade é um dos três traços característicos da obra de Nabokov.

Dessa forma, a crueldade pode partir tanto de instituições e práticas sociais, como também de nós mesmos e embora Rorty (1994) não exponha objetivamente sua compreensão acerca da noção de crueldade, ele considera que há livros cujas leituras podem nos ajudar em nossas relações com as pessoas, sobretudo, para perceber o resultado das nossas ações sobre elas. Torna-se fundamental, contudo, para Rorty (1994), distinguir esses livros quanto aos fins: o primeiro, problematiza a nossa crueldade decorrente de práticas sociais institucionalizadas e normatizadas por nós; o segundo, mostra como uma busca obsessiva por autonomia pode nos tornar cruéis diante da dor e humilhação que podemos causar aos outros. O contraste entre eles, pode ser representado como o contraste entre livros que propõem uma mensagem moral e livros de propósitos estéticos.

Os livros de Nabokov sobre a crueldade falam de personagens que são capazes de associá-la à sensibilidade. Segundo Rorty (1994), esses livros são

[...] reflexões sobre a possibilidade de haver assassinos sensíveis, estetas cruéis, poetas impiedosos – mestres da imaginação que se satisfazem com transformar a vida de outros seres humanos em imagens num ecrã, muito simplesmente sem notar que essas pessoas sofrem. (RORTY, 1994, p. 198).

Nabokov, para Rorty (1994), consegue associar características díspares aos seus personagens, que figuram ao mesmo tempo, “extáticas e cruéis, atentas e sem coração, poetas que são apenas selectivamente curiosos, obcecados que têm tanto de sensível quanto de insensível.” (RORTY, 1994, p. 202). Trata-se de

uma forma que, na visão do filósofo, compromete a distinção entre o estético e o moral, pois reconhece a arte como a presença conjunta da curiosidade, ternura, amabilidade e êxtase. Assim, os personagens do romancista, que reúne tanto características de gênio quanto de monstro, se revela como um monstro da “incuriosidade”, a “forma particular de crueldade com que Nabokov mais se preocupava” (RORTY, 1994, p. 199).

O barbeiro de Kasbeam é um personagem que revela a falta de curiosidade do personagem Humbert, como exemplo do que Nabokov chama de monstro da “incuriosidade”. Ele aparece na citação que segue, destacada por Rorty (1994), do próprio romance *Lolita* (1955):

Em Kasbeam um barbeiro muito velho fez-me um corte de cabelo muito medíocre: tagarelou sobre um seu filho que jogava basebol e, a cada explosiva, cuspiu-me para o pescoço e de vez em quando limpava os seus óculos ao pano que me cobria ou interrompia o seu trémulo trabalho das tesouras para mostrar recortes de jornais apagados, e tão pouco atento eu estava que foi como um choque aperceber-me, quando apontou para uma fotografia emoldurada entre as loções antigas, que o jovem jogador de bigode estava morto há trinta anos. (NABOKOV; RORTY, 1994, p. 205).

A moral possível de ser compreendida a partir desse relato destacado do posfácio de *Lolita* (1955) é que o personagem Humbert representa um ser completamente alheio a tudo que seja irrelevante para a sua própria obsessão. O barbeiro de Kasbeam é uma pessoa que, como muitas outras pessoas, está tentando dizer a Humbert que sofre e, para Rorty (1994), os leitores de *Lolita* (1955) que não conseguiram compreender a fala do barbeiro, logo na primeira leitura, provavelmente corroboram para que no mundo pessoas sofram ainda mais.

Orwell e a crueldade

Rorty (1994) atribui aos escritos *Animal Farm* e *1984* a sua vontade para dispor acerca da moral em seu próprio vocabulário, a partir de narrativas de Orwell, a quem ele considera um escritor que conseguiu apresentar de maneira ímpar as alternativas políticas contemporâneas. Para Rorty (1994), Orwell pretendia ser útil a pessoas que sofriam e comparando-o à Nabokov, considera:

Enquanto Nabokov sensibilizou os seus leitores para a possibilidade permanente de crueldades em pequena escala produzidas pela busca individual da bem-aventurança, Orwell sensibilizou os seus leitores para um conjunto de desculpas para a crueldade que haviam sido postas em circulação por um grupo particular – a utilização da retórica da ‘igualdade humana’ por intelectuais que se tinham aliado a um *gang* criminoso espetacularmente bem sucedido. (RORTY, 1994, p. 214).

Assim, *Animal Farm* e os primeiros dois terços de *1984*, para Rorty (1994), alcançaram seus objetivos, pois além de retratarem a obsolescência das ideias políticas que vigoravam na época, mostraram, também, a inexistência de ideias interessantes para acompanhar os fatos numa proposta liberal. Mas, sobretudo, foi no terço final da referida obra, onde Orwel convence o leitor acerca da crueldade implícita à retórica da “igualdade humana”, mostrando “que havia claramente possibilidade de a mesma evolução que tornara tecnicamente possível a igualdade humana poder tornar possível a escravatura perpétua.” (RORTY, 1994, p. 220).

Conforme Fraser (2010), a filosofia de Rorty nos faz perceber que metáforas de poetas provocam mudanças de vocabulários e nos tornam capazes de observar “práticas de épocas passadas como cruéis e injustas somente porque aprendemos como redescrevê-las.” (FRASER, 2010, p. 6) Assim, para a filósofa:

De fato, somente por tornar a sociedade segura para poetas é que podemos garantir que a linguagem continue mudando – e somente por garantir que a linguagem continue mudando, podemos evitar a normalização de práticas correntes que possam parecer mais tarde cruéis e injustas. Assim, tornar a sociedade segura para poetas é ajudar a torná-la segura para todo mundo. (FRASER, 2010, p. 6).

Para Rorty (1994), “aquilo que temos em comum com todos os outros humanos é a mesma coisa que temos em comum com todos os outros animais – a capacidade para sentir dor.” (RORTY, 1994, p. 222). Mas, por outro lado, aquilo que temos de diferente e que falta aos outros animais é que fomos socializados em uma cultura e em uma linguagem, e isso nos torna mais vulneráveis a um tipo especial de dor. Como retrata o personagem O’Brien no terço final de *1984*: “todos podem ser humilhados pelo dismantelamento forçado das estruturas particulares da linguagem e de crença nas quais foram socializados (ou que se orgulham de ter formado por si próprios).” (RORTY, 1994, p. 222).

Portanto, o que está em jogo no terço final de *1984* é que forçar o personagem Winston a acreditar que dois mais dois é igual a cinco é o mesmo que destruí-lo. Afirma Rorty (1994):

Conseguir que alguém negue uma crença sem qualquer razão é um primeiro passo para tornar essa pessoa incapaz de ter um eu por se tornar incapaz de tecer uma teia coerente de crença e desejo. É algo que torna essa pessoa irracional num sentido bastante preciso: a pessoa é incapaz de apresentar uma razão para a sua crença que se articule com as suas outras crenças. Torna-se irracional não no sentido de ter perdido contacto com a realidade, mas sim no sentido de já não conseguir racionalizar – de já não se justificar perante si próprio. (RORTY, 1994, p. 223).

Essa é a expectativa de quem tortura uma pessoa: que os torturados experimentem a humilhação última de perder o poder de representatividade e nexos que um vocabulário lhe confere para contar uma mínima e coerente história de si mesmo. Para Rorty (1994), muitas vezes, o processo de socialização é feito por quem consegue matar primeiro, e o que Orwel consegue nos mostrar com a sua obra é que o fato da Europa ter começado a “apreciar os sentimentos benévolos e a ideia de uma humanidade comum”

(RORTY, 1994, p. 231), nada garante, “que o mundo acabe governado por pessoas a quem falem quaisquer desses sentimentos e quaisquer dessas moralidades.” (RORTY, 1994, p. 231).

Rorty e a solidariedade

A solidariedade humana é compreendida pela tradição filosófica, segundo Rorty (1994), como segue:

A maneira filosófica tradicional de explicar aquilo que entendemos por ‘solidariedade humana’ é dizer que há algo dentro de cada um de nós – a nossa humanidade essencial – que ressoa com a presença dessa mesma coisa em outros seres humanos. Essa maneira de explicar a noção de solidariedade está de acordo com o nosso hábito de dizer que o público do Coliseu, Humbert, Kinbote, O’Brien, os guardas de Auschwitz e os belgas que observavam a Gestapo a arrastar os seus vizinhos judeus eram ‘desumanos’. A ideia é a de que a todas essas pessoas faltava um componente essencial dos seres integralmente humanos. (RORTY, 1994, p. 235).

Contudo, Rorty (1994), compreende a solidariedade humana de outra maneira. Não havendo espaço em sua filosofia para a ideia de uma “essência humana” não haverá, portanto, ato a ser julgado como “desumano”. A compreensão de “ser humano” rortyana possui caráter histórico e contingente, possibilitando que determinada atitude possa ser julgada como normal ou anormal e que determinada prática seja avaliada como justa ou injusta. Assim, em situações extremas, como as de guerra, por exemplo, onde o caos predomina em lugar da razão, para o filósofo, “a história está em convulsão e padrões de comportamento tradicionais estão em ruptura” (RORTY, 1994, p. 235-236), nos restando, apenas, a esperança de que o sentimento de humanidade, que existe em cada um de nós, seja despertado no outro.

