

REVISTA DO NESEF

FILOSOFIA E ENSINO

EDIÇÃO ESPECIAL DE LANÇAMENTO

ENSINO DE FILOSOFIA E POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL

CURITIBA
OUT/NOV/DEZ 2012; JAN 2013

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.
SISTEMA DE BIBLIOTECAS. BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS E EDUCAÇÃO

REVISTA do NeseF / Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia da UFPR; coordenação: Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias; arte e design: Gladys Mariotto; conselho editorial: Alejandro Cerllete ... et al., v.1, n.1(2012). Curitiba, PR : UFPR, 2013.

Edição especial de lançamento. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional Quadrimestral

1. Filosofia - Estudo e ensino - Periódicos. I. Universidade Federal do Paraná. II. Horn, Geraldo Balduino. II. Arias, Valéria. III. Cerllete, Alejandro.

CDD 20.ed.

101

Sirlei do Rocio Gdulla CRB-9ª/985

FICHA TÉCNICA

COORDENAÇÃO

Geraldo Balduino Horn
Valéria Arias

CONSELHO EDITORIAL

Alejandro Cerletti (UBA), Anita Helena Schlesener (UFPR/UTP), Antônio Edmilson Paschoal (PUCPR), Antônio Joaquim Severino (UNINOVE), Carmen Lúcia F. Diez (UNIPLAC), Délcio Junkes (UFPR), Celso Fernando Favaretto (FEUSP), Celso de Moraes Pinheiro (UFPR), Celso Luiz Ludwig (UFPR), Dalton José Alves (UNIRIO), Danilo Marcondes (PUCRJ), Darcisio Muraro (UEL), Domenico Costella (IFIL), Elisete Tomazetti (UFSM), Emmanuel José Appel (UFPR), Euclides André Mance (IFIL), Felipe Ceppas (UFRJ), Gelson João Tesser (UFPR), Giselle Moura Schnorr (FAFIUV), Gustavo Ruggiero (UNGS - ARG.), Jelson Roberto de Oliveira (PUCPR), José Antônio Martins (UEM), José Benedito de Almeida Júnior (UFU), J. M. de Barros Dias (UE - PT), Jorge Luiz Viesenteiner (PUCPR), Junot Cornélio Matos (UFPE), Marcelo Senna Guimarães (Colégio Pedro II - RJ), Marcos Lorieri (UNINOVE), Maria Cristina Theobaldo (UFMT), Mauricio Langón (IPES/ANEP - UY), Roberto de Barros Freire (UFMT), Rodrigo Pelloso Gelamo (UNIMEP), Tânia Maria F. Braga Garcia (UFPR), Vanderlei de Oliveira Farias (UFFS), Walter Omar Kohan (UFRJ), Zita Ana Lago Rodrigues (U. LUSÓFONA - PT).

DESIGN GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO

Miguel Afonso Beckers

DIREÇÃO DE ARTE

Gladys Mariotto

APOIOS

Instituto de Filosofia da Libertação – IFIL
Centro Paranaense de Filosofia
Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná - APP Sindicato
GT Filosofar e Ensinar Filosofia/ANPOF
Já entendi - Soluções para educação 3.0

REVISTA DO NESEF: Filosofia e Ensino. Ed. esp. de lançamento. Ensino de Filosofia e Política Pública Educacional. Curitiba. UFPR, vol. 1, nº 1, p. 1-105, out., nov., dez., 2012/ jan. 2013.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO	5
AGRADECIMENTOS	7

SEÇÃO I - ARTIGOS

A prática reflexiva na formação do filósofo educador Maurilio Gadelha Aires	8
O ensino de filosofia na atual LDB e nas Orientações Curriculares do Ensino Médio: uma tensão entre conteúdo escolar e o desenvolvimento humano Cleder Mariano Belieri e Marta Sueli de Faria Sforzi	23
O ensino da filosofia por intermédio do cinema: pressupostos teóricos e práticos a partir do projeto cineclubes Alessandro Reina	37
Repensando a licenciatura: a graduação em filosofia e a formação docente para o nível médio Walter Luiz Mauch	51
Del rigor: epistemología y educación Mauricio Langon	67

SEÇÃO II - INFORMATIVO NESEF

A política educacional e o ensino de filosofia no Paraná: análise do NESEF acerca da atual conjuntura Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias	82
---	----

ANEXO I

CARTA MANIFESTO DO PARANÁ EM DEFESA DA FILOSOFIA , 02/08/2008	90
---	----

ANEXO II

CARTA MANIFESTO EM DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO COLETIVO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ, 10/12/2010	95
---	----

ANEXO III

POSICIONAMENTO DOS EDUCADORES E PESQUISADORES DO COLETIVO DO NESEF/UFPR SOBRE AS DECLARAÇÕES DA SEED EM RELAÇÃO AO RESULTADO DO IDEB DO PARANÁ , 22/08/2012	101
---	-----

APRESENTAÇÃO

Nos tempos atuais parece à sociedade geral que a simples existência de um grupo dedicado à pesquisa, ao ensino e, sobretudo à reflexão filosófica da realidade, é algo, no mínimo, curioso e desnecessário. Num mundo acelerado, repleto de movimento, imagens, informações, “verdades” provisórias, onde o pragmatismo e a busca pelas pequenas satisfações imediatas de desejos fugazes configuram a ordem normal, a reflexão filosófica radical causa realmente estranhamento.

Para nós e muitos dos que nos antecederam e nos inspiram, a filosofia precisa recuperar a qualidade de razão transformadora. Exercício de uma razão, a um só tempo crítica e propositiva, capaz de expressar os grandes temas e problemas da contemporaneidade; capaz, enfim de, para além das aparências, explicitar os limites que se interpõem entre o homem-produto, indivíduo entre indivíduos, e o homem autônomo, sujeito *com* outros sujeitos.

A **Revista do NESEF Filosofia e Ensino** destina-se, precisamente, ao *confilosofar*, isto é, à reflexão e ao debate filosóficos dos grandes temas da contemporaneidade. Com acento na educação e no ensino da filosofia, a Revista, única no gênero, vem a concretizar um antigo sonho do NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre o Ensino de Filosofia) ao constituir-se em espaço legítimo e democrático de reflexão e discussão de problemas filosóficos e, ao mesmo tempo, em espécie de observatório da política educacional, em geral, e da política acerca do ensino de filosofia, em especial.

A construção do ideal de homem emancipado, autônomo, sujeito de uma realidade social trans-formada prescinde da formação da juventude, além de posicionamentos e ações políticas condizentes com tal projeto. É nesse sentido, o da defesa do espaço e da qualidade da educação filosófica, sobretudo a oferecida de forma extensiva pela escola pública, que nós do NESEF vimos atuando desde 1999, em múltiplos espaços – acadêmico, escolar, governamental, sindical, político–, sem abdicar da linguagem e da inscrição própria da filosofia.

Esta **Edição Especial de Lançamento** foi concebida para fornecer um painel amplo de temas e abordagens. Neste número, nossos colaboradores apresentam, na **Seção Artigos**, textos nos quais se discutem questões fundamentais da educação filosófica: a formação de professores para a docência em filosofia, a política curricular para a disciplina, a distância entre a filosofia restrita aos estudos especializados da academia e os problemas fulcrais do homem contemporâneo, as possibilidades de tratamento teórico-metodológico para o ensino de filosofia mediante a linguagem do cinema e, finalmente, uma profunda reflexão acerca da categoria epistemológica do rigor, na qual se ressalta os sentidos que o rigorismo assume na ciência e na práxis docente.

Por fim apresentamos, na **Seção Informativo NESEF** um ensaio que recupera o histórico do Núcleo, hoje nacionalmente reconhecido, e tece considerações acerca da atual conjuntura da

política educacional paranaense.

A partir do próximo número a **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, periódico quadrimestral, circulará em seu formato padronizado com as seguintes seções: **Artigos**, **Informativo NESEF**, **Opinião** e **Resenhas**. Contudo, irá manter o mesmo caráter de veículo democrático da presente edição, aberto às reflexões afeitas à educação, ao ensino e aos grandes temas da filosofia.

Saudações filosóficas

Geraldo Balduino Horn e Valéria Arias

AGRADECIMENTOS

Esta Revista, fruto de trabalho coletivo, só se tornou realidade mediante o envolvimento dos membros do NESEF e do apoio de instituições e, principalmente, de inúmeros profissionais da educação, de várias partes do Brasil, simpáticos às causas que defendemos e às posturas políticas que adotamos. Somos gratos a todos eles e, embora não logremos nominá-los a todos, destacamos:

Instituições: Coletivo do NESEF, Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL), Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná (APP- Sindicato), Secretaria de Estado da Educação, por intermédio do Departamento da Educação Básica (SEED/DEB), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Já entendi Soluções para educação 3.0.

Intelectuais e educadores: Alejandro Cerletti, Anita Helena Schlesener, Antônio Edmilson Paschoal, Antônio Joaquim Severino, Carmen Lúcia F. Diez, Délcio Junkes, Celso Luiz Ludwig, Danilo Marcondes, Darcisio Muraro, Domenico Costella, Elisete Tomazetti, Edmilson Feliciano Leite, Emmanuel José Appel, Euclides André Mance, Felipe Ceppas, Gelson João Tesser, Gustavo Ruggiero, José Antônio Martins, J. M. de Barros Dias, Jorge Luiz Viesenteiner, Junot Cornélio Matos, Marcos Lorieri, Rodrigo Peloso Gelamo, Walter Omar Kohan, Zita Ana Lago Rodrigues, Silvio Gallo, Celso F. Favaretto, Giselle Moura Schnorr, Maria Cristina Theobaldo e Roberto de Barros Freire.

Membros ativos do NESEF (2012): Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Luciana Teixeira, Gladys Mariotto, Edson Teixeira de Rezende, Marlene T. Grendel, Rui Valesse, Giselle Moura Schnorr, Luiz Antônio Sypriano, Wilson José Vieira, Vilmar Kramer, Daniel Soseck, Alessandro Reina, Walter Luiz Mauch, Márcio Pheper, Dirceu Ferreira, Edmilson Feliciano Leite, Avanir Mastey.

Autores dessa edição: Maurilio Gadelha Aires, Cleder Mariano Belieri, Marta Sueli de Faria Sforzi, Alessandro Reina, Walter Luiz Mauch e Mauricio Langón.

E, finalmente, um agradecimento especial a todos os professores de filosofia da Rede Estadual de Educação do Paraná, principalmente àqueles para quem a educação filosófica, mais que uma profissão, é um exercício pedagógico de libertação.

A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DO FILÓSOFO EDUCADOR

Maurilio Gadelha Aires, IFRN - Natal, Brasil

RESUMO

Entendendo a formação enquanto um processo de amadurecimento e desenvolvimento da pessoa humana, temos diante de nós uma tarefa que permeia toda a existência do indivíduo. Mesmo em se tratando de um aspecto dessa formação, a do filósofo educador, percebemos que a mesma, embora enfatizada na graduação, não se reduz ao tempo passado na faculdade. Dizemos isso porque embora a qualificação técnica seja imprescindível em toda área de conhecimento ela não garante sozinha uma boa prática profissional. Sendo assim, trata-se de uma tentativa de lançarmos um olhar nesse processo de formação do filósofo educador, sobretudo de fazermos um recorte em um ponto que consideramos medular que é a importância de formarmos um educador reflexivo. O objetivo de tal intento seria preparar o aluno da graduação para desde já considerar a importância de refletir sobre a sua própria prática, adotando esse processo enquanto uma atitude ética. Em se tratando da formação de um futuro professor de filosofia refletir sobre o próprio universo pedagógico deverá ser considerado como um imperativo ético que irá acompanhá-lo por toda a sua prática educativa, seja como discente ou docente.

Palavras chave: reflexão, ética, formação e prática educativa.

REFLEXIVE PRACTICE IN FORMING A PHILOSOPHER IN EDUCATION

ABSTRACT

By regarding education as a process of human maturity and development, we are faced with a task involving all the existence of the individual. Although it concerns and singles out an aspect of this education, forming a Philosopher in Education, we realize that it does not only apply to the time period spent in college, despite focusing on college graduation. We say so because in spite of the fact that technical qualification is indispensable in every field of knowledge, this qualification alone does not ensure good professional practice. Thus, it is all about an attempt to look further into this process of forming a Philosopher in Education, with an emphasis on highlighting an issue we consider substantial, which is the importance of forming a reflexive educator. We are intent on preparing the undergraduate student to take into consideration the importance of reflecting on his own practice, adopting this process as an ethical attitude. When it comes to forming a future Philosophy teacher, pondering the pedagogical universe itself ought to be considered ethically imperative and should accompany all of the educational practices of both the teachers and the students.

Keywords: reflection, ethics, education and educational practice.

Introdução

Entendendo a formação enquanto um processo de amadurecimento e desenvolvimento da pessoa humana, temos diante de nós uma tarefa que permeia toda a existência do indivíduo. Mesmo em se tratando de um aspecto dessa formação, a do filósofo educador, percebemos que essa formação, embora enfatizada na graduação, não se reduz ao tempo passado na faculdade. Porém, levando-se em consideração a vantagem do ambiente universitário, sobretudo no que diz respeito à sistematização e à intencionalidade das práticas educativas, não podemos deixar escapar a

possibilidade de ressignificação da experiência existencial daqueles que vão passar pela academia.

A importância disso reside, de acordo com o nosso entendimento e a nossa experiência, na possibilidade de semear ideias que possam acompanhar o aluno durante toda a sua futura docência. Dizemos isso porque embora a qualificação técnica seja imprescindível em toda área de conhecimento ela não garante sozinha uma boa prática profissional. Sem a devida formação, qualquer qualificação se perde em um amontoado de técnicas despolitizadas e sem significado.

Mesmo em se tratando de um curso de Filosofia corremos o risco de estar formando bons colecionadores de citações filosóficas e nada mais. Sendo assim, trata-se de uma tentativa de lançarmos um olhar a esse processo de formação do filósofo educador, sobretudo fazendo um recorte em um ponto que consideramos medular, isto é, a importância de formarmos um educador reflexivo. O objetivo de tal intento seria preparar o aluno da graduação para desde já considerar a importância de refletir sobre a sua própria prática, adotando esse processo enquanto uma atitude ética.