A solidariedade humana, dessa forma, para Rorty (1994), refere-se a “uma obrigação moral de sentirmos um sentido de solidariedade para com todos os outros seres humanos” (RORTY, 1994, p. 236), que pode ser melhor compreendida a partir da noção do filósofo como um “ironista liberal”. Conforme Marques (2022):

Em uma *síntese*, Rorty preocupa-se em desenvolver *uma ideia de ética* para a vida privada – cujo fim é a *autocriação privada*, o que está vinculado ao conceito de *ironismo* – e *uma ideia de política* para a vida pública – sociedade utopicamente liberal-democrática. E essas duas coisas só se coadunam, para ele, na figura do ‘ironista liberal’, o que também sintetiza *antifundacionismo* e *esperança social*. Nessa equação, a *solidariedade* entra tão somente como um aditivo. (MARQUES, 2022, p. 332).

Mesmo admitindo que a posição apresentada na primeira parte de *Contingência, ironia e solidariedade* (1994) é incompatível com uma atitude universalista da solidariedade, a análise rortyana sobre a obrigação de um sentimento de solidariedade para com todos os outros seres humanos, tem origem em uma doutrina

de Sellars (1912-1989), que considera a expressão “um de nós” como noção explicativa básica. Para Rorty (1994), o nosso sentido da solidariedade é mais forte quando essa expressão “um de nós” corresponde a uma esfera mais específica ou mais local, por exemplo, como “um de nós, gays!”, “um de nós, franceses!”, do que quando se dirige à raça humana de maneira geral. Distante de uma incompatibilidade na posição apresentada por Rorty (1994) entre os capítulos anteriores e o capítulo final da referida obra, o que o filósofo pretende intencionalmente mostrar, por um lado, é que os sentimentos de solidariedade “dependem necessariamente das semelhanças e das diferenças que nos surjam com destaque e que tal destaque seja função de um vocabulário final historicamente contingente” (RORTY, 1994, p. 238) e, por outro lado, que sejam capazes de nos permitir tentar “alargar o nosso sentido do ‘nós’ a pessoas em que anteriormente pensamos como sendo ‘eles’.” (RORTY, 1994, p. 239).

Assim, a solidariedade em Rorty (1994) não é pensada a partir da redução de diferenças ou aumento de semelhanças e na perspectiva de um “eu” central. Ela é buscada a partir do reconhecimento da dor e da humilhação possíveis a qualquer um de nós e na perspectiva da solidariedade possível a todos nós. Para o filósofo,

A maneira correcta de interpretar a frase ‘temos obrigações para com os seres humanos simplesmente enquanto tal’ é como sendo um meio de nos recordar que continuemos tentar a alargar tanto quanto possamos o nosso sentido de ‘nós’. [...] a inclusão do ‘nós’ da família da gruta ao lado, depois da tribo do outro lado do rio, depois da confederação de tribos do lado de lá das montanhas, depois dos infiéis do outro lado dos mares (e, talvez no fim de tudo, dos servos que, este tempo todo, têm feito o nosso trabalho sujo). É um processo que deveríamos tentar manter em funcionamento. (RORTY, 1994, p. 243).

Rorty (1994), conclui a nona e última parte intitulada *Solidariedade* da sua obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994), considerando que o modo certo de assimilar o que diz a frase “‘temos obrigações para com os seres humanos simplesmente enquanto tal’ é como sendo um meio de nos recordar que continuemos a tentar alargar tanto quanto possamos o nosso sentido de ‘nós’”. (RORTY, 1994, p. 243). Esta interpretação nos leva a captar um sentido mais expansivo daquele que atualmente sentimos quando ouvimos a palavra solidariedade, pois ela não nos precede antes do nosso reconhecimento. Assim, para Silva (2019):

Rorty espera que os filósofos sejam não auxiliares do físico que, supostamente, descobre a representação correta de como o mundo é em si mesmo; mas do poeta, que cria linguagens novas e, conseqüentemente, possibilita a imaginação de identidades morais e mundos novos. A realização de encontros etnocêntricos (imediatos ou imaginários) entre pessoas de uma mesma cultura ou de culturas diferentes, é o que permite a ampliação de nossa imaginação e, posteriormente, a mudança de antigas práticas linguísticas por outras, novas e alternativas. (SILVA, 2019, p. 40).

“Nós”, conforme Rorty (1994), somos “nós filósofos de uma filosofia” que está a serviço de uma política democrática e que se compreende como técnica para tecer, novamente e sempre, o nosso novo vocabulário moral. O vocabulário final que dispomos hoje é tudo o que temos e precisamos estar atentos

às possibilidades de alargá-lo ou revê-lo a partir de novas descrições. Na perspectiva rortyana “não há nenhuma maneira *neutra* e não circular de defender a tese liberal de que a crueldade é a pior coisa que fazemos.” (RORTY, 1994, p. 245).

Para Rorty (1994), tanto os personagens nabokovianos como os personagens orwellianos não podem ser confundidos com os próprios autores e devem ser apreciados como pessoas que vivem em torno de nós. Como artistas honestos que eram, tanto Nabokov quanto Orwell, se mantiveram fiéis aos seus personagens. Por outro lado, apesar desses autores não terem pensado em termos de solidariedade humana propriamente dita, pois na própria visão de Orwell, a solidariedade humana havia se tornado algo impossível, em suas obras se combinaram um sentimento de repúdio à crueldade e um sentido da contingência da individualidade e da história.

Considerações Finais

A partir do exposto, verificamos que o espaço deliberativo da ética solidarista de Rorty pode ser compreendido a partir de três premissas: a primeira, a crueldade é a pior coisa que podemos fazer; a segunda, a solidariedade é o melhor dos objetivos que devemos ter; a terceira, a narrativa é o caminho a percorrer. Tal como Rorty descreve no prefácio da obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994), os capítulos *O barbeiro de Kasbeam: Nabokov e a crueldade* e *O último intelectual da Europa: Orwell e a crueldade*, serviram como referência para ele representar a noção de crueldade e propor a solidariedade como fundamento essencial da sua ética.

Para Rorty (1994), formas narrativas atingem de forma mais plena a missão de ver outros seres humanos como um de nós e não como eles, pois trata-se de uma missão para gêneros e não para teorias. Todavia, não foi sem razão, que gêneros como romance, filme e televisão, ocuparam gradativamente o lugar dos vocabulários mais tradicionais. Eles despertam a capacidade imaginativa em lugar da capacidade investigativa e, para o filósofo, essa substituição ainda não ocorre de forma mais acelerada, por duas razões: a primeira, é que grande parte dos não intelectuais continuam ligados a alguma forma de fé religiosa ou a alguma forma de racionalismo iluminista; a segunda, o número de filósofos que não acredita na existência de uma tal ordem é mínima e insuficiente.

Nabokov foi um romancista, segundo Rorty (1994), que tinha conhecimento acerca dos seus dons. Ele sabia que não mantinha qualquer elo especial com os sentimentos de piedade e amabilidade. Mas, sabia que a partir dos seus dons poderia “esclarecer as nossas relações com este mundo – o mundo em que crianças feias e não dotadas, como a filha de Shade e o rapaz Jo, são humilhadas e morrem.” (RORTY, 1994, p. 211).

Orwell nos diz a partir dos seus personagens, que “os dons intelectuais – a inteligência, o juízo, a curiosidade, a imaginação, um gosto pela beleza – são tão maleáveis como o instinto sexual.” (RORTY, 1994, p. 234). Assim, para Orwell, as especificidades do cérebro que ocasionam esses dons não estão mais

ligadas a uma “região central do eu – um ‘eu’ natural que prefira a amabilidade – do que membros musculosos ou genitais sensíveis.” (RORTY, 1994, p. 234). Consequentemente, nossos futuros dirigentes não serão determinados por “quaisquer verdades necessárias vastas sobre a natureza humana e a sua relação com a verdade e a justiça, mas sim por muitos pequenos factos contingentes.” (RORTY, 1994, p. 234).

Tanto Nabokov como Orwel conseguiram “sensibilizar um público para casos de crueldade e de humilhação que esse público não tinha notado.” (RORTY, 1994, p. 217). Esses casos não devem ser refletidos como situações em que se tira o aparente e se revela a realidade, mas como uma entre outras redescições possíveis e mais solidárias. Para Rorty, Nabokov e Orwel compartilhavam uma veia antiteórica que os tornou desacreditados da teoria marxista, verificando a ambos a “certeza de que as coisas podiam habitualmente seguir qualquer uma das vias, de que o futuro estava aberto a quem o agarrasse.” (RORTY, 1994, p. 230).

Rorty conclui sua obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994), apontando seu propósito como sendo o da distinção entre a solidariedade humana compreendida como identificação com a “humanidade enquanto tal” e como dúvidas quanto à “sensibilidade à dor e a humilhação dos outros, dúvida de que os entendimentos institucionais actuais sejam adequados para lidar com essa dor e humilhação, curiosidade sobre alternativas possíveis.” (RORTY, 1994, p. 246). Para Rorty (1994), diferenciar tais inquirições, possibilita diferenciar questões de ordem pública de questões de ordem privada, “questões sobre dor de questões sobre o sentido da vida humana, o domínio do liberal do domínio do ironista. Torna, assim uma mesma pessoa ser ambos.” (RORTY, 1994, p. 246).

Referências

FRASER, Nancy. **Solidariedade ou Singularidade?** Richard Rorty entre romantismo e tecnocracia. In: Revista Redescições – Revista on line do GT de Pragmatismo e Filosofia norte-americana, Ano 2, Número 1, 2010.

MARQUES, Wilker. **Richard Rorty: uma utopia de solidariedade.** Teresina: Editora IFPI, 2022.

RORTY, Richard. **Contingência, ironia e solidariedade.** Lisboa: Presença, 1994.

SILVA, Heraldo, A. **Metáforas, redescições e o processo contínuo de construção de novas subjetividades no neopragmatismo de Rorty.** In: Pensando - Revista de Filosofia, Teresina, v. 10, n. 20, p. 31-41, 2019.

SOUZA, José C. de. **Nem Rorty, nem Habermas, nem Marx: por uma filosofia da práxis-poiético-materialista, não linguocêntrica.** In: Revista Ideação - UEFS, Feira de Santana, n. 41, p. 254-266, Jan./Jun. 2020.

O Ubuntu e Direitos Humanos: aspectos da Filosofia Africana e sua aplicação

Nayara de Oliveira Soares Koseki¹

Resumo: O objetivo do presente trabalho é fazer uma análise da filosofia africana do Ubuntu e o sistema africano de direitos humanos. A pesquisa trabalhou os pensamentos filosóficos africanos, analisando a filosofia do Ubuntu, fazendo uma relação com a proteção africana dos direitos humanos e dos povos. Assim, questiona-se se a filosofia africana, o Ubuntu, fornece mais subsídios para a compreensão dos direitos humanos africanos no contexto da globalização. O método de abordagem utilizado na pesquisa foi o dedutivo, no qual pautou-se em artigos e revistas especializadas. Em suma, conclui-se que a filosofia Ubuntu tem sua essência no respeito e no senso de humanidade.

Palavras-chave: Direitos humanos. Ubuntu. Comissão Africana. Corte Africana. Proteção de Direitos Humanos.

Abstract: The objective of this work is to analyze the African philosophy of Ubuntu and the African system of human rights. The research worked on African philosophical thoughts, analyzing the philosophy of Ubuntu, making a connection with the African protection of human and peoples' rights. Thus, it is questioned whether African philosophy, Ubuntu, provides more subsidies for understanding African human rights in the context of globalization. The approach method used in the research was the deductive, which was based on articles and specialized magazines. In short, it is concluded that the Ubuntu philosophy has its essence in respect and a sense of humanity.

Keywords: Human rights. Ubuntu. African Commission African Court. Protection of Human Rights.

Introdução

A filosofia surge como uma busca da compreensão do mundo e de verdades encontradas na racionalidade humana de forma holística e integradora, permeando a construção de novas conexões em busca de novos territórios do conhecimento, trazendo manifestações aos distintos modos de existência do ser. Na contemporaneidade, a filosofia é produzida e disseminada em todos os continentes, com pensamentos sofisticados relevantes sobre o mundo e os mais diversos questionamentos das verdades. Nesse sentido, a filosofia africana, em detrimento do pensamento eurocêntrico e norte americano, apresenta-se a partir de uma preocupação com o outro e da existência humana de forma coletiva.

A filosofia africana suscita intensos debates entre defensores e detratores, apesar da contribuição em várias áreas do conhecimento, como por exemplo a metafísica, a epistemologia, a filosofia moral e política, sem perder de vista uma grande parte da literatura. Com o fim da colonização, os países africanos, através da Organização da Unidade Africana e das suas organizações regionais, empenharam-se na criação de diplomas legais para a proteção dos direitos humanos na África, consubstanciados no processo de descolonização e na autodeterminação dos povos.

A Filosofia do Ubuntu

¹ Mestranda do Programa de Mestrado em Filosofia, na Universidade Federal do Piauí

O termo Ubuntu é a denominação de uma espécie de “Filosofia do Nós”. A palavra existe nos idiomas sul africanos zulu e xhosa que significa “humanidade para todos”. A origem desse nome remete a uma ética coletiva, cujo sentido é a conexão de pessoas com a vida, a natureza, o divino e as outras pessoas em formas comunitárias. Nela, repousa a preocupação com o outro, a solidariedade, a fraternidade, a partilha e a vida em comunidade, elementos que são princípios fundamentais da ética Ubuntu.

No campo filosófico e antropológico, o Ubuntu remete a cosmovisão do mundo negro-africano, eis que é o elemento central da filosofia africana, no qual concebe o mundo como uma teia de relações entre o divino, a comunidade e a natureza. Esse pensamento é vivenciado por todos os povos da África negra tradicional e é traduzido em todas as suas línguas. Como elemento da tradição africana, o Ubuntu é reinterpretado ao longo da história política e cultural pelos africanos e suas diásporas.

Podemos assim definir o Ubuntu como uma batalha incansável pela efetividade da dignidade da pessoa humana. Nessa toada, elucidamos o pensamento:

Penso que o desafio das lutas por dignidade (e entre elas destaco a luta contra o racismo) é muito grande, demanda intervenções em todos os espaços que atuamos: ruas, família, escolas, religiões, mídia, internet, empresas, instituições estatais, partidos políticos, movimentos sociais e outros espaços específicos, que são espaços em que se produzem, se disseminam e se repetem valores, medos, preconceitos, discriminações, explorações, desigualdades, tentativas de disciplinarização e controle das singularidades (NASCIMENTO, 2014, p. 2).

O Ubuntu é a ética e base da filosofia dos povos africanos, ou seja, um princípio intrínseco dos povos baseado em ideais de solidariedade e compartilhamento. Nesse sentido, podemos entoar como uma característica de sua cultura a compaixão, generosidade, reciprocidade entre os povos africanos, visando a harmonia e manutenção de uma comunidade unida.

Ubuntu e a sua aplicação

A filosofia do Ubuntu valoriza a integração entre os seres humanos de variadas formas, no qual transporta a comunidade para um local central no sistema. As práticas dessas comunidade, sejam elas as mais simples, como cumprimentos matutinos que demonstram relacionamentos interpessoais, vai além das habilidades de chefes e líderes africanos na diplomacia, suas qualidades em estabelecer comunicações com sensibilidade ao grupo.

Esta filosofia apresenta-se como um modo de vida para aqueles que buscam liberdade de forma indissociável dos valores humanos éticos, como observados nas lutas durante o regime segregacionista e racista do apartheid na África do Sul. Essa prática filosófica representou a experiência da tradição filosófica do homem negro contra a violência na reconciliação política e na constituição de sujeitos.

No que tange a expressão “Ubuntu”, é importante elucidar, além da sua finalidade e origem, o objetivo a qual expressa:

Uma das maiores expressões do Ubuntu se concentrou na Comissão da Verdade e Reconciliação na África do Sul, a comissão possuía como objetivo reconhecer as violações aos direitos humanos ocorridas com o Apartheid a partir do estabelecimento de um relatório detalhado; possibilitar a concessão de anistia aos violadores desde que cumpridos certos requisitos e possuam o perdão da vítima e estabelecer um relatório com recomendações futuras para evitar um possível retrocesso [...] (BORGE & DIALLO, 2020, p.10).

Esse retrocesso que é tratado no trecho acima ressalta a importância de reconhecer a identidade do indivíduo que se constrói e potencializa-se quando está em conexão com os demais membros da comunidade. A sociedade, nesse caso, vislumbra que toda conduta deve visar um bem comum para a comunidade, porquanto a falha de um é a falha geral.

Transpondo o pensamento de Ramose, Cavalcante (2020, 186) elucida que o Ubuntu é “a raiz da filosofia africana”, pois entende que “Ubuntu é, então, como uma fonte fluindo ontologia e epistemologia africana. Se estas últimas forem as bases da filosofia, então a filosofia africana pode ser estabelecida em e através do Ubuntu”.

Direitos Humanos africanos

Nesse tópico, elucidaremos a Ética Ubuntu além dos direitos humanos africanos. Ela oferece uma perspectiva interessante e adequada para uma definição desse constituir-se coletivamente. Neste sentido, o ativismo político que se propõe a organizar a luta por equidade e o trabalho na democracia, desde os pontos de vista dos que vivem apenas das suas atividades e nelas querem ser reconhecidos. A aposta e o investimento num devir Ubuntu dos espaços (a serem) tornados comuns.

Necessário atentar a ideia do ser humano e a essência dos Direitos Humanos: este último orienta o modo como os seres humanos, individualmente, vivem em sociedade e entre si, bem como sua relação com o Estado e as obrigações que este tem em relação àqueles. Atribui a uma categoria de direitos assegurados a qualquer membro da humanidade e respaldados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos. O ser humano, por sua vez, é caracterizado como um ser vivo racional.

Antes de qualquer outra consideração, oportuno lembrar que a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas(1948), junto com o Pacto Internacional de Direitos Cívicos e Políticos e seus dois protocolos facultativos, assim como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, formam a “Carta Internacional dos Direitos Humanos”.

Embora a Declaração não possua um caráter obrigatório para os Estados que a assinaram, apresenta-se como uma força moral, orientadora e de pressão, inspirando muitos tratados e pactos

internacionais. Mas, quando falamos de direitos humanos, questiona-se a quem pertence essa proteção aludida nos documentos:

[...] “os homens nascem e permanecem livres e iguais”; “todos os seres humanos nascem livres e iguais...”. De que homem, de qual ser humano se trata? Esses enunciados não esclarecem de que ser humano se trata, tem se aí a força, e ao mesmo tempo, a armadilha dos Direitos Humanos. O ser humano aludido aqui, é em princípio, um ser humano universal, isto é, um ser que olha para a mesma direção, um ser pretensamente unificado. (KASHINDI, 2019, p.13).

O ser humano tem dignidade em virtude de sua capacidade de comunidade, entendida como a combinação da identificação com os outros e da solidariedade com eles, onde as violações dos direitos humanos são degradações atrozess dessa capacidade. Quanto a dignidade humana, esta demonstra o valor fundamental dos direitos humanos, onde tornou-se o ponto de vista predominante entre filósofos morais, juristas acadêmicos, teóricos das Nações Unidas e as cortes constitucionais alemã e sul-africana.