Tomando como referência a própria máxima de colocar tudo à prova, reconhecidamente por todos como uma das principais características da atitude filosófica, a prática reflexiva se revestiria da atitude socrática de analisar a própria vida para buscar um sentido para ela. Em se tratando da formação de um futuro professor de Filosofia refletir sobre o próprio universo pedagógico deverá ser considerado como um imperativo ético que irá acompanhá-lo por toda a sua prática educativa, seja como discente ou docente.

A reflexão como política cultural nos estabelecimentos educacionais: o papel do professor¹

Vendo a educação como parte integrante do desenvolvimento cultural da sociedade, temos a figura importantíssima do professor como sujeito comprometido com os processos educacionais que visam a um melhor aprimoramento possível da sociedade. Dentro dessa mesma linha de raciocínio, no âmbito da Filosofia da Educação, Cescon (2009) entende que a História da Filosofia está impregnada de uma preocupação pedagógica, ou seja, o problema de como ensinar da melhor maneira possível é uma preocupação que permeia a Filosofia desde os seus primórdios. Nesse sentido, a própria Pedagogia parte de um pressuposto filosófico à medida que busca analisar as ideias que fundamentam a Educação dentro de uma visão de mundo compartilhada. Sendo assim:

Pode-se afirmar que todo sistema filosófico leva, implícita ou explicitamente, a uma doutrina pedagógica e, inversamente toda pedagogia é sempre um empenho para realizar tal ideia ou tais valores que caracterizam uma determinada concepção de mundo e de vida (CESCON, 2009, p. 13).

¹ Uma primeira versão do texto a seguir, sofrendo algumas reformulações, encontra-se em Aires (2010).

Admitirmos isso equivale a pensar a Filosofia enquanto atividade que constantemente se volta para os problemas pedagógicos da educação. Quando faz isso, a Filosofia se torna Filosofia da Educação, melhor dizendo, passa a compartilhar com outros saberes a preocupação com os processos educacionais. Dentro dessa perspectiva, toda Filosofia que se queira comprometida com o desenvolvimento da sociedade deve ter a intenção clara de servir como base de reflexão para um fazer educativo legítimo.

Partindo-se desse princípio, a característica estrutural da Filosofia enquanto atividade que se dá, sobretudo através da reflexão em torno de determinados problemas que ora lhes são colocados, deve ser uma tarefa constante de todo ato pedagógico situado dentro do âmbito escolar.

Nesses termos, o professor precisa estar ciente de que a reflexão deve ser parte integrante do seu fazer pedagógico, não só na maneira de veicular os conteúdos, mas também na sua própria maneira de encarar o seu trabalho no âmbito do seu estabelecimento de ensino. Isso é assim, pois pensamos ser difícil que um professor suscite os alunos a serem reflexivos se ele próprio não é reflexivo. “Refletir sobre a prática é consubstancial aos seres humanos” (SACRISTÁN, 1999, p. 99). Podemos perceber com isso que o caminhar pedagógico é feito, ao mesmo tempo, ensinando a aprender e aprendendo ensinando. Tudo isso sem perder de vista o olhar reflexivo durante todo o processo. Pensando dessa forma, o professor dificilmente se furtará ao exercício da reflexão; buscará intensificar e munir de maior rigor a natural característica do ser humano em pensar sobre os seus próprios pensamentos, pois: “Sem dúvida, cada pessoa reflete de modo espontâneo sobre sua prática; porém, se esse questionamento não for metódico nem regular, não vai conduzir necessariamente a tomadas de consciência nem a mudanças” (PERRENOUD, 2002, p. 43).

Podemos ver assim que a prática reflexiva sistemática faz um bem enorme, não só para os alunos, mas também é de extrema utilidade para os professores que estão coordenando e mediando os processos educacionais. Perrenoud (2002, p. 44) sintetiza:

Ele reexamina constantemente seus objetivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ele ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua própria prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica. O professor faz perguntas, tenta compreender seus fracassos, projeta-se no futuro; [...]. A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.

Com efeito, podemos vislumbrar a prática reflexiva como um dos principais ganhos que alguém pode obter vivenciando a Filosofia. Memorizar conteúdos, embora seja algo importante, é uma atividade completamente destituída de um maior sentido caso esses conteúdos estejam destituídos de reflexão, pois, de que adianta alguém se apropriar de um determinado conhecimento

sem ter uma compreensão mais ampla das consequências que aquele conhecimento poderá produzir dentro da sociedade? De que adianta sabermos alguma informação se não sabemos contextualizá-la²?

É dentro dessa perspectiva que dizemos pouco adiantar o acúmulo exacerbado de conhecimentos sem que saibamos para que eles se destinam, pois, atualmente, as máquinas, por exemplo, os computadores, são muito mais capazes do que o homem para tais tarefas. É preciso saber para onde é destinado o conhecimento, quais são as suas finalidades, para não sermos ingênuos e facilmente manipuláveis pelos outros e pelas instituições.

Se o conhecimento produzido pela sociedade cresce a uma velocidade nunca antes vista, cada vez se torna mais difícil, até mesmo impossível, que alguém saiba tudo; porém, importante se faz buscarmos uma visão da totalidade para que não sejamos alienados da realidade por um torvelinho de informações desconstruídas e desarticuladas. Nesse caso, o pensamento singular deve mesmo ser estimulado, pois o conhecimento também repousa na subjetividade daquele que o percebe.

Para a filosofia, hoje, a consciência subjetiva com seu efetivo poder de intervenção na atividade produtiva e na atividade social dos homens é um fato antropológico. E como tal não precisa ser provado, tanto mais que ele acompanha a espécie humana desde suas origens. Ademais, nós o exercitamos cotidianamente (SEVERINO, 1993, p. 175).

Por isso o professor reflexivo, que queira formar alunos também reflexivos, não pode ter receio de que o aluno adquira um pensamento próprio; deve mesmo fomentar isso, pois o pensamento diferente ajuda a enriquecer o próprio pensamento. Se todos pensassem de maneira igual, não haveria progresso algum no conhecimento, uma vez que não surgiria nada de novo. O novo surge a partir do momento em que há uma abertura para o diferente. Por isso o confronto de ideias deve mesmo ser fomentado dentro de uma perspectiva de educação reflexiva.

Sócrates e o diálogo na prática reflexiva: o compromisso ético

Sócrates pode ser considerado como um dos primeiros filósofos a estabelecer um método de ensino da Filosofia, baseado no questionamento e na problematização, aspectos tão caros a uma postura reflexiva diante da realidade.

A Filosofia no modelo socrático, a ser ensinada, pode ser vista como um compromisso de

² Esses questionamentos se inserem dentro da perspectiva de uma razão crítica *versus* uma instrumental. Somente com a primeira é que se pode aliar o saber fazer com o porquê de se fazer algo. Se não for assim, podemos ser exímios técnicos em determinada área, porém, ingênuos quanto ao alcance e consequência do seu fazer. Para uma crítica mais contundente à razão instrumental, cf. Adorno e Horkheimer (1985), na sua monumental obra *a Dialética do esclarecimento*

pensar os aspectos da vida cotidiana de maneira crítica, criativa e comprometida. Nesse sentido, o caminho a ser percorrido se pauta no perguntar e no perguntar-se.

Sócrates, que havia tomado como norte a máxima de que “[...] a vida sem exame não é vida digna de um ser humano (1996, p. 46)”, tinha como caminho a busca do saber por meio do processo reflexivo. Somente se interrogando e interrogando as coisas e aos outros é que alguém poderia se distanciar de meras opiniões sem fundamento seguro, pautadas tão somente numa espécie de comodidade que o pensamento cotidiano mostra por já estar *pensado*.

Sócrates, que gostava de frequentar as praças públicas de Atenas, preocupava-se com esse pensamento cotidiano pelo fato de ele estar impregnado de preconceitos e carente, justamente, de uma análise mais criteriosa que tornasse o homem mais digno da denominação de ser racional. Dessa maneira, podemos dizer que: “Seu papel não era promover uma teoria, ainda menos destruir, mas estimular. Fazia o seu dever de cidadão, opunha-se às ordens iníquas, mas não procurava impor-se no campo político. Estava ali para instigar” (JEANNIÈRE, 1995, p. 14).

Nesse sentido, Sócrates pensava no questionamento como um profícuo método para fazer o indivíduo refletir sobre o cotidiano e o conjunto de crenças que se formam ao seu redor. Nesse caso, trata-se mesmo de levar a dúvida às suas últimas consequências.

Colocar tudo à prova é uma das características fundamentais do conhecimento filosófico. Tal exigência nos parece ser um dos problemas estruturais de ensino de filosofia. Como ensinar, colocando tudo à prova? É justamente neste ponto que reside uma das grandes contribuições de Sócrates à docência de filosofia (SOFISTE, 2007, p. 62).

Para Sócrates, as crenças deveriam estar comprometidas com o pensamento rigoroso e crítico, sendo que a dúvida é que abriria a porta de acesso a esse conhecimento mais seguro. Duvidar de tudo, não por leviandade, mas para avaliarmos, com segurança, as bases nas quais as crenças estão assentadas. Todos têm o próprio conjunto básico de crenças. Seria até mesmo impossível alguém viver, na prática, sem abraçar um conjunto de crenças com as quais pudesse orientar a sua vida. As crenças são como uma espécie de bússola, ou para se colocar as coisas em um contexto mais moderno um tipo de GPS, pois fornecem coordenadas para que não ajamos na mais completa desorientação e incerteza. Pensamos ser oportuno o método de Sócrates³ de colocar em dúvida as principais crenças correntes, uma vez que permite maior depuração das mesmas, permitindo uma maior confiança nas que resistirem ao bombardeio da investigação.

³ Não se trata aqui de julgar Sócrates como herói ou anti-herói, mas de lançarmos luz ao método socrático dialético como forma de mediação para uma postura reflexiva que aqui nos interessa.

É muito importante, nesse momento, dizermos que incentivar a reflexão nos alunos, bem ao gosto de Sócrates junto aos seus discípulos, significa que é preciso que criemos um clima propício a essa atitude. Nenhuma pessoa sensata se exporá através da menção de seus pensamentos, a menos que sinta uma mínima segurança em fazê-lo. É que, enquanto estamos calados, torna-se impossível sabermos se aquela pessoa está pensando uma tolice ou não. O que queremos pontuar com isso é que precisa existir uma atmosfera que deixe à vontade quem quer que esteja com vontade de falar. É necessário que essa pessoa não se sinta inibida, ou constrangida a não se pronunciar a respeito do que lhe vem à cabeça.

Nesse sentido, existem alguns cuidados que todo professor ou qualquer pessoa que se disponha a coordenar um diálogo tenha de observar. Nem todos se sentem estimulados a emitir a sua opinião, mesmo que convidados a isso; é preciso que se sintam bem à vontade para tanto. O professor precisa estar atento a esse fato e buscar elementos metodológicos que favoreçam o diálogo.

Colocar em ação o método do diálogo socrático exige um professor sensível a esses pormenores, uma vez que, a princípio, podem ser fáceis de serem observados, mas, no cotidiano, exigem um esforço concentrado, tanto por parte do professor, como por parte dos alunos, para que essas aprendizagens se deem de forma efetiva. Não podemos esquecer que em todo diálogo existe uma tensão. Quem fala gosta de estar certo do que está falando. Raríssimas vezes (e isso também exige um aprendizado) não ficamos com certo aborrecimento (embora alguns consigam disfarçar muito bem) quando somos contestados em nossos argumentos. O próprio Sócrates deixou muita gente com uma má disposição para com ele por causa de, por meio do seu método, contestar os argumentos de seu interlocutor. Portanto precisamos estar cômicos de que, pela própria natureza do diálogo, normalmente surgirã momentos de tensão que precisam ser contornados para que o mais importante seja a busca pela verdade e não o ato de ganhar a discussão em si mesma. Sem falar de que é preciso ter o cuidado para que essa fonte de construção de conhecimento, o diálogo, não sirva para criar desafetos entre as pessoas. Precisamos aceitar a natureza intrínseca de um debate e nos prepararmos da melhor maneira para ele acontecer.

Considerando que o prefixo *dia* indica divisão e separação (através de) e *logoi* (discurso, fala), o diálogo supõe a presença de um entre coisificador e diversificador. Do ponto de vista epistemológico é a pergunta que irá possibilitar a abertura deste espaço do entre. Portanto, considerar o diálogo como princípio pedagógico significa superar a lógica da afirmação, visto que a pergunta rompe as medidas da validade. Um fazer educativo que se fundamenta em tais princípios pressupõe a investigação como condição fundamental, uma vez que, nesta lógica da pergunta, em cada afirmação subjaz um momento de questionabilidade (SOFISTE, 2007, p. 96-97).

Assim, vendo no diálogo uma possibilidade ímpar para educarmos, o professor deve se

preparar e preparar a sua turma para esse espaço do entre. Queremos dizer que o próprio diálogo ajudará nessa tarefa. Só aprenderemos a dialogar com outras pessoas exercitando a prática do diálogo. É preciso que esse legítimo método de se fazer filosofia seja mais bem trabalhado nas aulas para que o aluno vá aprendendo a lidar com o espaço do entre (entre dois discursos), da diversidade de opiniões. Ele precisa compreender que é justamente esse espaço do entre que possibilita o avanço no conhecimento, pois é o fator que permite que a investigação siga o seu curso, coisa que não aconteceria se não existisse mais nenhuma dúvida sobre o que quer que fosse. Pontos pacíficos não exigem mais que se lhes questione, que se lhes interroguem mais, uma vez que já foram “elucidados”. É de suma importância que aprendamos a conviver com o espaço do entre, que fatalmente se abrirá em um diálogo, pois é da sua ocorrência que se alimentará toda a investigação.

Respeitar o espaço do entre pode ser entendido como uma construção pautada em um saber ouvir o outro, desenvolver a tolerância, entendendo que ninguém é o fiduciário da verdade. Ela é mesmo um processo que não se deixa capturar tão facilmente (se é que se deixa capturar).

Sobre a importância de saber ouvir para poder participar ativamente de um diálogo, trazemos agora uma importante contribuição. Nesse sentido, importante se torna agora transcrever essa passagem, em que cremos ter Kohan (2000, p. 108) sido bastante feliz em sua reflexão:

Consideramos, por exemplo, a prática de escutar atentamente aos outros membros da comunidade. Isto é condição do diálogo filosófico: não há diálogo se os participantes não se escutam com atenção. Ao mesmo tempo, ela cultiva a autoestima naqueles que se sentem reconhecidos pelos seus pares como portadores de uma linguagem significativa, e promove a reciprocidade e a cooperação quando quem escuta atentamente tem a sua vez de falar. Por último, isto leva a pessoa a reconhecer-se nas palavras dos demais e a estes na próxima vez. Esta prática – e todas as outras promovidas numa comunidade de questionamento e investigação – tentam criar um contexto social de modo que as pessoas a ele expostas internalizem essas práticas e possam depois recriá-los em todos os âmbitos da sua experiência.

Concordamos com a citação acima, sobretudo no que tange à possibilidade de nos reconhecermos nas palavras dos outros quando lhes damos a oportunidade de falarem. É muito mais interessante quando a voz de alguém encontra eco em outras pessoas do que quando ela se perde no vazio. Por isso, além de ser de suma importância, na construção do diálogo, saber ouvir ainda proporciona a possibilidade de sermos reconhecidos como alguém que tem algo importante a falar, fomentando assim o espírito de pertencer a uma comunidade.

Nesse sentido, a experiência não cansa de mostrar quão desagradável se mostra alguém que não respeita a opinião dos outros; quando não sabe ouvir o que os outros membros do grupo têm a dizer, ou simplesmente aquele que, por vaidade, adora monopolizar a fala, não dando espaço para mais ninguém dela fazer uso. Pensamos que pessoas assim precisam experienciar mais o ouvir; é uma questão mesma de aprendizado, para que assim possam ser mais úteis na construção de uma

comunidade investigativa. O professor precisa estar muito atento a esses pormenores quando se quiser valer do princípio pedagógico do diálogo socrático.

Prosseguindo, faz-se necessário colocarmos um elemento novo nesse argumento. Vejamos: levar uma vida reflexiva, de análise, pautada no diálogo, requer, na visão de muitos pensadores, uma vida pautada no compromisso ético. Entre eles, Freire (1999, p. 37) é bastante enfático e irredutível quando toca nesse ponto.

Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe, ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador.

Não basta só que o professor diga aos seus alunos que eles precisam refletir acerca das suas crenças; que eles precisam saber ouvir os outros, respeitar o ponto de vista do outro; que precisam defender os seus argumentos tendo cuidado em não hostilizar o outro; mas torna-se imperioso que ele mesmo tenha uma conduta condizente com o seu discurso. O dito tem de caminhar junto com o feito. Isso é mesmo uma questão de probidade do sujeito que se utiliza de um determinado discurso.

O professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo (FREIRE, 1999, p. 38).

Sempre insistimos que, mesmo na época de alunos da Graduação, a Filosofia, seja qual for o seu campo de atuação, sempre vai culminar em uma Ética. Sempre estaremos às voltas com decisões a serem tomadas que exigirão uma justificativa sobre o porquê de ser assim e não de outra forma. Toda justificativa para as ações pode simplesmente esbarrar no muro da improbidade daquele que prega algum discurso e não o pratica efetivamente. É preciso ao menos fazer um esforço para viver de acordo com o que pregamos como sendo a coisa certa.

Nesses termos, a ética parece coroar todo o aspecto da vida prática. Até mesmo a questão socrática por excelência que mostra que a vida não analisada não é digna de ser vivida provoca uma reflexão: e que tipo de vida é digna de ser vivida? Obviamente, a resposta não nasce com a pessoa, precisa ser buscada.

Ora o valor de uma vida, o que é necessário para que ela seja digna de ser vivida, não nos é dado de início, *ab ovo*, com nosso nascimento: ele deve ser obtido, construído, conquistado, ele reclama um trabalho de si sobre si mesmo, uma elaboração, uma transformação de si. É esse cuidado de si, a *cura sui* dos latinos com vistas a uma vida que *valha* a pena, que merece rigorosamente o nome de ética (PRADO JR., 2008, p. 61-62).

Retomando o fio da meada, poderíamos acrescentar que, se alguém tivesse um indício de qual tipo de vida deveria ser digna de ser vivida, então, por que não viveria em conformidade com ela?

Talvez fosse por isso que Sócrates tanto quis pautar a sua vida em conformidade com a sua filosofia, pois é muito mais convincente um discurso que se sustenta na prática do que no vazio, montado apenas em palavras soltas ao vento. É como diz o ditado: *a palavra convence, mas o exemplo arrasta*⁴.

A questão da educação reflexiva deve justamente culminar em uma ética que exija a justificação do tipo de vida que se quer adotar. Não é por acaso que Sócrates é um divisor de águas na Filosofia. É por intermédio dele que há um deslocamento do eixo da Filosofia das questões cosmológica às éticas. A partir dele, tem início o período antropológico ou socrático da Filosofia. De acordo com Chauí (2004, p. 41), o período antropológico ou socrático é assim chamado pela importância que Sócrates exerceu no pensamento da sua época. “Propunha que, antes de querer conhecer a natureza e antes de querer persuadir os outros, cada um deveria, primeiro e antes de tudo, conhecer-se a si mesmo [...]”. E mais adiante, a autora finaliza:

Por fazer do autoconhecimento ou do conhecimento que os homens têm de si mesmos a condição de todos os outros conhecimentos verdadeiros é que se diz que o período socrático é antropológico, isto é, voltado para o conhecimento do homem (em grego, *ántropos*), particularmente de seu espírito e de sua capacidade para conhecer a verdade (CHAUÍ, 2004, p. 41).

Sendo assim, não é apenas o âmbito do racional que deve ser vislumbrado com a prática da Filosofia, mas a questão ética também é de suma importância caso se queira contemplar “a totalidade da alma humana”, justamente na sua dimensão mais humana, que é a existência ética. “Para Sócrates, a verdadeira sabedoria é o conhecimento perfeito acerca de assuntos éticos, acerca de como se deve viver” (GOTTLIEB, 1999, p. 19). Essas são questões éticas que sempre sensibilizarão o homem.

Assim sendo, o exercício da filosofia não é apenas um aprimoramento do intelecto para que seja utilizado em discussões acaloradas, sem nenhuma contribuição efetiva à vida, mas uma *experiência vital*, algo que transforme efetivamente a vida daqueles que pratiquem a experiência do filosofar, não só em bases racionalistas discursivas, mas, acima de tudo, que toque com força as questões existenciais mais delicadas com as quais convivemos.

É interessante notarmos que a experiência vital reivindicada pelos filósofos da antiguidade

⁴“Verba movent, exempla trahunt”.

encontre eco em nossos dias, principalmente quando vemos educadores como Paulo Freire, para quem tal experiência seria tanto mais significativa, quanto estivesse permeada de curiosidade, enquanto inquietação indagadora pela busca do esclarecimento.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil (FREIRE, 1999, p. 35-36).

Justamente, para que essa curiosidade pudesse avançar criticamente e transformar-se em uma *curiosidade epistemológica*, seria preciso um compromisso ético para que fossem evitadas transgressões de uma conduta moralmente correta e responsável. “É no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível um desvalor, jamais uma virtude” (FREIRE, 1999, p. 20).

Nunca é demais dizermos que, em se tratando de uma totalidade da alma, as questões do cotidiano servem, sim, de referência. A filosofia é um processo que enseja a análise de assuntos do cotidiano e a forma como abordá-los. Nesse sentido, a reflexão filosófica funciona como uma forma de depuração, muitas vezes dolorosa, das teorias de mundo erigidas no dia a dia e no âmago das relações sociais.

Nesse sentido, o que pode uma educação reflexiva nos dias de hoje? Pensamos ser essa uma boa questão para continuarmos com a análise acerca da formação do Filósofo Educador em moldes reflexivos.

O imperativo de uma conduta reflexiva nos dias atuais: em busca de uma formação para um futuro professor reflexivo

Hoje em dia, muito se debate acerca de uma educação problematizadora e crítica, da importância de um ensino que suscite, no professor e no aluno, a reflexão (OBIOLS, 2002; SHARP, 2000; SANTIAGO, 2000; REED, 2000; KOHAN, 2000; CERLETTI, 2005; SEVERINO, 2005; KOHAN, 2005; GUIDO, 2005; SACRISTAN, 1999; GAUTHIER, 1998; PERRENOUD, 2002; TARDIF, 2008; MORIN, 2004; WATANABE, 2006; GHEDIN, 2008). Gostaríamos de pontuar, nesse momento que, para estimular nos alunos uma atitude reflexiva, o professor, ele próprio, precisa estar habituado ao exercício da reflexão para, na pior das hipóteses, saber mediar os movimentos reflexivos dos seus alunos quando esses acontecerem. Consideramos uma contradição o professor querer ensinar o aluno a ser reflexivo sem que ele próprio tenha o hábito de refletir

sobre as questões.

Sobre a questão do significado da terminologia *hábito* temos de fazer algumas considerações: primeiramente, vemos certa limitação quanto ao seu entendimento nos dias atuais, sendo que, muitas vezes, essa palavra acaba sendo mal compreendida por comportar apenas o seu significado negativo, geralmente associado a um fazer totalmente destituído de reflexão; ou seja, agindo pelo hábito se estaria apenas movido por automatismos; além disso, o hábito teria a característica de inviabilizar os processos mais simbólicos e metacognitivos no homem; só para citar alguns significados negativos atribuídos ao hábito.

É possível pensarmos por outra perspectiva, pois o seu significado permite essa abertura. Ao longo da história da filosofia, o tema do hábito recebeu um tratamento mais digno e coerente. Por exemplo, Aristóteles (1996) vê o hábito como algo possível de ser modificado. Uma coisa que já tem uma natureza pré-estabelecida não pode se dar de uma outra forma, pois contrariaria a sua disposição natural. Somente podemos modificar uma coisa se pudermos habituá-la a uma mudança de comportamento; jamais poderíamos mudar algo que existisse por natureza, ou necessariamente. O próprio Aristóteles é bastante enfático:

[...] a pedra, que por natureza se move para baixo, não pode ser habituada a mover-se para cima; tampouco o fogo pode ser habituido a mover-se para baixo, nem qualquer outra coisa que por natureza se comporta de certa maneira pode ser habituada a comportar-se de maneira diferente (1996, p. 137).

O hábito acaba sendo algo que favorece às pessoas, uma vez que, graças ao fato de se poderem cultivar diferentes hábitos, podemos modificar o próprio comportamento, ou seja, podemos sair de um comportamento que julgamos inadequado para um que julgamos adequado. Se o comportamento já fosse estabelecido por natureza, como o da pedra e do fogo, por exemplo, jamais alguém poderia efetuar qualquer modificação nele. Assim, graças ao hábito as pessoas podem mudar e transcenderem a condição de apenas seres naturais para também serem culturais, a despeito da cultura ser uma forma de hábito coletivo e socialmente partilhado.

Numa perspectiva mais contemporânea, Perrenoud (2002) afirma que a prática reflexiva pode se tornar um hábito, assim como um *jogging*, caso seja transformada em um *modus vivendi* integrado à vida cotidiana.

Sendo assim, de modo paradoxal, a formação na prática reflexiva pode transformar a reflexão em rotina que, apesar de não ser relaxante, pode ser experimentada sem esgotamento e sem estresse. Um dos fatores, o mais fácil de ser trabalhado, tem relação com o domínio dos recursos intelectuais da reflexão: hábito de duvidar, de se surpreender, de fazer perguntas, de ler, de anotar algumas reflexões, de debater,

de refletir em voz alta. Todas essas atividades são métodos para dividir os problemas em séries, para dividir as tarefas, encontrar informações e obter ajuda (PERRENOUD, 2002, p. 66).

Podemos observar na citação de Perrenoud que ele trata a questão do hábito enquanto algo positivo, observando a sua sedimentação através de esquemas que podem ser muito úteis no auxílio da prática reflexiva. Para ele, a questão do hábito é mesmo crucial para uma melhor fixação de um comportamento reflexivo genuíno. Não conseguimos ver, nesse caso, como uma rotina de analisar cuidadosamente os fatos do cotidiano poderia ser prejudicial à formação de um indivíduo crítico. Ademais, todos os hábitos elencados por ele, se forem realmente incorporados, tornando-se uma rotina, constituir-se-ão em excelentes meios de alguém se tornar investigador por excelência.

Gostaríamos agora de tentar imaginar um ambiente onde o hábito da reflexão pudesse ser suscitado com frequência. Se conseguíssemos construir uma atmosfera que estimulasse a reflexão constantemente nas aulas, estaríamos criando um ambiente profícuo ao aprendizado problematizador, crítico e criativo. Um ambiente assim deveria ser agradável para que as pessoas se sentissem à vontade para exporem as suas opiniões. Para tanto, elas precisariam ser estimuladas, na forma de uma estratégia, que lhes proporcionassem prazer em irem construindo as suas ideias. O contexto em que esse prazer pudesse ser buscado seria um clima de ludicidade na forma de se vivenciar a aula, ou seja, o seu desenvolvimento teria que se balizar numa atmosfera que contemplasse também o fenômeno do lúdico. “A relação escolar com o saber, quando é séria e dependente, sem distanciamento crítico e sem espírito lúdico, não é favorável a uma prática reflexiva, a qual exige que se pense por si mesmo e que se utilizem os saberes de forma pragmática e ousada” (PERRENOUD, 2002, p. 67).