Eis que indivíduos têm dignidade na medida em que têm uma natureza comum, isto é, a capacidade inerente de apresentar identidade e solidariedade com os outros. Nesse sentido, contemplamos o seguinte pensamento:

[...] o que faz um ser humano valer mais do que outros seres no planeta é, a grosso modo, a sua capacidade essencial de amar os outros de maneiras que os demais seres não podem. Se você tivesse que escolher entre atropelar um gato ou uma pessoa, você deve atropelar o gato, intuitivamente, porque a pessoa vale mais. Enquanto a teoria kantiana é a ideia que as pessoas têm um valor superior porque têm a capacidade de autonomia, a presente abordagem, de inspiração Ubuntu, é que as pessoas têm esse valor superior porque têm a capacidade de se relacionar com os outros de uma maneira comum[...] (METZ, 2016, p.15)

Para compreender a interpretação moral da teoria do Ubuntu, é importante o desenvolvimento da solidariedade, honrando relações amigáveis e fraternas, capacidade peculiar de se envolver em tais relações, interagindo com outras pessoas que respeitam os próprios sentimentos. Violações de direitos humanos são sérias degradações dessa capacidade, muitas vezes tomando a forma de comportamento muito hostil, que não constitui uma resposta proporcional, contrária à hostilidade do outro.

Considerações finais

A filosofia Ubuntu apresenta-se com um pensamento filosófico de origem dos povos bantus, das filosofias africanas e suas formas de conhecimento de humanidade, de cultura, de história e das formas de relacionamento social entre os povos.

No que tange à ética Ubuntu, enaltece o conceito de humanidade em sua essência com seu modelo integrador do ser e de sua comunidade. A filosofia do “Nós” representa a concepção bantu da realidade da

existência de seu povo em uma dinâmica e movimento da existência do ser em comunidade e de se importar com o outro.

Assim, o fundamento da filosofia Ubuntu articula um respeito básico pelos outros, pela comunidade e pela integração do ser em sua realidade. Descreve o sentido de fraternidade e união entre os povos, na concepção de que todos são iguais e merecem ser respeitados.

Eis que podemos compreender o pensamento Ubuntu como uma filosofia africana do humanismo, pelas relações do ser e dos outros de forma coletiva. Prevalecendo a ajuda mútua entre os povos, os sentimentos de compaixão, calor humano, compreensão, respeito, cuidado, partilha, humanitarismo, resumindo tudo em uma só palavra: amor.

Referências

BORGES, Gustavo Silveira; DIALLO, Alfa Oumar. **A filosofia africana do Ubuntu e os direitos humanos**. INTER: REVISTA DE DIREITO INTERNACIONAL E DIREITOS HUMANOS DA UFRJ, v. 3, n. 2, 2020.

CAVALCANTE, Kellison Lima. **Fundamentos da filosofia Ubuntu: afroperspectivas e o humanismo africano**. Revista Semiárido De Visu, v. 8, n. 2, p. 184-192, 2020.

DO NASCIMENTO, Alexandre. **Ubuntu como fundamento**. Ujima. Revista de Estudos Culturais e afrobrasileiros, 2014.

KASHINDI, Jean Bosco Kakozi. **Ubuntu como crítica descolonial aos Direitos Humanos: uma visão cruzada contra o racismo**. Ensaios Filosóficos, v. 19, 2019.

METZ, Thaddeus. **Ubuntu Como uma Teoria Moral e os Direitos Humanos na África do Sul**. Revista Culturas Jurídicas, v. 3, n. 5, 2016.

Comunicações do II Colóquio de Ensino de Filosofia – NEFI

O Núcleo de Estudos de Ensino de Filosofia da Universidade Federal do Piauí (NEFI-UFPI) consolida-se como um dos mais importantes núcleos de estudos de ensino de Filosofia no Brasil e referência para estudantes, professores e pesquisadores, que nele encontram um ambiente ideal para discussão e acolhimento.

No dia 17 de agosto de 2023, no Auditório do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí, a partir das 15 horas, teremos o lançamento da revista eletrônica Cadernos do NEFI.

A publicação é resultado do II Colóquio que teve como tema “A Filosofia e a Nova BNCC: primeiro ano de experiência”, realizado no início do mesmo ano. O evento promoveu um debate amplo e franco sobre o ensino de Filosofia e a nova BNCC, sobretudo no primeiro ano de experiência.

Os Cadernos NEFI apresenta a seguir os resumos das comunicações orais realizadas durante o referido Colóquio, visando a socialização das experiências do ensino da Filosofia a partir de temas pertinentes ao exercício do filosofar.

José Renato de Araújo Sousa

Júlio Gonçalves e Sá

O ensino de Filosofia frente as mudanças curriculares da nova BNCC: A proposta do componente Filosofia no Ensino Médio

Guilherme Henrique Madeira Sampaio¹

Resumo: Introdução: A filosofia tem por finalidade fazer com que os estudantes do ensino médio reflitam acerca de diversos assuntos que permeiam o seu cotidiano, incentivando a indagação e a não aceitação das ideias, dos fatos, dos valores, e dos comportamentos sociais do cotidiano, sem que antes os tenha investigado e compreendido. A Filosofia busca respostas e deve estar presente em todas as disciplinas, pois visa entender fatos, fenômenos, e a origem das coisas da natureza e das relações humanas. Com a nova Base Nacional Comum Curricular a Filosofia enquanto disciplina escolar no currículo do ensino médio no Brasil passa por mudanças. No novo modelo para o Ensino Médio as disciplinas não são abordadas individualmente, como acontece no modelo antigo, sendo agora organizadas em quatro áreas do conhecimento, quais sejam, ciências da natureza e suas tecnologias; ciências Humanas e sociais aplicadas; linguagens e suas tecnologias; matemática e suas Tecnologias. Essa nova organização não exclui a disciplina de filosofia, no entanto, a sua presença dependerá do itinerário formativo que o aluno escolher, diferente das disciplinas de língua portuguesa e matemática que serão obrigatórias nos três anos do Ensino Médio, independente do itinerário escolhido. Objetivo: Este trabalho apresenta como objetivo analisar se diante da importância da filosofia como disciplina que estimula a reflexão, a autonomia do pensar, e que possibilita ao ser humano compreender melhor acerca de si mesmo, a sociedade e o mundo que o cerca, não deveria estar presente em todos os itinerários formativos formulados pelas escolas. Metodologia: Este é um estudo de revisão bibliográfica, onde foram utilizados sites de busca de pesquisa científica, como SCIELO, bem como de anais de congressos, revistas científicas, e livros de autores especializados no tema. Resultados: Como resultado da pesquisa foi possível comprovar que a filosofia perdeu espaço frente as mudanças ocorridas na legislação educacional brasileira, o que é um fator preocupante, haja vista que muitos estudantes não terão contato com a disciplina durante o ensino médio, etapa final da educação básica, que segundo a LDB (1996), tem por finalidades desenvolver o educando, e lhe assegurar formação comum indispensável para o exercício da cidadania, bem como fornecer os meios para progressão no trabalho e em estudos posteriores. Conclusões: Conclui-se então que a Filosofia se torna vulnerável dentro do atual contexto do ensino médio, mesmo diante da sua importância enquanto disciplina pensante, deixando de ter um lugar específico no currículo do ensino médio.

Palavras-chave: Filosofia. Ensino. Mudanças. BNCC.

¹ É Secretário Judicial, ex-assessor de Juiz e ex-assessor de Promotor de Justiça. Advogado licenciado. Possui graduação em Bacharelado em Direito pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, e em Licenciatura em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí - UFPI. Tem experiência na área de Direito com ênfase em Direito. Especialista em Direito Civil e Processual Civil pelo Centro de Ensino Unificado de Teresina - CEUT, em Ensino de Filosofia pela Universidade Cândido Mendes - UCAM, em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Piauí - UESPI, em Gestão Pública pela Universidade Estadual do Maranhão - UEMA, e em Ciências Criminais pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUCMINAS.

Desafios e perspectivas do ensino de Filosofia frente à contrarreforma do Novo Ensino Médio

Gleison Lima da Silva¹

Resumo: O referido estudo traz uma abordagem sobre o Ensino de Filosofia frente a contrarreforma do Novo Ensino Médio partindo do princípio de que, ao analisarmos a trajetória histórica do ensino de filosofia no Brasil, perceberemos a predominância de inúmeros problemas que, estão interligados a legitimação e a garantia dessa disciplina no currículo educacional médio, uma vez que esta foi marcada por progressos e retrocessos; ora tal saber era inserido ou anexado como disciplina, ora retirado de sua grade curricular como aconteceu recentemente com a chegada da contrarreforma do Novo Ensino Médio, demonstrando um constante desejo de reduzir a importância da filosofia na grade curricular desta modalidade de ensino. Com esse cenário problemático e complexo que se mostrou em relação a esse ensino, tornou-se urgente para os professores/as de Filosofia investigarem o problema da própria sobrevivência da Filosofia no Novo Ensino Médio. Assim, a presente proposta de investigação emergiu da necessidade de se estudar os desafios e perspectivas do Ensino de Filosofia atual, tomando por base a realidade socioeconômica e cultural dos alunos da escola pública do interior do Nordeste Brasileiro, numa tentativa de compreender por que permanece a inconstância da disciplina de filosofia no currículo do Ensino Médio e o que pensam os alunos e professores de filosofia de uma escola pública localizada no interior do Piauí sobre o ensino filosófico nesse momento de contrarreforma. O objetivo geral desse trabalho buscou analisar os impactos da nova reforma do ensino médio para o Ensino de Filosofia no processo de ensino-aprendizagem em uma escola pública no interior do estado do Piauí e a nossa base teórica fundamenta-se em autores como Favaretto (2013), Sardá (2018), Soares (2012), Costa e Subtil (2016), dentre outros. O presente estudo tem o direcionamento metodológico qualitativo e nos leva a pensar que, nesse contexto adverso e desafiador, que se encontra o ensino médio brasileiro para ser reconfigurado, tanto pela contrarreforma de 2016/2017, quanto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ainda em fase experimental, as quais anunciam a interferência na formação dos docentes, trará desafios tanto para os professores quanto para os alunos do ensino médio, especificamente àqueles da rede pública de ensino.