Ao partirmos desses princípios, de que o espírito crítico e reflexivo pode ser construído numa perspectiva de hábito, ou seja, de que, sem constrangimento algum, podemos e devemos reforçar nos alunos uma postura reflexiva diante da realidade; de que essa postura seja fixada o mais profundamente possível, seja impregnada em todos, faça parte do cotidiano das pessoas; de que tenhamos o hábito de questionar sempre que ocorra algum incômodo com alguma coisa dita por outrem, na sala de aula, lida em algum texto, ouvida em algum outro lugar, ou até mesmo pronunciada pela própria pessoa sem muita reflexão; se assim for, pensamos estar trilhando uma senda mais propícia à busca da verdade enquanto ideal da própria Filosofia.

Perrenoud (2002) menciona que as ações possuem uma espécie de “memória” que permite estruturar o vivido na forma de conhecimento. O processo funciona mais ou menos assim:

Beber um copo d’água não é um gesto inserido no patrimônio genético. Um recém-nascido não sabe fazer isso. Ao crescer, constrói e estabiliza um esquema que lhe permite, pouco a pouco, beber com qualquer tipo de copos. O esquema não é específico para um copo em particular; porém, não permite que se beba, sem alguma adaptação notável, de uma torneira, de uma garrafa, de uma caixa ou de

outro recipiente de forma insólita. Um esquema pode ser adaptado a um leque mais amplo de situações. Quando essa adaptação se repete, ela é estabilizada e há uma diferenciação do esquema. Durante toda a vida, novos esquemas nunca deixam de se desenvolver, de se diferenciar e de se coordenar uns aos outros (PERRENOUD, 2002, p. 81).

Utilizamo-nos dessa longa citação para enfatizar que o hábito tem uma importância primordial no processo de aprendizagem humana. Se não fosse pelo hábito, jamais se poderiam criar esses esquemas de aprendizagem e eles jamais se formariam nas pessoas. Tudo seria sempre novidade. Entretanto sabemos que os acontecimentos nunca são totalmente iguais. Porém, colhendo semelhanças entre os eventos diferentes, vamos, através do hábito, criando associações entre as várias causas que se sucedem, construindo, dessa forma, os esquemas facilitadores e, sem eles, jamais poderíamos ampliar o cabedal de conhecimentos acerca do mundo.

Por isso, seria por demais importante se, na prática pedagógica da maioria dos professores, houvesse a ocorrência de uma metodologia que estimulasse a instalação desses esquemas reflexivos; e tornasse a reflexão uma coisa mais natural e recorrente na conduta dos alunos. “Talvez devêssemos concluir, então, que a prática reflexiva se aprende mediante um treinamento regular e intensivo sem que ela mesma seja objeto de importantes ajustes metacognitivos” (PERRENOUD, 2002, p. 87). Sendo, então, o hábito um conjunto de atitudes interiorizadas, a aprendizagem desse esquema de organização de condutas é desenvolvida a partir dos atos e das formas de interação com o mundo.

Creemos que, no dia em que se tiver contribuído mais incisivamente para a formação desse hábito reflexivo, deparar-nos-emos com uma questão que causará certo incômodo: por que não estimulamos, nos alunos e em nós mesmos, esse hábito de refletir sobre tudo bem antes? Mas, pelo menos, ficaremos mais tranquilos pelo fato de que nunca mais abandonaremos esse ideal socrático de se manter sempre vigilante diante das crenças que formam o tecido social no qual estamos imersos, adotando a atitude de interrogar e a de interrogarmo-nos diante da complexidade da existência.

A reflexão é um método para alcançar níveis mais altos de racionalidade na prática e nas próprias crenças, um processo que a educação deve consolidar como disposição permanente e aberta para submeter à elaboração e revisão constantes daquilo que ‘o mundo parece ser’ e as contradições existentes entre algumas de nossas crenças (SACRISTÁN, 1999, p. 105).

Com efeito, para que o professor possa, cada vez mais, aprender com a própria prática, é necessário que ele esteja sempre disposto a reorientá-la, corrigindo os erros que inevitavelmente ocorrerão vez ou outra, sempre com o desejo de melhoria contínua. Pensamos que a postura reflexiva, diante da própria prática pedagógica, é um caminho viável para a obtenção do

aperfeiçoamento do educador.

Por isso, para finalizar, gostaríamos de dizer que um ensino reflexivo de Filosofia deve ser um dos principais componentes na formação de um filósofo educador; ele deve ter a pretensão de estimular o pensamento e, até mesmo, o surgimento de pensadores, não enquanto intelectuais de uma elite de pensadores (podem até surgir alguns, o que seria ótimo), mas enquanto pessoas que buscam uma compreensão sistemática da sua realidade, da sua história e do seu próprio modo de ver o mundo. Nestes termos, o pensar por si mesmo deve ser a própria motivação para um pensar reflexivo, para que o sujeito possa se ver como alguém apto a dar a sua contribuição no processo de desenvolvimento cultural da sociedade.

Referências

ADORNO, T. W; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução de Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

AIRES, M. G. **O ensino de filosofia no ensino médio mediado pela literatura sartriana**. 2010. 259f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

CESCON, E. A filosofia e a educação. In: CESCON, Everaldo; NORDARI, Paulo César. **Temas de filosofia da educação**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009.

CERLETTI, A. A. Filosofia/educação: os desafios políticos de uma relação complicada. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13. ed. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Coleção leitura).

GAUTHIER, C. *et. al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. (Coleção Fronteiras da Educação).

GHEDIN, E. **Ensino de filosofia no ensino médio**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Docência em Formação. Série Ensino Médio).

GUIDO, H. A. O. A concepção filosófica de infância na modernidade: a contribuição humanista e racionalista. In: KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GOTTLIEB, A. **Sócrates**: o mártir da filosofia. Tradução de Irley Fernandes Franco. São Paulo: UNESP, 1999. (Coleção grandes filósofos).

JEANNIÈRE, A. **Platão**. Tradução de Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. (Biblioteca de filosofia).

KOHAN, W O. Fundamentos para compreender e pensar a tentativa de Matthew Lipman. In:

KOHAN, W.; WENSCH, A. M. (orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

_____. Uma educação da filosofia através da infância. In. KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9. ed. Tradução de Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

OBIOLS, G. **Uma introdução ao ensino da filosofia**. Tradução de Sílvio Gallo. Ijuí; Editora Unijuí, 2002. (coleção filosofia e ensino).

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PLATÃO. **Defesa de Sócrates**. Tradução de Jaime Bruna. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os pensadores).

PRADO JR. P. W. Aprender a viver – Wittgenstein e o “não-curso” de filosofia. In: BORBA, Siomara; KOHAN, Walter (orgs.). **Filosofia, aprendizagem, experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

REED, R. Tempos perdidos, tempos recuperados. Tradução de Jaime A. Clasen. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SANTIAGO, G. A história das histórias. Tradução de Jaime A. Clasen. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

SEVERINO, A. J. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In. KOHAN, Walter (org.). **Ensino de filosofia – perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção Magistério 2º Grau – Série Formação Geral).

SHARP, A. M. Prólogo. In: KOHAN, Walter; WENSCH, Ana Míriam (orgs.). **Filosofia para crianças: a tentativa pioneira de Matthew Lipman**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. (Série Filosofia na Escola).

SOFISTE, J. G. **Sócrates e o ensino da filosofia: investigação dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2007.

WATANABE, L. A. **Platão, por mitos e hipóteses**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006. (Coleção logos).

O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUAL LDB E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: UMA TENSÃO ENTRE CONTEÚDO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Cleder Mariano Belieri, Rede Estadual de Educação do Paraná - Maringá, Brasil
Marta Sueli de Faria Sforzi, UEM - Maringá, Brasil

RESUMO

Para a Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar exerce significativo papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com base nesse pressuposto, no presente artigo é analisada a relação entre esse papel da educação e o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Foram tomados como objetos de análise a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNs) com o objetivo de verificar se o ensino dos conteúdos dessa área de conhecimento, tal como proposto nesses documentos, pode ser promotor do desenvolvimento psíquico dos estudantes. A análise revelou que o ensino da Filosofia está vinculado a temas transversalmente ligado à ética, valores e atitudes cidadãs. Ao ser priorizado o ensino de valores morais, o trabalho com os conceitos produzidos e sistematizados pela humanidade no decorrer da história da Filosofia é secundarizado. Assim, as orientações oficiais, apesar de enfatizarem a formação da capacidade de análise e crítica dos estudantes não conduzem a uma prática que garanta essa formação. Já que isso somente seria possível se os conceitos dessa área do conhecimento fossem priorizados e trabalhados de modo a proporcionar aos alunos os instrumentos simbólicos necessários ao exercício de análise e crítica. Uma prática pedagógica voltada para a apropriação desses instrumentos é o que possibilitaria ao ensino de Filosofia ser promotor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino; Filosofia; Ensino Médio; Teoria Histórico-Cultural.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE GUIDELINES FOR EDUCATION IN BRAZIL AND IN THE CURRICULAR ORIENTATIONS FOR UPPER SECONDARY SCHOOL TEACHING: TENSIONS BETWEEN SCHOOLING CONTENTS AND HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT

Schooling education within the Historical and Cultural Theory has a significant role in the development of higher psychic functions. Current essay analyzes the relationship between the educational role and the teaching of philosophy in the upper secondary school. Analysis was foregrounded on the current Guidelines for Education in Brazil (LDB) and on the Curricular Orientations for Upper Secondary Schooling (OCNs) so that content teaching in this area of knowledge as promoters of the students' psychic development could be verified. Investigation revealed that the teaching of Philosophy is associated with themes transversally linked to ethics, moral values and citizenship. When the teaching of moral values is given priority, debates on concepts produced and systematized throughout the history of Philosophy are underrated. In spite of the fact that official orientations focus on the formation of students' analytic and critical capacity, they fail to lead towards a practice that warrants such formation. This is only possible if concepts in this area of knowledge are given priority and discussed so that the students may be provided with the necessary symbolical tools for the exercise of analysis and criticism. A pedagogical practice for

the appropriation of the above tools makes possible the teaching of Philosophy as a promoter of the development of the students' higher psychic functions.

Keywords: Teaching; philosophy; upper secondary school; Historical and Cultural Theory.

Introdução

Na teoria Histórico-Cultural encontra-se significativa valorização da educação escolar. Considera-se que nas sociedades letradas ela é o principal meio para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção, percepção, memória, raciocínio e imaginação. Muitas pesquisas tem buscado compreender como o ensino e a aprendizagem de determinados conhecimentos provocam esse impacto no desenvolvimento.

Considerando que a Filosofia faz parte dos conhecimentos que são objetos de estudo na escola, nos perguntamos: em que medida a Filosofia, como um conhecimento particular, contribui para que a educação escolar exerça esse impacto sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores?

A Filosofia como componente curricular

Diferentemente de outras tradicionais áreas do conhecimento, a Filosofia, apesar de presente na história da humanidade desde seus primórdios, nem sempre teve seu espaço garantido na escola como componente curricular. Talvez, não seja tão consensual que se trata de um conhecimento que deve ser transmitido às novas gerações, diferentemente do que ocorre com os demais conhecimentos das ciências humanas e dos diferentes campos das ciências naturais, que dificilmente precisam justificar a razão de sua presença no processo de formação dos sujeitos. Essa “incerteza” quanto ao valor da Filosofia na formação geral dos estudantes, pode ser observada ao longo da sua história na educação brasileira, que foi marcada por sua maior ou menor presença ou ainda total ausência nos currículos escolares.

A partir de 1951, a Filosofia foi se afastando dos currículos dos cursos secundários de forma gradativa com a redução do número de horas-aula semanais, até ser considerada uma disciplina optativa nos currículos escolares.

Em 1971, com a publicação da lei 5.692, no período da ditadura militar, ela foi definitivamente afastada dos currículos das escolas públicas “por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país” (MENDES, 2008, p. 72).

Em seu lugar foi inserida, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Moral e Cívica. Para Cartolano (1985), a presença da filosofia na escola não mais se justificava

[...] à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: tratava-se da educação **moral** e, mesmo, dos estudos de “problemas brasileiros” e dos “estudos sociais”, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do “cidadão consciente”. No entanto, produzia-se, nesse caso, uma “consciência” obnubilada e direcionada para servir à ordem estabelecida e à sua legitimação. (CARTOLANO, 1985, p. 73, destaque da autora).

Nesse período a educação passa a ser vista como um bem indispensável para o desenvolvimento do país. Assim o que se buscou foi

[...] torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2005, p. 19).

A educação voltou-se para a formação de mão-de-obra especializada para atender certos setores da atividade industrial. Nesse sentido, a Filosofia passa a ser vista como desnecessária para a formação dos sujeitos. Pode-se considerar que o menos desejado era que o trabalhador realizasse reflexões acerca da condição humana em que se encontrava e que viesse a refletir e analisar a sua ação prática no mundo. Procurava-se apenas formar um indivíduo que possuísse grande capacidade de concentração, habilidade de trabalhar em grupo, tomar decisões e resolver problemas relacionados à sua atividade profissional.

Também não se pode esquecer que esse contexto foi marcado fortemente pela ditadura militar, momento em que houve o cerceamento de alguns direitos civis como o de crítica, de liberdade de expressão e de pensamento. Assim, como a Filosofia requer o exercício da reflexão e da crítica sobre a realidade por meio de um pensamento livre, esse foi mais um motivo pelo qual a Filosofia foi excluída dos currículos escolares.

Em 1980 começam irromper intensos “movimentos operários e populares marcados pela autonomia e contestação à ordem estabelecida” (LIMA, 2005, p. 30), trata-se da luta pela redemocratização do Brasil. As mobilizações políticas atingirão a educação e contribuirão para se levantar questões acerca de uma educação para o desenvolvimento da criticidade dos indivíduos (LIMA, 2005), e nesse sentido, a volta da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia aos currículos escolares passa a ser requerida.

Os movimentos pró-democratização do país defendiam a necessidade de formação escolar voltada à formação de um pensamento crítico com base no qual o indivíduo conseguisse refletir e analisar o mundo que o cerca, inclusive, as contradições do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964.