Palavras chave: Contrarreforma. Desafios. Ensino Médio

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí-UFPI

A epistemologia pragmatista de John Dewey: uma contribuição ao ensino de Filosofia no contexto da nova BNCC

Clésio Oliveira Lira¹

Resumo: A delimitação do problema filosófico da presente pesquisa tomará a Epistemologia pragmatista de Dewey como objeto principal de estudo. Dessa abordagem buscar-se-á compreender a concepção de conhecimento do filósofo cuja interpretação incidirá sobre as seguintes categorias de análise: concepção de verdade, concepção de experiência, ‘experiência educativa’, ‘resolução de problemas’ e o caráter social da epistemologia. A partir desse quadro teórico o Ensino de Filosofia será o campo prático de análises das hipóteses pragmatistas. Ou seja, buscar à luz desse itinerário produzir uma reflexão sobre o Ensino de Filosofia e oferecer como produto desse estudo propostas de situações de aprendizagens que visem o favorecimento da crítica, da autonomia do pensamento, da resolução de problemas e da unidade pensamento e ação para a experiência do Ensino de Filosofia em Escolas da Educação Básica. A pesquisa visa ainda identificar as potencialidades do Ensino de Filosofia através das orientações contidas na BNCC. Por conseguinte, pode-se dizer que conhecimento produzido através do Ensino de Filosofia vai requerer um constante exercício de ação e atividade, transformando o universo escolar em um espaço de experiências significativas e criativas. O projeto educacional deweyano é uma resposta prática à sua filosofia instrumentalista. Desta feita, a epistemologia pragmatista de Dewey explica a origem do conhecimento, seu desenvolvimento, criação, geração e produção. Esta concepção revela como este produto, o conhecimento, que é natural e social pode ser compartilhado, aprendido, recriado em um sistema social. Serão consideradas as seguintes obras de Dewey para o desenvolvimento da pesquisa: *Experiência e Natureza* (1974), *A Reconstrução em Filosofia* (2011); *Como Pensamos*(1979a), *Experiência e Educação*(1979b), além de livros e artigos de intérpretes de Dewey e da literatura pertinente ao Ensino de Filosofia, bem como as orientações legais para o Ensino de Filosofia presente na Base Comum Nacional Curricular – BNCC. A concepção de filosofia de Dewey funda-se na experiência, em virtude disso, as concepções acerca do conhecimento, do uso inteligente da razão e da natureza social da filosofia concorrem para a constituição de sua concepção de ciência. Contra a noção tradicional de conhecimento como representação da realidade, Dewey passa a designar o conhecimento como um conjunto de “crenças” e “proposições” tomadas como garantias de usos. Seu objetivo é desenvolver um projeto científico e metodológico que exigirá outra forma de fazer filosofia, que ele caracteriza como uma filosofia empírica.

Palavras-chave: Epistemologia. Pragmatismo. Ensino de Filosofia. Dewey.

¹ Mestrando em Filosofia pelo programa de Pós-graduação em Filosofia – Prof-Filo

Impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD-2021) e o ensino de Filosofia

André Francisco Freire Monteiro¹

Felipe Barnabé Batista²

Resumo: O presente trabalho pretende contribuir com o debate das políticas relacionadas ao livro didático, sobretudo no campo filosófico, à medida que faz uma análise da trajetória dos manuais escolares para o Ensino de Filosofia no Brasil. Partindo da compreensão de que o livro didático de Filosofia atualmente é o principal suporte para as aulas da disciplina no Ensino Médio, os objetivos dessa pesquisa consistem em investigar como a Lei nº 13.415/2017, que modificou as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/96) e estabeleceu uma mudança na estruturação do Ensino Médio, alterou a elaboração dos livros didáticos para o Ensino Médio e para a disciplina de Filosofia, que passou a constar como estudos e práticas. Com a Lei nº 13.415/2017, batizada como Reforma do Ensino Médio, a atual organização curricular dividida por disciplinas foi substituída pelo ensino de áreas do conhecimento a serem ofertados pelas instituições escolares a partir de 2023: 1. linguagens e suas tecnologias; 2. matemática e suas tecnologias; 3. ciências da natureza e suas tecnologias; 4. ciências humanas e sociais aplicadas; 5. formação técnica e profissional. Um dos principais impactos da Reforma do Ensino Médio para o PNLD 2021 foi a exclusão de livros didáticos destinados para cada disciplina e passando a distribuir por área de conhecimento, ficando os componentes curriculares, Filosofia, Geografia, História e Sociologia em um único livro de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Criado em 1985 a partir do Decreto nº. 91.542, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) surgiu como uma nova proposta visando a distribuição de livros escolares para estudantes da educação básica. Em 2003, como ampliação do PNLD, foi criado, por meio da Resolução nº. 38, o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLD/EM), com distribuição gratuita de livros didático para todos os alunos dos três anos do Ensino Médio. A partir de 2012, foi destinado pela primeira vez as escolas de Ensino Médio o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a área de Filosofia. A distribuição de livros específicos para o componente curricular de Filosofia teve continuidade nos PNLD de 2015 e 2018, sendo descontinuada pela recente Reforma do Ensino Médio.

Palavras-chave: BNCC. Livro didático. Ensino de Filosofia.

¹ Mestre em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins.

² Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Tocantins (PROF-FILO).

Competências e habilidades na BNCC sobre a educação ambiental

Juliana Maria Teixeira Rodrigues¹

Resumo: Aprovada em 2017, a BNCC é um documento de caráter normativo, ou seja, é composta por normas a serem seguidas para que se alcance o necessário para a educação básica no país. Em meio a muitas maneiras e opções de se fazer pedagógico, está a educação ambiental, apresentada como uma disciplina transversal a ser desenvolvida para os alunos em aulas de ciências. As habilidades e competências da educação ambiental podem ser listadas aqui separadas em três fases da elaboração da BNCC, na fase inicial que ocorreu por volta de 2015 e 2016, o termo educação ambiental não é de fato tão elaborado e específico, esclarecendo apenas que questões e temas que tenham relação com o meio ambiente, devem ser abordados como temas transversais na forma de um diálogo interdisciplinar. Na segunda fase, a EA passa a ser tratada como uma “dimensão escolar”, devendo ser, por tanto, trabalhada para desenvolver um caráter social e desenvolvimento da relação do homem com a natureza, ou seja, nesse momento da BNCC, a educação ambiental era voltada para atitudes e valores, qualidade de vida e proteção do meio ambiente, passando a ser um tema especial. Na terceira e última fase da BNCC, voltada para ensino infantil e fundamental, o termo “educação ambiental” ainda não é contemplado, quanto à sua implementação em sala de aula, apenas de maneira transversal. Exemplos de habilidades com a temática ambiental podem ser encontrados em aulas de ciências a partir do 2º ano, na unidade temática “matéria e energia”, habilidade (EF05CI05). Construir propostas coletivas para um consumo mais consciente e criar soluções tecnológicas para o descarte adequado e a reutilização ou reciclagem de materiais consumidos na escola e/ou na vida cotidiana, também é possível observar em aulas de História, unidade temática “Mundo pessoal: eu, meu grupo social e meu tempo” habilidade (EF01HI08), entre outras possíveis colocações do tema ambiental. Podemos concluir que a educação ambiental ainda não tem toda a atenção que merece e que precisa merecer pelo futuro do planeta e conseqüentemente da humanidade, o termo “educação ambiental” aparece rapidamente na seguinte citação retirada da BNCC, ou seja, a educação ambiental é trabalhada em sala de maneira encaixada, para se adequar a uma data ou feriado, sendo muitas vezes abordada de maneira egoísta, apenas para o “eu”, para o “meu” próprio bem, deixando de lado que, o “outro” também precisa ser levado em conta, visto que não são apenas os seres humanos que tem o direito de viver nesta grande esfera coberta por água e terra. A educação ambiental é uma questão que não pode ser deixada de lado, e os sinais dessa urgente necessidade de atenção estão estampados em todo o planeta, com o derretimento das calotas polares devido ao aquecimento global, ou o mar de lixo que se forma nas praias e polui os oceanos. Inspirada pelo movimento ambientalista no final do ano de 1960, a educação ambiental passou a ter seu lugar nas discussões sobre como administrar o planeta. Medidas precisaram ser tomadas por conta de crises que aconteciam em todo o mundo, envolvendo, basicamente, o uso desenfreado dos recursos que o planeta oferece. Diante disso, a educação ambiental pode vir a ser a melhor maneira de tentar contornar a situação, propondo um pensamento coletivo sobre o que seria o melhor a se fazer para resolver o problema, e com isso, após muita pesquisa, entendeu-se que a humanidade faz parte do meio, e por tanto, para sua própria sobrevivência, deve garantir a sobrevivência do planeta.

Palavras-chave: BNCC. Educação Ambiental. Conteúdo transversal. Movimento ambientalista.

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, UFPI, Brasil.