Nessa mesma conjuntura, enquanto internamente os movimentos de esquerda lutavam pela abertura política e apontavam para um tipo de educação, no campo econômico, em nível mundial, observam-se mudanças no cenário econômico, que também acabam trazendo para o país outras

demandas de formação.

Com a reorganização da produção capitalista, o Ensino Médio brasileiro passa por reformas.

Elas são o

[...] resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, produzindo um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, no parque tecnológico e, principalmente, nas relações sociais [...] O modelo de organização do trabalho mudou e a qualificação dos trabalhadores continuava a mesma. Era preciso, segundo a nova ordem capitalista, mudanças qualitativas na formação dos trabalhadores em geral, para que esses garantissem o fluxo da produção de mercadorias, atendendo à demanda do mercado global (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 02).

Enfim, nesse período, no campo educativo se entrecruzaram duas perspectivas de formação: uma voltada para a conscientização política, outra para a formação do trabalhador com as qualidades necessárias à produção em uma sociedade globalizada.

O ensino de Filosofia na LDB e nas OCNs

A polaridade e disputa acima citada manifestam-se nos debates ocorridos durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciados em 1988. Isso pode ser verificado, segundo Mendes (2008), no embate entre os segmentos que se organizaram para a elaboração e publicação desse documento.

Efetivamente, o embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada e defensores dos interesses do capital internacional globalizado. Esse último, denominado Projeto Darcy Ribeiro, resultante de um acordo entre o bloco governamentista e o primeiro escalão do MEC (MENDES, 2008, p. 35).

No embate para a elaboração da atual LDB prevaleceu os interesses do capital. E, em 1996, a atual LDB, denominada Lei nº. 9394/96, foi aprovada. Na educação tal reestruturação implicou passar “[...] para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51). Diferente da concepção presente no ideário educacional de 1970 de que a escola prepararia os indivíduos para ocuparem determinadas vagas no mercado de trabalho, como se a formação profissional fosse sinônimo de “pleno emprego”, a partir desse momento o indivíduo deve desenvolver competências gerais que lhes

permitam disputar as poucas vagas num mercado de trabalho que se inova rapidamente. Assim,

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2005, p. 21-22).

O governo, segundo Mendes (2008), tinha como ponto forte de seu discurso a afirmação de que o Brasil era defasado economicamente em relação às grandes potências capitalistas como o Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha e França, e assim, era necessário que fossem feitos alguns ajustes, para que o país pudesse estar em consonância com a ordem do mercado mundial (MENDES, 2008). A reforma na educação era um dos alvos para que, segundo o governo do então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), viesse acontecer a reestruturação da economia brasileira dentro da nova ordem econômica.

A educação passa a ser vista pelos representantes do capital como um dos fatores responsáveis pela defasagem econômica do Brasil em relação às grandes potências capitalistas. Segundo técnicos do governo, o mau gerenciamento educacional levou aos grandes índices de exclusão, que se manifestaram nas altas taxas de repetência e evasão. Assim, era necessário que a educação passasse por reestruturações administrativas, para que pudesse formar indivíduos eficientes e produtivos para inserir-se no mercado de trabalho (GENTILI, 2004).

Os caminhos para a educação no Brasil passam a ser traçados fora do país, já que a formação educacional deveria estar em consonância com as demandas da produção globalizada. É o que pode ser evidenciado pela forte influência do Relatório Jacques Delors na elaboração da LDB. Nesse documento está sintetizado os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esses trabalhos foram organizados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Os pressupostos presentes no Relatório Jacques Delors subsidiaram as reformas educacionais nos países chamados, pelas potências capitalistas, de “países em desenvolvimento”, dentre eles o Brasil. O relatório foi publicado no Brasil por meio de uma parceria entre a UNESCO e o MEC (Ministério da Educação). Nele,

[...] a educação escolar é vista como a melhor ferramenta para que os indivíduos aceitem como ‘naturais’ o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 02).

Isso significava por em prática uma educação fundada nos princípios da qualificação para o trabalho e para exercício da cidadania, com o objetivo de levar o indivíduo a prezar por aspirações que fossem comuns a todos. Isso ocorreria mediante uma educação escolar que incutisse nos indivíduos a vontade de viver juntos, despertasse os princípios da solidariedade, do espírito de ajuda mútua e da criatividade. Formar-se-ia, assim, um indivíduo capaz de viver em um mundo complexo e dinâmico, sensível e flexível às constantes mudanças ocorridas na sociedade, às transformações que viessem a ocorrer no curso da economia mundial e, assim, no mundo do trabalho. Desse modo a intenção era formar “[...] para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 2001, p. 72).

Com a nova LDB, a Filosofia volta a ser obrigatória nos currículos escolares, atendendo, em parte, às mobilizações já citadas, mas assumindo como finalidade o atendimento às exigências da nova fase do modo de produção capitalista. A importância e a função da Filosofia foram apresentadas nessa Lei de forma indireta ao se referir a um de seus conteúdos: a ética. No inciso III, do artigo 35, afirma ser necessário na formação escolar o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Já no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, o papel da Filosofia na educação básica é abordado de forma mais direta ao ser feita a referência ao “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”.

A Filosofia, em sua vinculação com a Ética, conforme a atual LDB, tem como função o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso III). Isso, segundo essa lei, é possível por meio do preparo do aluno para a cidadania, a boa convivência, a solidariedade, o espírito de ajuda mútua, a criatividade, a qualificação para o trabalho e a adaptação para que ele consiga viver em um mundo em rápida e contínua transformação.

Com a publicação da LDB, viu-se a necessidade da construção de um documento que pudesse subsidiar a organização dos currículos das escolas e orientar o ensino das áreas do conhecimento no campo de três grandes áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para isso, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNEM) que tomaram como ponto de partida os valores do respeito ao bem comum, a ordem democrática e os que reforçam os vínculos de família, de solidariedade humana e de tolerância às diferenças existentes na sociedade. Considera-se que essa formação é possível mediante um currículo que contemple o ensino de valores morais, atendendo, desse modo, os princípios presentes no Relatório Jacques Delors. Cabe ao ensino da Filosofia, segundo a LDB e o PCNEM, contribuir

para esse tipo de formação tornando possível aos sujeitos o pleno exercício da cidadania.

Assim, a Filosofia é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como tema transversal, e seu ensino é voltado às discussões referentes à Ética, devendo ser trabalhada por todas as áreas do conhecimento.

Em 2006, após vários debates ocorridos nas cinco regiões brasileiras acerca do retorno da Filosofia no Ensino Médio, principalmente defendendo a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina curricular e não mais como tema transversal, a Filosofia tornou-se disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio por meio do parecer nº. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Mendes (2008) considera que a inclusão da disciplina não foi difícil, uma vez que as escolas públicas organizam seus componentes curriculares por disciplinas, para ele, a dificuldade estava em dar um tratamento interdisciplinar aos conteúdos da Filosofia.

No mesmo ano em que a presença da disciplina de Filosofia nos currículo escola passa a ser obrigatória foram lançadas as Orientações Curriculares Nacionais. Acerca do ensino de Filosofia, esse documento prevê que essa área do conhecimento deve contribuir para o indivíduo desenvolva competências e habilidades um pouco mais específicas, como a reflexão, a análise crítica da realidade e a capacidade de emitir as mais diversas opiniões e posicionamentos sobre determinados problemas, como os apresentados em seu posto de trabalho.

O percurso da Filosofia na educação básica brasileira mostra que devido à oscilação de sua presença na grade curricular, as discussões dos pesquisadores da área, por necessidade do próprio contexto histórico, dirigiram-se mais para a afirmação de sua importância e sobre as questões legais do que para as questões pedagógicas. Por outro lado, os documentos governamentais não se omitiram de oferecer orientações pedagógicas. No entanto, nelas não são enfatizados o trabalho com os conceitos sistematizados por essa área do conhecimento. Nas OCNs, por exemplo, não se menciona qual o espaço, no ensino, dos conceitos filosóficos objetivados nos textos clássicos da Filosofia e a relação entre a aprendizagem desses conteúdos e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Esse fato preocupa à medida que, quando se pensa em um ensino promotor do desenvolvimento psíquico, os conhecimentos científicos/teóricos ocupam espaço central. Se, como afirma Vigotski, a “tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290), qual é a implicação de uma prática pedagógica que não tem como foco o ensino de conceitos filosóficos?

Apropriação dos conceitos teóricos⁵ e o desenvolvimento psíquico

⁵Apesar de neste trabalho estarmos tratando do ensino de conceitos filosóficos e não científicos, os estudos de Vigotski (2001) sobre os conceitos científicos merecem a nossa atenção à medida que eles podem oferecer elementos para se pensar também os conceitos filosóficos, já que ambos são formas de conhecimento sistematizado. Já Davidov (1988) fala sobre o conhecimento teórico, o que ,

Pautados em pressupostos dos autores da Teoria Histórico-Cultural, partimos do pressuposto que o ensino é capaz de promover o desenvolvimento do psiquismo do aluno, mediante a aprendizagem dos conhecimentos teóricos elaborados pela humanidade no decorrer do seu desenvolvimento sócio-histórico que se encontram objetivados na linguagem.

Para Leontiev (2004), ao produzir determinado objeto, o homem realiza atividades físicas e mentais que por sua vez transformam-se em conhecimentos que ficam materializados no objeto e na linguagem. Segundo esse autor, apropriar-se do conhecimento produzido consiste em internalizar a atividade encarnada nessas duas instâncias. Ou seja, é preciso se apropriar da atividade física, mental ou espiritual desenvolvidas pelo homem durante a produção de um determinado conhecimento. Assim, quando o homem se apropria do conhecimento produzido, acumulado e objetivado pela humanidade, desenvolve-se, passando a utilizá-lo como instrumento simbólico que mediará à sua relação com o mundo (LEONTIEV, 1978). Contudo,

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles ‘as suas’ aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2004, p. 290).

É por meio da linguagem que o ser humano transmite aos outros de sua espécie os conhecimentos produzidos, “ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem ‘assimilar essa experiência’ e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos” (LURIA, 1991, p. 81). Todavia, para Vigotski (2001), não é qualquer relação com o conhecimento que proporciona o desenvolvimento do homem, mas uma relação que garanta a apropriação da experiência histórica realizada pelo gênero humano a fim de garantir a sua existência. Para isso, é necessário que o indivíduo recrie para si, por meio da linguagem, o conhecimento elaborado pelo gênero humano no decorrer de seu desenvolvimento histórico e o consiga exprimir por meio de palavras (VIGOTSKI, 2001).

Esse é considerado um meio para o desenvolvimento humano, pois, quando há a internalização de um conhecimento isso quer dizer que os processos mentais utilizados para sua elaboração também são apreendidos “por meio da generalização e sistematização dos conhecimentos já existentes” (TOASSA, 2006, p.74), implicando para o novo membro da espécie no desenvolvimento das suas funções complexas do pensamento no nível já alcançado pelos demais sujeitos.

ao nosso, ver amplia a discussão sobre o conhecimento incluindo todas as formas elevadas de consciência social disponíveis nas diversas áreas do conhecimento, ele se refere aos conteúdos das ciências, das artes e da filosofia. Consideramos que o conhecimento filosófico inclui-se no que ele denomina como conhecimento teórico. Portanto, ao falarmos de conceitos teóricos estamos também nos referindo aos conceitos filosóficos.

Na escola,

[...] a linguagem se expressa, também, nos conteúdos das várias ciências. Os conceitos dessas ciências são objetos de ensino e de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Tais conceitos são portadores de níveis de pensamento próprios de complexos processos mentais (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150 – 151).

Voltando ao objeto de discussão do presente texto, reconhecemos que a Filosofia é produto não material, mas que o conhecimento produzido nessa área, materializa-se na linguagem, em conceitos filosóficos. Esses conceitos estão presentes nos textos dos clássicos da Filosofia. Desse modo, quando nos apropriamos do conceito de *ideia platônica*, conforme é possível inferir da afirmação de Leontiev (2004), nos apropriamos da atividade mental realizada na elaboração desse conceito e esse passa a mediar a nossa relação com o pensamento filosófico e com o mundo material. A percepção dos fenômenos, a atenção para determinados aspectos, a imaginação, o raciocínio são modificados na medida em que nos apropriamos de outro modo de interagir com o mundo que está presente nos conceitos desse filósofo. Isto é, nossa interação com o mundo passa a ser mediada por outros instrumentos simbólicos, de caráter mais complexo do que aqueles que são frutos apenas da nossa experiência particular, tornado nossa relação com o mundo cada vez menos empírica e intuitiva e cada vez mais teórica.

Isso nos leva a concluir que o desenvolvimento da reflexão crítica, da atenção, da percepção, da memória e de outras funções superiores do psiquismo é possível desde que haja a apropriação dos conceitos. Isso quer dizer que para o sujeito desenvolver o pensamento reflexivo, precisa internalizar conhecimentos que permitam o exercício da reflexão para além da experiência cotidiana. Esse conhecimento, quando internalizado, possibilita-lhe novas formas de se relacionar com o mundo.

Assim, um ensino de Filosofia que tem como foco o desenvolvimento psíquico do estudante deve promover a apropriação de conceitos filosóficos, transformando-os em instrumentos simbólicos que mediarão a sua relação com o mundo. “Essa potencialidade formativa presente na aprendizagem conceitual é o que justifica a estreita relação estabelecida nessa abordagem entre a instrução escolar e o desenvolvimento mental da criança” (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150 – 151).

O ensino da Filosofia conforme prevê a atual LDB e as OCNS possibilita o desenvolvimento psíquico do aluno?

A ética como maior contribuição da Filosofia para a educação escolar, conforme defendido na LDB, deve-se à compreensão de um possível caráter moralizante desse conteúdo. Fica implícito nessa defesa que a finalidade de formar para o respeito ao diferente e a solidariedade está acima da necessidade de apropriação de conceitos desse campo disciplinar. Assim, um dos objetivos da

Filosofia é inculcar nos jovens esses valores, com a intenção de, conforme Leonel (2004), evitar conflitos e até guerras civis. Tudo isso para que o mercado de capitais seja favorecido, pois “[...] países assolados pela guerra civil [...] são punidos com a suspensão de investimentos [...] o capital se retira sempre que pode dos cenários de guerra” (ENZENBERGER apud LEONEL, 2004, p. 65).

As OCNs apresenta uma lista de temas a serem trabalhados em sala de aula, presentes na História da Filosofia. Contudo, a aprendizagem e o uso de conceitos filosóficos na atividade discursiva propostas por esse documento sede lugar à emissão de opiniões, isto é, os conceitos são tratados em um grau de menor importância em relação aos conhecimentos prévios. Assim, mesmo prevendo que o texto filosófico tenha centralidade no trabalho pedagógico, as OCNs parecem diminuir a importância da aprendizagem dos conceitos presentes nesses textos ao afirmar que

[...] o objetivo da disciplina de Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. [...] Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante dos textos propostos de qualquer tipo [...] e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 26).

Assim, como nos PCNEM, nas OCNs o ensino dos conceitos dessa área do conhecimento parece ter menos importância do que o ensino de atitudes cidadãs, tendo prioridade o desenvolvimento do comportamento moral dos alunos em detrimento da formação intelectual.

Os pressupostos presentes nesses documentos nos permitem remeter à crítica feita por Martins (2006) às práticas pedagógicas que não tem os conceitos teóricos como objeto central da aprendizagem, segundo ela

[...] ao preterirem a transmissão dos conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas superiores elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos espontâneos (MARTINS, 2006, p. 52).

Assim, parece não ser possível que os alunos avancem no domínio de conceitos teóricos e, dessa forma, desenvolvam funções psicológicas superiores se o ensino aborda temas que até estão presentes na História da Filosofia, como ética, liberdade, cidadania, etc. mas os trata apenas como pontos para discussões pautadas em opiniões pessoais. Para terem uma função formativa, esses temas devem ascender ao *status* de conteúdo escolar, sendo analisados à luz de conceitos filosóficos presentes nos textos clássicos da Filosofia. Solicitar aos alunos que se posicionem diante do conhecimento filosófico e da realidade, sem exigir que essa posição seja mediada pelos conceitos

teóricos dessa área não permitirá que eles avancem no domínio de novos instrumentos conceituais para além daqueles aprendidos em contextos não escolares.

Consideramos que somente a internalização dos conceitos dessa área do conhecimento possibilitaria o desenvolvimento da capacidade de análise da realidade num nível superior ao ponto de partida apresentado pelo aluno (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010).

A organização de momentos de discussão sobre algumas temáticas e a sua vinculação à ética ou à política, sem que sejam inseridos nessa discussão os conceitos sistematizados da Filosofia, é insuficiente para que os alunos analisem os fenômenos para além das evidências mais imediatas. Para Sforni e Galuch (2006, p. 8) “É a internalização dos conceitos dessa área do conhecimento que permite o desenvolvimento da capacidade de análise e “só há análise quando se há conhecimento”.

Como visto anteriormente, o discurso da necessidade do desenvolvimento das competências e habilidades como as de responder a diversos problemas, capacidade de análise e crítica da realidade, tomada de posições diante de variados textos propostos e a emissão de opiniões acerca dos problemas da realidade são considerados pelas OCNs como pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006). No entanto, esse documento não destaca a forma como a aprendizagem de conceitos filosóficos concorre para o referido desenvolvimento. Isso parece se tratar de um discurso que retira da escolarização justamente a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Pois, como fomos demarcando ao longo desse artigo, para que haja o desenvolvimento da capacidade de análise e de crítica é necessário que ocorra, em situações de aprendizagem, a apropriação dos conceitos dessa área do conhecimento.

Um risco que se corre em seguir essa orientação para o ensino de Filosofia é o esvaziamento dos conteúdos da Filosofia, mantendo o aluno nos limites de sua cotidianidade, tolerando e respeitando os diversos pontos de vista dos demais alunos, sem que compreendam as origens, os limites e as consequências das diferentes formas de pensamento (BELIERI, 2012). O ensino nessa perspectiva se colocaria “com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência” (MARTINS, 2006, p. 55). Essa orientação é desnecessária para formação escolar uma vez que, como comenta Martins (2006),

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Porém, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível (MARTINS, 2006, p. 53).

Portanto, “a efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzida até hoje” (TONET, 2005, p. 234). Definir o

que há de mais elevado na área da Filosofia e ensiná-lo na escola parece ser o meio para o desenvolvimento e emancipação dos alunos.

Considerações Finais

Após um longo período de debates acerca da presença da Filosofia no currículo escolar e a sua recente volta aos documentos oficiais que legalizam e orientam o seu ensino, pode-se observar que ainda há conflitos e disputas acerca da sua finalidade, dos conteúdos que devem ser ensinados e a forma de organizá-los em atividades de aprendizagem. Os documentos oficiais, como LDB, PCNEM e OCNs, deixam transparecer que a inclusão da Filosofia nos currículos escolares está voltada ao ensino de prática e valores para garantir a existência da sociedade nos moldes da lógica do mercado. Com essa intenção, os conteúdos valorizados são aqueles que tão somente permitem esse tipo de formação, mantendo-se presos as situações sociais contemporâneas e próximas ao cotidiano do aluno, esvaziando-se, assim, a Filosofia dos seus conteúdos clássicos.

As OCNs mesmo mencionando a importância da atenção à história da Filosofia, acaba por colocar em um mesmo plano os conceitos filosóficos e as opiniões dos alunos. Contudo, como critica Vygotsky “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VYGOTSKY, apud, MARTINS, 2006, p. 59).

A visão que se tem acerca da Filosofia nesses documentos parece ser uma continuação da concepção escolástica, tendo como objetivo a formação de um indivíduo moral, não atribuindo muita importância ao ensino de conceitos filosóficos como meio para o desenvolvimento das capacidades psíquicas que permitem a realização da crítica consciente acerca realidade.

A adoção dos PCNEM e das OCNs como norteadores para a definição da forma e dos conteúdos a serem trabalhados, embora tenha marcado significativamente a volta do ensino dos conteúdos de Filosofia nas escolas, acaba contribuindo para que essas aulas se tornem espaços para efetivação de experiências de aprendizagem apoiadas em conhecimentos prévios, mantendo o conhecimento do aluno em níveis empíricos. Segundo essa orientação o professor de Filosofia corre o risco de ter como objeto de ensino as opiniões e os conhecimentos prévios presentes no cotidiano dos alunos e ainda tê-los como ponto de partida e de chegada da aprendizagem escolar. Essa também é a conclusão de HORN, para ele o ensino pautado em “temáticas extraídas do cotidiano do aluno sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos filosóficos propriamente ditos” (HORN, 2002, p. 3-4) tem promovido experiências pouco filosóficas.

Os conceitos filosóficos não são tratados nos PCNEM e, por conseguinte, nas OCNs, como capazes de oferecer o conteúdo para desenvolver no aluno condições para a análise crítica, função do ensino de Filosofia, segundo esses mesmos documentos. Todavia, esses conceitos são os

instrumentos simbólicos com os quais o aluno pode refletir e analisar os objetos e fenômenos presentes em seu cotidiano para além da aparência dos mesmos. Assim, constata-se um vácuo instalado entre a presença física da Filosofia na escola e a formação que ela de fato tem o potencial de promover. A busca de compreensão e superação desse quadro constitui-se no desafio que nos move.

Referências

BELIERI, C. M. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no Ensino Médio**. Maringá: UEM, 2012. (Dissertação de Mestrado)

BELIERI; SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Interações entre conceitos espontâneos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 10, p. 50-56, 2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248,23/12/1996.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**; Brasília: MEC/SEB, 2006.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscu: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2001.

FONAZARI, G.; MUZZETI, L. R.; PEREIRA, V. Trabalho e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. BATISTA, Roberto Leme (org) In: **Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI**. 1ª Ed. Marília: ED. Grafica Massoni, 2008. Marília: UNESP/Marília, 2008.

Disponível em:

<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>

Acesso em: 20-01-2011.

GENTILI, P. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2002, p. 45-59.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A**. São Paulo: CEFET/SP, 2004.

HORN, B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. São Paulo: FEUSP, 2002. (Tese de doutorado).

LEONEL, Z. Tendência atual da História da Educação. In: **Educação em Debate: perspectivas**,

abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores associados; HISTDBR, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino**. Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005. (Tese de Doutorado)

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara – SP: JM Editora, p. 49-61, 2006.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense**. Curitiba: UFPR, 2008. (Dissertação de Mestrado)

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em :
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html
Acesso em 18-01-2011.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? **Comunicações** (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia** (USP), v. 17, p. 59-83, 2006.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, Liev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

O ENSINO DA FILOSOFIA ATRAVÉS DO CINEMA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS A PARTIR DO PROJETO CINECLUBE

Alessandro Reina, Rede Estadual de Educação do Paraná e NESEF – Curitiba, Brasil.

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo demonstrar a possível imbricação existente entre a filosofia e o cinema, bem como a possibilidade de utilização do filme como um importante recurso didático para o ensino-aprendizagem da filosofia e de seus conceitos no Ensino Médio. Investiga primeiramente a relação entre o cinema e a filosofia através dos conceitos de razão logopática e a produção de conceitos-imagem nos filmes propostos por Júlio Cabrera, a partir de sua obra *O Cinema Pensa: Uma Introdução a filosofia através dos filmes*. Problematisa a questão da dificuldade do jovem contemporâneo diante da tarefa do pensar e do conhecimento, onde o filme coloca-se como um importante recurso didático para o professor, podendo auxiliar o aluno na conquista do exercício do filosofar. Insere a pesquisa no campo educacional através da abordagem do cinema/filosofia com a construção de um cineclube filosófico na escola, possibilitando a aprendizagem da Filosofia através do desenvolvimento da escrita, da leitura e da oralidade por parte dos alunos por intermédio dos filmes, visando o resgate da escola como um espaço de formação humana, social e cultural.

Palavras Chave: cineclube, cinema, ensino, filosofia, filmes.

ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA A TRAVÉS DEL CINE: SUPUESTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS BASADOS EN EL PROYECTO DE CINE CLUB

RESUMEN

Este artículo tiene por objetivo demostrar la posible imbricación existente entre la filosofía y el cine, así como la posibilidad de utilizar el cine como un importante recurso educativo para la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía y sus conceptos en la escuela secundaria. En primer lugar, se investiga la relación entre el cine y la filosofía a través de los conceptos de la razón logopática y de la producción de los conceptos-imagen en las películas propuestos por Julio Cabrera, en su libro *O Cinema Pensa: uma introdução a filosofia através dos filmes*. Problematisa el tema de la dificultad del joven contemporáneo adelante de las tareas del pensamiento y del conocimiento. En ese proceso la película se presenta como recurso educativo importante para el profesor y para el estudiante y por lo tanto puede ayudar en la conquista del ejercicio del filosofar. En el ámbito de la educación, la investigación se centra en el cine-filosofía con la construcción de un cine-club filosófico en la escuela, lo que resultó en experiencias de efectivo aprendizaje de la filosofía por el desarrollo de la escritura, la lectura y la oralidad de los estudiantes partiendo de las películas. El proyecto es dirigido al rescate de la escuela como lugar de desarrollo humano, social y cultural.

Palabras clave: cine club, cine, educación, filosofía, películas.

Pensar a relação entre o cinema e a filosofia não parece ser uma tarefa fácil, incorporar este elemento então como uma prática didática, coloca-se como um verdadeiro desafio. Não se trata de forçar uma abordagem metodológica, muito menos de criar um espaço mais atrativo para o aprendizado da filosofia. A questão não é aproximar a filosofia do cinema e sim demonstrar que o

cinema pode ser uma expressão da própria filosofia.

A filosofia ao longo de sua história sempre procurou problematizar a realidade do mundo e isso se deu através da literatura. A filosofia é um tipo de literatura, um meio ou canal pelo qual o filósofo através do uso lingüístico desenvolve suas teorias e conceitos, visando dar conta do problema como um todo. Em muitas de nossas aulas de filosofia, dizemos para os nossos alunos que para entender a natureza de um problema filosófico é preciso vivê-lo, experienciá-lo. Ao partilhar da experiência do problema filosófico ou vivê-lo, o aluno apropria-se do problema como se fosse seu e passa a filosofar. Para tanto, é necessário que o problema seja crível, ou seja, que o aluno acredite que aquilo que está diante dele é de fato um problema que deva ser pensado.

As dificuldades começam pelo fato de que os jovens não sabem o que é a experiência do pensar. Larrosa em um de seus artigos, a saber, *Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência*, explora de forma sucinta o par experiência/sentido. Larrosa coloca que o pensar não procede de forma metódica no sentido de uma técnica, o pensar evoca “sentido”, “pensar não é somente “raciocinar” ou “calcular” ou “argumentar”, como nos tem sido ensinado algumas vezes, mas é, sobretudo, dar sentido ao que somos e ao que nos acontece.” (LARROSA, 2002, p.20).

A experiência do pensar não pode ser tomada como algo trivial, algo que se passa corriqueiramente, a experiência do pensar é uma experiência dotada de sentido e merece ser destacada entre qualquer outra experiência. Por isso Larrosa afirma que “a experiência não é algo que acontece”, mas sim, “algo que nos acontece”, sendo que tais experiências nos dias de hoje estão ficando cada vez mais raras.

[...] a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. (LARROSA, 2002, p.21).

Encontramos aqui a primeira grande dificuldade filosófica para o aluno do ensino médio que é como foi apontado por Larrosa, entender o “sentido do que é a experiência do pensar”. É devido à falta de sensibilidade de muitos professores que se deve a aversão de alguns alunos pela filosofia, pois não compreendem esta dificuldade, acreditando que ao jogarem um texto filosófico diante deles, como num passe de mágica, todos passarão a filosofar e a compreender a filosofia. Se por um lado temos professores com esta falta de sensibilidade, do outro temos professores que banalizam a filosofia. Adeptos a modismos pedagógicos contemporâneos, acreditam que toda atividade deve ser lúdica e que o aluno só pode aprender brincando. Ora, a educação não é brincadeira e o aprendizado nem sempre é um mar de rosas, segundo o próprio Kant exige disciplina, pois sem ela não é

possível ensinar muito menos aprender (KANT, 1999, p.12).