A Formação de professores e o ensino de Filosofia: a nova BNCC e o que pode a prática docente

Roberta Liana Damasceno Costa¹

Resumo: É fato que a reforma do Ensino Médio implantada Lei 13.415/2017 não alcançou apenas a Educação Básica, os cursos de Licenciaturas do Ensino Superior diante desta, precisam reformular seus currículos para que estes possam estar alinhados via Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica- BNC- Formação, para atender aos princípios de formação da Base Nacional Comum Curricular-BNCC. No caso do Ensino de Filosofia as cobranças não são unicamente direcionadas pelas regras nacionais, como a BNC-Formação, mas pela demanda das(os) formandas(os) e professoras(es) da educação básica, que almejam uma conexão maior entre essas duas etapas de ensino, buscando mudanças diversas no modo de formar professoras(es), especialmente do componente Filosofia. Nosso objetivo deste artigo é buscar na história do ensino de filosofia no Brasil, desde a sua obrigatoriedade na educação básica no ano de 2008, apresentar o leque de discussão não somente sobre o lugar da filosofia na sala de aula, a estrutura do currículo de formação dos profissionais de seu ensino, como também exaltar a sua função social do professor-filósofo. A hipótese que se persegue é debater sobre estratégias para a prática docente do ensino de Filosofia que mobilizem uma didática específica, que contribuam para estabelecer estruturas curriculares consistentes e conscientes da concepção da relação do ensino de filosofia e sua função social. Portanto, nosso trabalho persiste ser uma reivindicação, enquanto professores, de uma cidadania para o ensino de Filosofia para que os ditames neoliberais que cercam a elaboração das políticas educacionais nacionais não nos sufoquem e nos tornem invisíveis perante normatividades que escamoteiam nossa singularidade.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Formação de Professores. Educação.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia – UERJ. Mestre e Graduada em Filosofia – UFC. Pedagoga- CU Claretiano. MBA em Gestão de IES – FVJ. Professora Temporária do Curso de Filosofia da UVA-Ce. Membro do GEPEDE/GEBIO – UVA. E-mail: robertafilos@gmail.com / roberta_liana@uvanet.br

Notas sobre a presença da Filosofia no Itinerário Formativo do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC): relato de uma micro resistência

Antônio Alex Pereira de Sousa¹

Resumo: O presente relato de experiência visa apresentar o modo como foi produzido o Itinerário Formativo da área Ciências Humanas e Sociais Aplicadas – CHSA - do Documento Curricular do Ceará (DCRC), considerando o processo como uma micro resistência à governamentalidade neoliberal, entendida como racionalidade que atravessa a educação brasileira e está presente em políticas educacionais como a BNCC e a Lei 13.415/2017. Buscamos apresentar como foi produzido o DCRC e como a Filosofia está presente no Itinerário Formativo – IF - da área CHSA, intitulado *A diversidade da cearensidade: saberes, linguagens, celebrações, lugares de memória, tradições e identidades*. Entre as razões para a definição dos conteúdos das unidades curriculares está o entendimento de que o trabalho com a especificidade dos componentes, visto nos temas, problemas, conteúdos e conceitos historicamente produzidos, são uma aposta segura para a definição dos conteúdos estruturantes das unidades curriculares de um IF.

Palavras-chave: DCRC. Itinerário Formativo. Especificidade do Componente Curricular. Filosofia como Criação de Conceito.

¹ Doutorando e mestre em Filosofia pela UFC. Graduado em Filosofia pela UECE. Professor de Filosofia na rede pública de ensino do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>

Comunicação e sua importância no nosso cotidiano

Edna Maria Magalhães do Nascimento¹

Victória Santos Suares da Silva²

Resumo: A comunicação é um processo muito importante na vida humana. É através dela que nos relacionamos e interagimos com o mundo ao nosso redor. A comunicação não se limita apenas à fala e à escrita, ela inclui também a linguagem corporal e a expressão facial. Tudo isso é importante para estabelecermos uma boa comunicação com as pessoas ao nosso redor. Não podemos esquecer também da importância da comunicação não verbal, que é aquela que acontece através de gestos e outras formas de expressão. Ela pode ser tão importante quanto a comunicação verbal e, às vezes, até mais. Portanto, podemos dizer que a comunicação é extremamente importante no nosso dia a dia e que precisamos prestar.

Palavras-chave: Comunicação. Linguagem.

¹ Possui doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e Pós-doutorado em Filosofia, na área de epistemologia contemporânea, realizado na Universidade de Navarra- Espanha (2016/2017). Atualmente é professora Associada III, da Universidade Federal do Piauí. E-mail: magaledna@yahoo.com.br

² Estudante do Curso Técnico em Agropecuária do Colégio Técnico de Teresina - CTT

Crueldade e solidariedade: fundamentos da ética neopragmatista de Richard Rorty

Marco Antonio Conceição¹

Resumo: Este artigo propõe apresentar uma compreensão do espaço deliberativo da ética solidarista do filósofo neopragmatista Richard Rorty. O problema que pretendemos responder é como a partir das formas narrativas abordadas na parte final da sua obra *Contingência, ironia e solidariedade* (1994) a saber *O barbeiro de Kasbeam: Nabokov e a crueldade* e *O último intelectual da Europa: Orwell e a crueldade*, serviram como referência para Rorty representar as noções de crueldade e solidariedade como fundamentos essenciais da sua ética solidarista. Nele, distinguiremos as noções de crueldade e solidariedade como seus fundamentos e buscaremos mostrar como estas noções são compreendidas na perspectiva da referida ética. A referência bibliográfica elementar será a obra referida acima, do próprio filósofo, especificamente a terceira parte, de título *Crueldade e solidariedade*. No capítulo final da obra, denominado *Solidariedade*, Rorty expõe sobre sua compreensão particular da “solidariedade humana” frente à compreensão tradicional do termo que a concebe como algo que existe dentro de cada um de nós, na essência de cada ser humano, que ressoaria a partir da presença do mesmo no outro.

Palavras-chave: Crueldade. Solidariedade. Ética solidarista.

¹ Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí – UFPI/PPGFIL – Matrícula 20221001571.
E-mail: marco100s@hotmail.com

O caráter sexista presente na razão iluminista: a crítica filosófica de Mary Wollstonecraft

Palloma Valéria Macedo de Miranda¹

Edna Maria Magalhães do Nascimento²

Resumo: O presente projeto de Mestrado foi intitulado de “O caráter sexista presente na razão iluminista: A crítica filosófica de Mary Wollstonecraft”. Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo principal analisar a questão da invisibilidade da mulher no campo filosófico, sobretudo em virtude da constatação do caráter sexista presente na configuração filosófica dos pressupostos da razão iluminista. Com base no estudo da obra *Reivindicação dos Direitos da Mulher* (2016) da filósofa iluminista Mary Wollstonecraft, busca-se identificar os mecanismos de produção de uma epistemologia que reforçou narrativas ‘racionalis’ para justificar as desigualdades de gênero. Nesse sentido, a pesquisa pretende investigar os critérios utilizados para fundamentar a distinção racional entre homem e mulher no contexto do século XVIII; apontar a distinção entre a educação feminina e a masculina no período iluminista; compreender a influência sexista dos princípios morais e, por fim, refletir acerca da atualidade das reivindicações da filósofa, principalmente no que tange a relação entre filosofia e epistemologias feministas. Como desdobramento destes objetivos, a pesquisa também buscará identificar nas obras: *Emílio ou da Educação* (1995); do filósofo Jean-Jacques Rousseau e *Antropologia de um ponto de vista pragmático* (2020); de Immanuel Kant, elementos teóricos que possam nortear a investigação acerca da relação entre filosofia e epistemologia feminista e que possam destacar os principais critérios que contribuíram para invisibilizar conhecimentos filosóficos produzidos por mulheres ao longo da história deste campo do saber. Além das obras citadas, também serão utilizados artigos, dissertações e teses que abrangem o tema. Em suma, através dos estudos filosóficos de Mary Wollstonecraft (2016), é possível compreender a necessidade de uma avaliação criteriosa das bases tradicionais da filosofia, para que se possa destacar o caráter excludente do cânone filosófico e, dessa maneira, ressaltar a importância de uma educação emancipatória que permita abrir espaço para conhecimentos que são constantemente silenciados, com isso, contribuir para a produção de uma filosofia que seja capaz de refletir sobre o seu próprio contexto histórico-social, à medida que os problemas ocasionados pela desigualdade de gênero ainda estão intrinsecamente ligados à sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Modernidade. Epistemologia Feminista. Sexismo.

¹ Graduada em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí- UFPI, e-mail: pallomavaléria10@hotmail.com

² Doutora em Filosofia pela Universidade de Federal de Minas Gerais, docente do Programa de Pós-graduação em Filosofia, e-mail: magaledna@yahoo.com.br

John Dewey: a favor da ciência ou lições anti-negacionistas

Edna M. Magalhães do Nascimento¹

Luiz Victor Teixeira de Sousa²

Resumo: O respectivo projeto de iniciação científica, trata-se de uma pesquisa bibliográfica amparada nas obras do filósofo, John Dewey, acerca da concepção pragmatista de ciência e sua articulação com a democracia. Foi intitulado como, "John Dewey: A favor da ciência ou lições anti-negacionistas". Nele o autor tem como objetivo realizar uma investigação sobre a concepção de ciência e democracia, correlacionando com a filosofia pragmática, e explicar a posição iluminista e contra-iluminista, constatada por intérpretes do pragmatismo clássico. Temos assim, Dewey com sua concepção de ciência como possibilidade de progresso intelectual, mas sobretudo como crescimento moral, político e estético. Dando ênfase ao método empírico que compartilha do mesmo movimento democrático, na aceção de Dewey, podemos evitar disputas ideológicas, fazendo com que cada ponto de vista tenha visibilidade nesse processo, fazendo uma análise imparcial a cada um deles. O autor faz severas críticas à filosofia moderna, na qual ele alega depreciar as características da experiência primária. O resultado, mediante isso, vai apenas gerar problemas artificiais, tirando o foco de problemas já existentes, sem soluções. Em suma, Dewey vai colocar o método empírico como o único que faz jus ao investigar a experiência, conseguindo uma unidade integrada como ponto de partida para o pensamento filosófico. Ele, ao fazer essa filosofia integradora, declara que o mesmo padrão operativo das ciências é também operativo no processo democrático. Assim, conseguimos notar que, tanto no procedimento científico, quanto no democrático, são experimentais, ligadas à ação e à mudança, prezando sempre esse movimento de atualização. Dewey ao analisar a modernidade, enxerga um conflito entre a tradição Iluminista que deriva de Locke e Newton, que se baseia no modelo de razão universal como fonte da verdade científica e política, e a tradição romântica do Contra-iluminista, que deriva de Rousseau, dos poetas e filósofos idealistas que estão em oposição à razão abstrata, defendendo um maior significado do espírito humano, da imaginação e da vontade. Dewey, pois, como continuado de James, adota princípios que originaram a ideia de direitos inalienáveis do indivíduo. Conclui-se assim, que, a principal preocupação de Dewey nesse conflito, é com as minorias em geral. Considerando essa posição, ele nos propõe um método que impedirá de criar problemas artificiais, nos fornecendo um meio para conferir as conclusões das investigações, e, por último, a observação de como funcionam as subseqüentes experiências, adquirindo valor empírico.

Palavras-chave: Ciência. Democracia. Iluminismo e contra-iluminismo.

¹ Possui doutorado em Filosofia pela Universidade Federal de Minas Gerais (2012) e Pós-doutorado em Filosofia, na área de epistemologia contemporânea, realizado na Universidade de Navarra- Espanha (2016/2017). Atualmente é professora Associada III, da Universidade Federal do Piauí. E-mail: magaledna@yahoo.com.br

² Estudante de graduação em filosofia pela Universidade Federal do Piauí (UFPI)

A utilização dos jogos em sala de aula: uma relação horizontal professor/aluno

Fernanda Neri de Oliveira¹

Darcisio Natal Muraro²

Resumo: Este trabalho consiste numa pesquisa de doutorado em andamento acerca da importância do jogo em sala de aula. Jogar consiste em uma integração com o meio natural e social, visto que as atividades lúdicas proporcionam a assimilação de valores, o desenvolvimento de habilidades motoras, e uma relação horizontal entre docentes e discentes numa prática reflexiva de regras de sociabilização, de respeito e convivência. No jogo de faz de conta, as crianças assumem papéis diversificados, desenvolvem a percepção do mundo, recriam as relações sociais aproximando o real do imaginário. O jogo aprimora o desenvolvimento da confiança, da empatia, do desenvolvimento motor, bem como mental. Este artigo tem como objetivo apresentar os benefícios da utilização de jogos como material didático para o ensino de filosofia. Analisa também a sua influência na resolução de problemas pedagógicos, como a apatia, os obstáculos para a inclusão e a necessidade de superação da aprendizagem mecânica e desinteressada pela filosofia. A problemática proposta é: como a utilização do jogo pode contribuir para uma aprendizagem significativa? A metodologia consiste de uma pesquisa bibliográfica à luz dos fundamentos de autores da filosofia da educação, como John Dewey e de reflexões sobre práticas de sala de aula. Com este estudo almeja-se vislumbrar a praticabilidade do ensino de filosofia por meio de atividades lúdicas para crianças da educação infantil, contribuindo na sua formação e no desenvolvimento da autonomia e criticidade. A criança, desde a mais tenra idade, faz arte e filosofa, sendo o jogo uma atividade lúdica que exige o ato de pensar. Para Dewey (1959, p. 216) “[...] os jogos tendem a reproduzir e fortalecer não só as excelências como também a rudeza do ambiente da vida dos adultos. Torna-se, função da escola proporcionar um ambiente no qual os jogos e os trabalhos se orientem para facilitar o desenvolvimento mental e moral. Não basta que nela se introduzam jogos e brinquedos, tudo depende do modo que serão utilizados”. Esta são questões que não podem ser desconsideradas, quando se aspira realizar um estudo sobre o jogo e o brinquedo independentemente da cultura, visto que ambos são elementos da atualidade, e ocupam lugar importante na sociedade.

Palavras-chave: Jogo. Criança. Professor. Aluno.

¹ Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Londrina, na linha de Perspectivas Filosóficas, Históricas, Políticas e Culturais de Educação, núcleo Filosofia e Educação (2022-2026). Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Londrina UEL (2019-2020), na linha Docência: Saberes e Práticas, núcleo Formação de Professores. Possui graduação em Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas pela FACCAR - Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de Rolândia (2008-2010). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina - UEL (2013-2017).

² Pós-doutorado pela Universidade Federal do ABC. Atualmente é professor Associado da Universidade Estadual de Londrina. Atua como docente no Curso de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEL (PPEDUEL) Mestrado e Doutorado.

Ensino de Filosofia numa perspectiva da ética das virtudes aristotélica: uma proposta de intervenção para o Ensino Médio

Rogério Sérgio dos Santos¹

José Renato de Araújo Sousa²

Resumo: O presente trabalho intitulado *Ensino de Filosofia numa perspectiva da ética das virtudes aristotélica como uma proposta para o Ensino Médio* surge com o propósito de trazer para o meio escolar reflexões pautadas nos saberes éticos, a fim de ampliar os debates em sala de aula sobre a temática, haja vista que tais valores nesse espaço se mostram enfraquecidos. A construção da pesquisa se deu a partir da problemática com as seguintes questões: como a ética das virtudes pode dar conta dos problemas éticos existente no espaço escolar e ou sociedade? É possível trabalhar uma ética clássica nos dias atuais sem transpor ideias prontas ou doutrinar? Como construir saberes éticos no Ensino Médio a partir de uma intervenção filosófica? Como a ética das virtudes pode contribuir para o exercício da cidadania? Como tentativa de dar resposta a tais questões desenvolvemos os seguintes objetivos. O geral: promover uma ação intervencionista através da prática docente em filosofia, no nível médio da Escola Família Agrícola Santa Ângela. Específicos: trabalhar no contexto escolar a partir de uma reflexão sobre a ética das virtudes aristotélica em sala de aula com os discentes; discussão sobre a ética das virtudes aristotélica no ensino de filosofia; utilização através de estratégias de ensino, da reflexão e do diálogo sobre a perspectiva das virtudes da ética aristotélica como possível evolução crítica reflexiva dos discentes. A pesquisa se desenvolve a partir de um estudo teórico baseado numa análise bibliográfica em livros, artigos, periódicos, dissertações, teses e de um estudo prático em campo, com uma pesquisa de ação, através da execução de uma proposta de intervenção filosófica na sala de aula. O trabalho em prática tem um caráter filosófico de cunho qualitativo pautado na obra *Ética à Nicômaco* de Aristóteles, assim como de outros comentadores que discutem o tema. Optou-se em trabalhar tal temática numa proposta de intervenção, por achar ainda que a escola é o melhor lugar para se discutir os valores éticos e por acreditar que trabalhar nessa perspectiva possa estimular os discentes a refletir sobre os problemas éticos que afetam a relação de convivência no espaço escolar e sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Filosofia. Ética. Virtude.

¹ Mestre pelo Programa de Mestrado Profissional em Filosofia (PROF- FILO) pela Universidade Federal do Piauí – UFPI. E mail: sergiofariass49@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2009). Professor Associado na Universidade Federal do Piauí

Ensino de filosofia, a sociedade de controle e a criação em Deleuze

Maria Helena de Sousa Melo¹

Resumo: A pesquisa intitulada “ensino de filosofia, a sociedade de controle e a criação em Deleuze” parte de um contexto problemático em que ocorre o ensino de filosofia entendido como finalidade teleológica. Identifica-se dois contextos que assentam o problema, um situacional, em que se dá o ensino de filosofia nas salas de aula, como campo de efetivação do projeto educacional. Outro circunstancial que expressa as prerrogativas dadas pelo Estado: a formação cidadã e preparação para o trabalho. (LDB, 9394/96). O problema central questiona sobre o papel a que se presta o ensino de filosofia como um fim, de forma a contribuir com a ordem estabelecida e explora as fissuras que possam facilitar a filosofia da diferença para a criação em Deleuze na sociedade de controle. Considera trágico submeter a filosofia a uma autoridade. Pode-se atribuir anuência a um ensino de filosofia submetido pela forma da representação que vai de encontro à fundamentação e ratificação dos poderes constituídos? Que filosofia é essa que se descaracteriza para servir a uma autoridade? É possível operar a criação em Deleuze na sociedade de controle? Que fissuras precisam ser exploradas para desestruturar o fundamento no âmbito da filosofia dada no atual projeto de educação? O objetivo dessa pesquisa busca analisar o ensino de filosofia na esteira da sociedade de controle, problematizando-o à luz do caráter questionador e criador da filosofia, procurando mapear linhas que propiciem a criação. A princípio problematiza-se o atual ensino de filosofia, questionando seu formato e objetivos. Segundo, em caráter propositivo, recorre-se a uma proposta de ensino com foco na diferença, na criação em Deleuze. Discutir sobre “ensino de filosofia” é considerar sua submissão aos objetivos do Estado e sua desfiguração para se adequar ao pressuposto pedagógico. Assim, metodologicamente, busca-se deslocar conceitos Deleuzianos para o campo imanente da Educação (considerando que o filósofo não aborda especificamente sobre esse campo) com foco na análise da relação conflituosa entre o pressuposto da criação expressa por Deleuze e o papel atribuído ao ensino de filosofia expresso no projeto educacional. Campos que se repelem. Em tese, presume-se que o ensino de filosofia se dê como ação intercessora, como exercício anti-guia rizomático, enquanto agenciador de práticas nômades sem rotas definidas, explorador das linhas de fuga, facilitador dos devires em aversão ao ensino calcado na representação e na prática à luz do fundamentado, pois “a verdade não se dá, se trai; não se comunica, se interpreta.” (Deleuze, 2003, p. 89).