A maior dificuldade na atualidade encontra-se no fato de que a civilização contemporânea, nas palavras de Habermas, “foi colonizada pela ciência e pela técnica” (HABERMAS, 1968, p.49) o que concentrou as atividades humanas num “fazer”, esvaziando o processo de reflexão crítica, orientando a tarefa do pensamento para fins pragmáticos. O próprio pensar foi instrumentalizado, o que levou o próprio Heidegger a afirmar o fim da filosofia, embora este fim não seja interpretado como aniquilação, mas sim como acabamento ou concentração nas possibilidades supremas. Assim escreve Heidegger:

[...] o fim da Filosofia revela-se como o triunfo do equipamento controlável de um mundo técnico-científico e da ordem social que lhe corresponde. Fim da Filosofia quer dizer: começo da civilização mundial fundada no pensamento ocidental-europeu. (HEIDEGGER, 2002, p.271).

Se viver o problema filosófico só é possível através do próprio ato do filosofar, que em último sentido é a própria experiência do verdadeiro pensar, podemos observar que nas classes do ensino médio nem sempre um texto filosófico por si só será capaz de conduzir os alunos ao filosofar, por isso precisamos de alternativas ao texto, mas não de forma a substituí-lo ou eliminá-lo. A partir disso podemos desenvolver algo diferente para vivenciar o problema filosófico em todos os seus nuances, talvez não somente pelo lado lógico-racional, mas por uma incursão através da sensibilidade humana e para isso, nada mais correto do que utilizar o cinema.

Cabrera em sua obra *O cinema pensa: uma introdução à filosofia através dos filmes*, afirma que a filosofia ao desenvolver-se como uma atividade de pensamento lógico-racional opera através de conceitos, algo que ele chama de “conceito-ideia” enquanto o cinema opera com “conceito-imagem” (CABRERA, 2006, p.20). O cinema introduz através dos filmes a expressão de um elemento “pático” (do grego “pathos”, paixão, afetação) que causam um impacto emocional no espectador. Cabrera nos alerta que este “impacto emocional” não pode ser confundido com “efeito dramático”. O impacto emocional é uma espécie de afetação, aquilo que desperta a nossa reflexão para um problema que se desenrola através das imagens de um filme, enquanto que o efeito dramático apenas desperta em nós um sentimento qualquer como alegria, tristeza, raiva ou pena. Quem desperta em nós este impacto emocional é na verdade o conceito-imagem.

Um conceito-imagem é instaurado e funciona no contexto de uma experiência que é preciso ter, para que se possa entender e utilizar este conceito. Por conseguinte, não se trata de um conceito externo, de referência exterior a algo, mas de uma linguagem instauradora que precisa passar por uma experiência para ser plenamente consolidada. (CABRERA, 2006, p.21)

Segundo Cabrera os filmes “filosóficos” tem uma intencionalidade para transmitir um dado

conceito sobre algo que diz respeito ao mundo e ao humano e a forma como interpretamos estas duas realidades. Este impacto emocional é a “arché” da filosofia nos filmes, assim como o espanto é para os filósofos a “arché” da filosofia clássica. Este impacto emocional gerado pelo conceito-imagem em um filme constitui aquilo que Cabrera chama de “logopatia”, (CABRERA, 2006, p.20), ou seja, este impacto emocional que gera a reflexão filosófica, não é somente “pathos”, mas é também “logos”. Aqui podemos começar a entender porque Cabrera afirma que o impacto emocional (logopatia) não é a mesma coisa que efeito dramático. O efeito dramático envolve somente o pathos, os sentimentos, as paixões; como citamos anteriormente são aqueles sentimentos de raiva, de alegria, de tristeza ou de angústia ao vermos um filme. O impacto emocional não exige necessariamente que você seja afetado por estas paixões, pelo contrário, muitas vezes elas quase não existem no interior do filme.

Trata-se de perceber que o filme em si mesmo não apenas pode ser relacionado à filosofia como pode ser entendido como uma expressão da filosofia em si mesma. A filosofia sempre problematizou de forma teórica aquilo que o senso comum faz rotineiramente através de suas ações dentro do seu cotidiano. A filosofia fala da realidade, do ser humano, das suas ações, enfim, a filosofia fala do mundo. Se a grande maioria dos filósofos problematizou isto através da literatura filosófica, os cineastas irão problematizar isto através das imagens em um filme e o problema está em identificar os conceitos filosóficos nas imagens que compõe as cenas de um filme. O problema filosófico torna-se mais crível através do cinema, porque a imagem exerce sobre todos nós um grande fascínio, o que faz com que os conceitos-imagem tenham a sua eficácia.

Cabrera destaca três elementos dos filmes que causam um impacto emocional fundamental para a eficácia cognitiva do conceito-imagem: a pluriperspectiva, o controle espaço temporal e o corte cinematográfico.

A *pluriperspectiva* é a capacidade que o cinema tem de mudar a nossa perspectiva diante das ações dos personagens de primeira para terceira pessoa, simplesmente com uma técnica de câmeras. Isto ressalta o valor da ação dos personagens e do que está acontecendo, nos proporcionando uma avaliação 360° sobre o fato ocorrido, o que facilita a reflexão e a formulação de nossos juízos sobre os conceitos em questão.

Já o *controle espaço-temporal* é a capacidade que o cinema tem de manipular o tempo e o espaço, de retroceder e avançar no tempo facilitando a compreensão dos fatos ocorridos. Muitos filmes utilizam este controle através dos populares *flashbacks* para contar suas histórias. Tarantino⁶

⁶ Quentin Jerome Tarantino é um ator, produtor, roteirista e diretor de filmes nascido em 1963 Knoxville do estado do Tennessee nos EUA. Tarantino é considerado um dos maiores diretores da cena cinematográfica dos anos 90, tendo iniciado com uma produção independente “Cães de Aluguel” (EUA-1992). Adquiriu fama por impor um novo conceito no cinema com roteiros não lineares e frases de impacto alcançando o clamor da mídia com “Pulp Fiction –Tempos de Violência” (EUA-1994). Em todos os seus filmes a violência é colocada em destaque além da forte influência de abordagem dinâmica das histórias dos mangás japoneses.

utiliza o flashback em todos os seus filmes, onde muitas vezes a mesma história é contada através da perspectiva de cada um dos personagens como acontece com *Cães de Aluguel* (EUA-1992), *Pulp Fiction - Tempos de Violência* (EUA-1994) e *Jackie Brown* (EUA-1997), todos de Tarantino.

O último elemento, a saber, o *corte cinematográfico*, permite dar uma idéia de continuidade e linearidade à história, onde cada imagem é conectada a anterior de forma a construir um universo de sentido. No entanto o corte cinematográfico já foi utilizado de forma contrária, como em *Memento* (EUA-2000) traduzido como *Amnésia* no Brasil, do diretor *Christopher Nolan*⁷.

O filme *Amnésia* (*Memento*) conta a história de Leonard (Guy Pearce) um indivíduo que busca vingança pelo assassinato de sua esposa, ao qual presenciou pessoalmente em sua própria casa. O único problema é que Leonard tem amnésia retrógrada e não consegue armazenar novas memórias, por isso inteligentemente, Nolan utiliza um roteiro e seqüências de imagens não lineares, de forma a contar a história sob a perspectiva de Leonard, um indivíduo que não consegue guardar novas lembranças. Assim o filme é apresentado em duas seqüências diferentes de cenas. Uma série em preto e branco que é mostrada cronologicamente e uma série de cenas coloridas que são mostradas em ordem reversa. As duas seqüências se "encontram" no final do filme, produzindo uma única história em comum. Nolan foi premiadíssimo com este filme que é cultuado até hoje, embora tenha circulado nas periferias do cinema, tendo em conta as outras superproduções americanas da época. *Amnésia* de Nolan brinca com esta questão do *corte cinematográfico* criando um suspense e uma trama simplesmente ao contar uma história de forma não cronológica, ao mostrar as cenas de ordem aleatória e reversa.

Desta forma, através da união destes três elementos destacados por Cabrera, o cinema possibilita a compreensão dos conceitos-imagem de forma a viabilizar a articulação da *experiência logopática*, ou seja, de viabilizar o aprendizado da filosofia através dos conceitos filosóficos que aparecem nos filmes. Segundo Cabrera, “os conceitos-imagem propiciam soluções lógicas, epistêmicas, moralmente abertas e problemáticas para as questões filosóficas as quais aborda” (CABRERA, 2006, p. 33).

A *logopatia* é o que possibilita a compreensão dos conceitos-imagem viabilizando uma harmonia que muitas vezes o próprio texto filosófico não proporciona, como a harmonia do lógico-racional com os impulsos sensíveis, das questões estéticas, do físico com o metafísico, da dicotomia entre o divino e o pagão. O que diríamos do fascínio de um estudante do ensino médio ao perceber no filme *A Origem*⁸ (EUA-2010) também de Christopher Nolan, os argumentos furtivos de

⁷ Christopher Nolan é diretor, produtor e roteirista nascido em 1970 em Londres na Inglaterra. Ficou conhecido no cenário cinematográfico por *Memento* (EUA-2000) e atualmente tem ficado a frente de grandes produções como a trilogia *Batman* (EUA-2008-2012) e *A Origem* (EUA-2010).

⁸ *A Origem* (EUA-2010) é um filme dirigido por Christopher Nolan o qual destaca a história de Dom Cobb (Leonardo Di Caprio) um ladrão especializado em extrair informações do *inconsciente* dos seus alvos durante o sonho. Incapaz de visitar seus filhos, Cobb tem a chance de vê-los em troca de um último trabalho: fazer a inserção, plantar a origem de uma ideia na mente de um rival de seu

Descartes na *Primeira Meditação* sobre a diferença entre sonho e realidade? Será que após assistir o filme o argumento de Descartes não lhe parecerá mais crível? Será que o professor não poderia estabelecer esta ponte de forma a viabilizar uma compreensão dos conceitos do próprio Descartes na *Primeira Meditação* em torno do argumento do sonho e do gênio maligno com os fatos vividos pelos personagens do filme?

O que faz do filme um canal eficaz para o ensino da filosofia é o fato de que o cinema não problematiza algo que não é interessante aos nossos olhos. Assim aprender filosofia através dos filmes é um convite à exploração de um universo infinitamente novo, cheio de detalhes, peculiaridades e particularidades, algo eminentemente atrativo, coisa que um texto filosófico de início, pode não gerar o mesmo fascínio se tomado como única via de estudo da filosofia. Ao perceber que alguns filmes são construídos de forma filosófica, o aluno irá se interessar pela discussão do tema filosófico abordado através dos conceitos-imagens no filme. É neste momento que a figura do professor é essencial, no sentido de elucidar muitas vezes estes conceitos e construir um discurso que ofereça um sentido aos conceitos que são explorados no filme.

Muitas pessoas acreditam que somente os clássicos *cult* do cinema contêm algo em si filosófico, mas isso não é verdade. Há também um grande preconceito pelo cinema americano que é acusado a todo momento de ser vazio de sentido. É fato que nem todos os filmes podem ser explorados na sala de aula, mas isso não significa que eles não contenham em si a expressão de um conceito que remeta a filosofia.

Cabrera nos dá o exemplo do cineasta David Cronenberg⁹ que afirmou certa vez que o seu filme *A Mosca (EUA-1986)* considerado por muitos como filme B, foi baseado na experiência que ele teve assistindo uma grave doença do seu pai. A transformação de um homem em inseto como no romance de Kafka (*A Metamorfose*) é uma metáfora acerca do envelhecimento, da doença e da morte, isto é, de aspectos da condição humana (CABRERA, 2006, p.26).

Porém existem críticos que afirmam ser impossível o cinema ser uma expressão da filosofia, porque a filosofia possui um compromisso com a verdade e qual seria a verdade proposta pelo cinema? Sendo o cinema ficção, como trabalhar esta questão que é altamente pertinente à própria filosofia?

Se não pensarmos os filmes sobre o prisma da logopatia, essa conciliação entre o cinema e a filosofia seria impossível. Isto porque o cinema através dos filmes evoca o imaginário, o impossível, o impensável onde a verdade é forjada a maneira do cineasta o que contraria a linha de pensamento lógico racional inscrita pela própria história da filosofia, que tenta evitar, as ilusões e equívocos tanto intelectuais quanto sensíveis de forma a afastar o erro e encontrar a verdade que

cliente.

⁹ David Cronenberg é um diretor e roteirista de filmes nascido em 1943 em Toronto no Canadá.

deve estar em concordância com o real. No entanto, a própria filosofia de Descartes, por exemplo, busca na fantasia algo que ilustre a possibilidade e validade dos seus argumentos, como o argumento do Deus enganador nas *Meditações*. O fato do cinema estar aberto à ficção não nega a sua pretensão no que diz respeito a verdade, como afirma Cabrera:

[...] que o cinema seja uma enorme simulação não diz nada contra sua pretensão de verdade. Será preciso ver como essa simulação se situa com relação à realidade. Até a ciência está cheia de simulações. A presença da simulação não diz nada por si mesma. É preciso ver se pode existir um uso filosófico na simulação do cinema. (CABRERA, 2006, p.37).