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Sociedade de controle. Criação deleuziana.

¹ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Estadual do Piauí (2004) e em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí-EAD, (2016); especialista em Fisiologia do Exercício pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina-PI e em Educação Global, Inteligências Humanas e Construção da Cidadania pela Faculdade de Ensino Superior do Nordeste; Especialista em Educação Especial e Inclusiva pelo Instituto Federal do Piauí. É professora da rede estadual de Educação Secretaria Estadual de Educação do Piauí. Tem experiência no ensino de Filosofia no Ensino Médio e, em Educação física escolar nível Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

A contribuição do método de Sócrates e sua aplicação no Novo Ensino Médio

Marivaldo de Oliveira Mendes¹

José Renato de Araújo Sousa²

Resumo: Esta pesquisa visa identificar a contribuição do método socrático como abordagem mediadora no ensino de filosofia nas escolas do Ensino Médio, com vista a responder como o método socrático, a partir de exercícios dialéticos, pode facilitar o ensino da filosofia. Desta forma, objetiva-se discutir a aplicação do método socrático como viés metodológico no ensino de filosofia no Novo Ensino Médio. Tendo como hipótese: o uso do método socrático (dialética socrática como racionalização na solução dos problemas) pode ou deve melhorar a mediação da prática de ensino da filosofia na sala de aula. Essa pesquisa seguiu os seguintes passos: 1) Análise da obra Apologia de Sócrates de Platão e outros diálogos socráticos, identificando a estrutura da utilização do método; 2) Discussão sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio na ótica de autores contemporâneos, como Alejandro Cerletti (2003 e 2009), Silvio Gallo (2000, 2003 e 2012) e Walter Omar Kohan (2000, 2003, 2005, 2008, 2009, 2011, 2012 e 2013), que de certa forma realizam o exercício dialético de Sócrates em suas abordagens filosóficas; 3) Proposição de um projeto pedagógico de disciplina eletiva no currículo do Novo Ensino Médio, como exercício dialético argumentativo da filosofia na sala de aula, com a realização de laboratório discursivo de temas variados, subsidiando a produção de ensaio filosófico pelos alunos. A partir da análise da Apologia de Sócrates e de outros diálogos socráticos da obra de Platão, com vistas na identificação do método utilizado na narração dos fatos relacionados à defesa de Sócrates diante das acusações dos seus compatriotas atenienses constata-se na argumentação socrática uma desvinculação doutrinária direcionada ou orientativa, mas com uma preocupação recorrente de racionalização dos acontecimentos e de tornar coerente as leis da pólis, bem como uma preocupação intencional com formação das pessoas de sua época, mesmo que isso signifique ir contra os poderes constituídos e as tradições. Por isso, a pesquisa tenta explicitar como os exercícios dialéticos (nos diálogos socráticos) realizados por Sócrates na sua jornada de contrapor o dito do oráculo, a partir da sua afirmativa “só sei nada sei”, diante da nova realidade que se constrói no ambiente escolar com a implantação do Novo Ensino Médio, de acordo com as novas diretrizes da BNCC, pode abrir ou não horizontes para novas possibilidades de conhecimento, nesta última etapa da Educação Básica. E como esse conhecimento propicia a melhora do exercício na sala de aula, auxiliando o professor no ensino da filosofia.

Palavras-chave: Ensino de filosofia. Método socrático. Intervenção filosófica. Disciplina eletiva.

¹ Mestre em Filosofia (PROF-FILO/UFPI), professor da Educação Básica (SEDUC-PI) e Professor Auxiliar da Universidade Estadual do Piauí.

² Professor Associado da Universidade Federal do Piauí.

Pensar a prática e praticar a luta: a experiência do II Encontro Cearense de Professores de Filosofia.

Antônio Alex Pereira de Sousa¹

Débora Klippel Fofano²

Elizabeth Bezerra Furtado³

Roberta Liana Damasceno Costa⁴

Resumo: Em 2022, as escolas de Ensino Médio de todo o Brasil passaram a aplicar, de forma obrigatória, as mudanças presentes na reforma do Ensino Médio. Com a implantação de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que encaminhou a não obrigatoriedade de quase todos os componentes curriculares que passaram a ser organizados por áreas de conhecimento, vimos com isso a mudança na oferta do livro didático para as escolas públicas pelo Plano Nacional de Educação –PNE. As mudanças não se restringiram apenas aos currículos escolares na educação básica, uma vez que com a implementação dos itinerários formativos, a formação focada no alcance de competências e habilidades e as demandas de êxito e satisfação com o resultado do novo ensino médio exigiu uma mudança estrutural na formação e na mentalidade dos professores. Assim como a Educação Básica, o Ensino Superior não ficou fora das reformulações impostas pela União, tendo que atender a normatividade presente na Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica- BNC-Formação, incitando que os cursos de licenciaturas em todo o Brasil reformulem seus currículos para atender as orientações da BNCC. Foi diante das demandas por estratégias de enfrentamentos para encararmos essas novas batalhas impostas aos envolvidos na lide educacional que o II Encontro Cearense de Professores de Filosofia cujo o tema foi “**Pensar a prática e praticar a luta**” se configurou como um espaço para discussões imprescindíveis e estudos propositivos para subsidiar e munir as/os professoras/es de filosofia do estado do Ceará em suas propostas de intervenção a esses enfrentamentos e condução da sua ação docente. A relevância temática do encontro compreende que a realidade atinge a todos nós, mas é no chão da escola que está sendo vivenciado o maior confronto na defesa do ensino de Filosofia e da Educação pública. Nosso objetivo com este relato de experiência é compartilhar as pautas que foram privilegiadas pelos atores que tanto os envolveu no exercício da reflexão filosófica no seio dos embates que atingem a sociedade brasileira e na incessante busca pela institucionalização do ensino de filosofia na educação básica como direito do discente na construção da sua vivência da experiência filosófica e cidadã.

Palavras –chave: Ensino de Filosofia. Formação de Professores. BNCC. Filosofia

1Doutorando e mestre em Filosofia pela UFC. Graduado em Filosofia pela UECE. Professor de Filosofia na rede pública de ensino do Ceará (SEDUC/CE). E-mail: alexsousa.filosofia@gmail.com/ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0200-5879>

2 Doutoranda em Educação pela UFC. Mestra e licenciada em Filosofia pela UECE. Professora de Filosofia na rede pública de ensino do Ceará (SEDUC/CE) Host do Podcast Perdidos na Parallaxe. E-mail: debora.fofano@prof.ce.gov.br/ ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3713-7564>

3Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará.
E mail:beth.furtado@uece.br /ORCID:<https://orcid.org/0000-0003-3966-4579>

4Mestra e Graduada em Filosofia pela UFC. Pedagoga pelo Centro Universitário Claretiano. MBA em Gestão de Instituições de Ensino Superior pela UNIJAGUARIBE. Professora Temporária do curso de Filosofia da UVA-CE. E-mail: robertafilos@gmail.com/ ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1579-5761>

O ensino da Filosofia no Ensino Médio

Conceição de Maria Sousa Araújo¹

Resumo: O ensino de filosofia, ao longo da sua trajetória, tem contribuído para propiciar uma ampla reflexão sobre a função social do ato de pensar, como uma alternativa para construção moral do ser humano. Nessa perspectiva de emancipação, a filosofia tem o papel de possibilitar ao estudante, a descoberta e apreensão desse saber racional, capaz de construir uma autonomia intelectual alicerçada numa ética que possa trilhar caminhos alternativos para uma sociedade mais justa. Sabe-se da importância do ensino da filosofia para o desenvolvimento da formação crítica dos estudantes e, sobretudo, na sua contribuição para a formação ética na escola. Diante desse desafio de tornar o ensino de filosofia uma alternativa possível de emancipação dos estudantes, tendo como meta uma educação ética que conquiste uma identidade autônoma, na qual o ensino da cidadania represente a conquista da liberdade do homem poder ser e a partir dessa consciência, poder traçar rumos para construção de uma vida mais humana e feliz. A partir desse ponto de vista, a reforma do ensino médio teve como objetivo privilegiar os cursos técnicos e negar aos jovens brasileiros uma educação pública de qualidade que promova um pensar crítico e autônomo, capaz de refletir filosoficamente os problemas sociais e políticos pelos quais passa a nossa sociedade. Tal medida pretende a manutenção de um governo neoliberal e antidemocrático representado por interesses dos grandes empresários que veem no ensino de filosofia um obstáculo ao sistema capitalista, que defende um ensino técnico como condição de garantia de uma mão de obra barata e alienada da maioria da população trabalhadora. Falar da importância da filosofia no espaço escolar, como necessária à educação ético-política do estudante numa sociedade moderna, implica inúmeras dificuldades que a educação brasileira enfrenta nos dias atuais, com problemas relacionados à falta de políticas públicas de valorização dos professores, problemas na gestão escolar com o sucateamento das escolas públicas, o aumento da evasão escolar, da repetência, da violência que, junto com a submissão, a apatia e o desânimo presentes no relacionamento entre professores e estudantes, vêm contribuindo para este quadro caótico na educação pública.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia. Ética. Educação.

¹ Mestra em filosofia (UFPI)