No caso do cinema, a pretensão de verdade se dá por meio da logopatia. A mensagem nem sempre é lógica e civilizada, às vezes nos ataca e nos absorve de uma tal maneira, que somos nocauteados pelas seqüências arrebatadoras de imagens. É o que acontece ao vermos o polêmico filme *O Anticristo* (DNK-2009) do diretor dinamarquês *Lars Von Trier*¹⁰, condenado e incompreendido pela crítica de cinema, o filme de Trier choca, ao contar a história de um casal (personagens sem nomes interpretados pelos atores Willem Dafoe e Charlotte Gainsbourg) ele psicólogo, ela uma intelectual escritora, que devido aos transtornos psicológicos da esposa, resolve suspender o tratamento químico e ambos decidem se recolher numa cabana na floresta a fim de se recuperarem dos seus traumas. O desfecho é tenso, curioso e avassalador. Crítica à psicologia contemporânea? Crítica aos padrões morais e religiosos? Um relato obscuro sobre os processos de interiorização após o sentimento de perda? O filme de Trier é altamente simbólico, uma verdadeira incógnita, e, propositalmente, tem seu título idêntico à obra homônima de Nietzsche, que assim como o livro, deveria vir cingido com uma epígrafe bem grande: “uma obra para espíritos livres”, pois o filme não poupa nada nas cenas de sexo, mutilação e morte.

Essa mediação que o cinema faz através dos filmes é colocada para que possamos entender e desmistificar os nossos sentimentos frente à nossa racionalidade e não apenas para nos emocionarmos. Por isso os filmes não são mero entretenimento, mas sim uma verdadeira experiência estética. A imagem ao mesmo tempo que provoca nossa reflexão é, muitas vezes, a própria reflexão dada sobre um conceito, seja a morte, a vingança ou o sentimento de perda, como no filme *O Anticristo* de Trier. É a partir da emoção evocada pelas imagens (páthos) que se desenvolve o discurso racional (lógos) problematizando o conceito-imagem fechando o ciclo da experiência logopática. A problematização filosófica feita por um filme ou das imagens, é mais vívida que uma problematização teórica, isto porque apela para a emoção do espectador colocando-o muitas vezes no lugar do personagem a fim de que viva ou sinta na pele o problema, é a questão

¹⁰ Lars Von Trier é um diretor de filmes nascido em Copenhague na Dinamarca em 1956. Cineasta polêmico, Trier tem chamado muito a atenção da mídia com seus filmes com roteiros obscuros, cenas impactantes e provocantes, que fazem da experiência do espectador algo arrebatador. Dito “incompreendido”, Trier foi expulso do festival de Cannes (2011) ao se declarar simpatizante de Hitler, além de ter a exibição de seus filmes como “*O Anticristo*” (DNK-2009) proibido em muitos países.

da pluriperspectiva de Cabrera, citada anteriormente, e uma questão para a qual Carrière nos chama a atenção:

Hoje em dia, simplesmente: através do comportamento ou da expressão de alguns atores podemos entender o que se passa, dependendo do nosso estado de espírito, do dia, do cinema em que estamos, ou dos espectadores que estão à nossa volta. Mas também apreendemos coisas que não são explícitas, nem identificáveis, nem definíveis. Uma nova curva na estrada pode ser revelada subitamente por um relance de olhos ou por um meneio de ombros, uma curva sobre a qual não podemos dizer nada, para a qual não temos palavras, e ainda assim percebemos que contém alguma coisa significativa. (CARRIÈRE, 2006, p.35).

Podemos perceber através das palavras de Carrière que as imagens possuem sim algo de significativo e que merece ser analisada com bastante cuidado. No entanto para que possamos identificar a filosofia nos filmes é necessário e lógico, que nos disponhamos como afirma Cabrera, “a ler filosoficamente o filme ao qual estamos assistindo” (CABRERA, 2006, 45). Devemos nos impor diante do filme acima das pretensões do próprio diretor, devemos fazer uma leitura não esquemática e direta, mas sim aberta à verdade e a possíveis contradições. Porém não significa que devemos pegar qualquer filme e projetar neles o que de fato não possuem, seria como diz o senso comum “forçar a barra”. Há muitas leituras diferentes de um filme, pode ser filosófica, sociológica, psicológica ou semiológica. Ler filosoficamente um filme é o mesmo trabalho ao qual comparo com a *Interpretação dos Sonhos* de Sigmund Freud, um olhar interno sobre os processos subjetivos da mente e dos relacionamentos humanos.

Um filme pode ser utilizado na escola para despertar o interesse por um problema filosófico, ele pode ser o estopim para a discussão de um problema, ou na melhor das hipóteses, ele, o filme, pode ser a própria caracterização do problema filosófico, e não é preciso ser um crítico refinado da sétima arte, muito menos um filósofo para perceber isso. Isto porque um filme pode e deve ser considerado como uma forma de pensamento, a expressão de uma idéia ou de um conceito.

Vejamos por exemplo o filme *A partida* (JPN-2008) de *Yojiro Takita*, filme que narra com sensibilidade e sabedoria à questão da morte, problema filosófico abordado por filósofos como Platão, Montaigne e Epicuro. Neste filme vemos através do personagem *Daigo*, que por força das circunstâncias abandona sua profissão de músico na orquestra de Tóquio, para trabalhar preparando corpos em uma funerária na sua cidade natal. *Daigo* percebe com o tempo, como as pessoas reagem diante da morte e do significado que ela assume para aqueles que ficam neste mundo. Percebe-se claramente neste filme, a importância do respeito, da compreensão e da aceitação de algo que afeta todos os seres vivos, que é a morte. Através do filme podemos perceber que todos estes conceitos são passados através das imagens, que nos afetam durante todo o filme. Com certeza após ver o filme os alunos sentirão mais vontade para falar de um tema polêmico, de ler um texto filosófico ou

simplesmente de escrever sobre o tema solicitado.

A utilização do filme como um recurso didático para o ensino da filosofia pode ser uma arma poderosa frente às classes compostas por alunos desinteressados e desmotivados, cenário comum na maioria das classes do ensino fundamental e médio das escolas públicas do país. No entanto, o recurso do cinema para o ensino da filosofia não pode ser banalizado. Muitos professores não sabem utilizar este recurso, onde muitas vezes o filme serve para “passar o tempo” ou como uma atividade lúdica. Nesse sentido o filme não terá nenhum efeito a não ser o contrário da proposta colocada. Temos que levar em consideração que nem todos compartilham a mesma paciência e gosto pela exibição de um filme, vivemos em uma época onde os jovens não estão acostumados a pensar e a refletir, a informação foi banalizada pelo uso dos recursos tecnológicos como a internet, por exemplo, e muitos jovens confundem a aquisição de informações com a construção do conhecimento. A aceleração do aspecto tecnológico gerou uma multidão de jovens ansiosos e sem cultura, que pensam estar de posse das chaves do conhecimento. Sobre isto Larrosa afirma:

Além disso, seguramente todos já ouvimos que vivemos numa “sociedade de informação”. E já nos demos conta de que esta estranha expressão funciona às vezes como sinônima de “sociedade do conhecimento” ou até mesmo de “sociedade de aprendizagem”. Não deixa de ser curiosa a troca, a intercambialidade entre os termos “informação”, “conhecimento” e “aprendizagem”. Como se o conhecimento se desse sob a forma de informação, e como se aprender não fosse outra coisa que não adquirir e processar informação(LARROSA, 2002, p.22).

Por isso a experiência da utilização de filmes durante as aulas pode ser um fracasso se não forem tomados os devidos cuidados. Em primeiro lugar pelo tempo, no geral são três aulas de filosofia semanais com duração de cinquenta minutos, onde a exibição ficaria fragmentada devido às aulas não serem geminadas. Em segundo lugar, porque a exibição fragmentada quebra o potencial de discussão, pois interrompe a reflexão e a concentração sobre os conceitos-imagens passados no filme. Em terceiro, porque nem todos os alunos identificam-se com o estilo dos filmes passados, o que para muitos será uma atividade valiosa de reflexão e sensibilidade, para outros será uma tortura psicológica o que pode gerar dispersão e tirar o foco daqueles que estão concentrados para ver o filme. Mas diante desta situação, qual seria a abordagem possível e adequada para trabalhar a filosofia através do cinema? Uma resposta para esta questão seria a criação de cineclubes filosóficos nas escolas. Mas afinal, o que é um cineclubes filosófico?

Os cineclubes surgiram na França no início do séc. XX, no Brasil existem desde 1929 quando foi fundado o cineclubes *Chaplin Club* na cidade do Rio de Janeiro. Trata-se de um espaço onde as pessoas se reúnem para assistir filmes e depois criar uma boa discussão sobre eles. Embora

os cineclubes brasileiros diferenciem-se muito com relação ao seu objeto de discussão, costuma-se adotar dentro do movimento cineclubista de uma forma bastante geral, um ritual para exibição de todas as sessões, o que furtivamente os próprios cineclubistas chamam de *Santíssima Trindade*. Ela é assim chamada, pois contém os três elementos básicos para realização de uma sessão cineclubista: *a apresentação, a exibição e o debate*. Na apresentação um dos membros profere um discurso sobre o filme a ser exibido, destacando aspectos gerais acerca do contexto do mesmo. A exibição do filme é colocada logo na seqüência da apresentação e posteriormente a exibição do filme, todos se reúnem para a realização de um caloroso debate, fechando o ciclo que compõe a sessão cineclubista.

Seria precipitado de nossa parte, entrar em detalhes sobre como cada uma destas etapas é conduzida, já que como foi afirmado, os cineclubes diferenciam-se quanto ao seu objeto de estudo e discussão. Tomarei como base para nossa reflexão, o projeto que foi desenvolvido no ano de 2011 nas dependências do Colégio Estadual Professor Teobaldo Leonardo Kletemberg, na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, sob chancela do NESEF-UFPR.

Em primeiro lugar cabe destacar que a idéia do cineclube filosófico na escola é uma abordagem metodológica pela qual tentaremos viabilizar o ensino - aprendizagem da filosofia pelos motivos aos quais já sinalizamos neste artigo, onde evocamos a argumentação de Cabrera no que tange ao fato de que o cinema através dos filmes, pode não ser apenas lido filosoficamente como pode ser uma das formas de expressão da própria filosofia através do desenvolvimento da razão logopática, calcada na questão da percepção da ideia do conceito-imagem apreendida através dos filmes.

O cineclube filosófico na escola tem algumas particularidades diante de outros cineclubes, pois tenciona a exibição dos filmes com a filosofia. O cineclube filosófico tem como principal objetivo criar pólos de discussão no contra turno das várias escolas públicas paranaenses, com o interesse de disseminar o amor e o interesse pelo pensamento filosófico a partir do cinema. Trata-se de criar um espaço para um diálogo sem fronteiras explorando a idéia do conceito-imagem como um elemento importante para a aprendizagem da filosofia fora da sala de aula. Afirmando isso, pois a reflexão filosófica não é algo que deve ficar restrito a sala de aula, pelo contrário, uma vez que o aluno apropria-se da filosofia, a reflexão filosófica o acompanhará pelo resto da sua vida.

O cineclube é um espaço democrático que envolve professores, alunos, funcionários e até membros da comunidade de forma voluntária, todos discutindo e debatendo temas polêmicos da nossa realidade através de filmes não comerciais que circulam pelas periferias do cinema mundial, visando à construção de uma consciência crítica que sirva como um ponto de apoio e resistência frente aos problemas epistêmicos, sociais, culturais e econômicos que testemunhamos todos os dias em nossa sociedade.

Por ser um projeto de contra turno e por não possuir um amparo governamental, o cineclube filosófico exigirá do professor de filosofia muita dedicação e comprometimento com o grupo de discussão. O projeto que elaboramos contava com sessões mensais realizadas nas últimas sextas-feiras de cada mês e por ser voluntário observamos que o projeto despertou nos alunos um interesse muito grande pela filosofia, fato que pode ser claramente observado nas discussões que são realizadas posteriormente à exibição filme, todas documentadas em vídeo ou em áudio para análise posterior, servindo como referencial empírico para futuras pesquisas. O presente projeto amparado pelo NESEF-UFPR, está sendo analisado e estudado não somente o ensino da filosofia através dos filmes, como também a questão de como se procede a aprendizagem da filosofia a partir da ideia do conceito-imagem. Por estar em uma etapa inicial do processo, não podemos colocar em discussão ainda resultados conclusivos, no entanto, compartilharemos neste artigo três aspectos iniciais devidamente comprovados mediante as observações empíricas realizadas.

Em primeiro lugar, observou-se nos alunos a formação de um sentimento de coletividade por “fazer parte de algo” dentro da escola. Este sentimento de coletividade se fortaleceu na medida em que os alunos perceberam que nas discussões elaboradas após as exibições dos filmes, eles podiam debater abertamente com colegas de outras idades (o cineclube congrega alunos de diferentes séries e turnos do ensino médio), professores e membros da comunidade, já que em cada encontro sempre um ou mais membros traz como convidado o pai, a mãe, o irmão ou um amigo de outro colégio por livre e espontânea vontade. A presença destas três instâncias (alunos, professores e comunidade) produziu um efeito muito positivo, na medida em que a “autoridade de conhecimento do professor” foi quebrada, pois eles perceberam que o aprendizado era mútuo, que a cada comentário ou questionamento realizado era um ponto de reflexão que estava sendo gerado, que conhecimento não é a informação que o professor passa ou algo que ele diz, mas sim um processo que precisa ser construído coletivamente.

Em segundo lugar, observou-se o início do resgate do processo reflexivo, coisa rara e de difícil produção nas classes do ensino fundamental e médio nas escolas públicas. É raro e difícil, pois o ensino passou e ainda passa por um processo de instrumentalização. Para quem duvida deste fato, observe que vivemos em uma sociedade cujo objetivo maior do ensino é preparar os jovens para o vestibular e para o mercado de trabalho, neste sentido prioriza-se a ideia do ensino através acúmulo de saberes. A educação não é pensada no sentido da *paidéia grega*, ou seja, de alcançar a formação integral do indivíduo educado nas ciências e nas humanidades, mas de apenas prepará-lo para o ingresso em um curso universitário. As universidades por sua vez, tem se preocupado cada vez mais em produzir profissionais, indivíduos técnicos que visam atender as exigências do país visando o crescimento econômico. Assim, consideramos que através das exibições dos filmes somados com a discussão, os alunos estão pensando problemas que antes não faziam parte do seu

cotidiano.

Em terceiro lugar, observou-se o início da formação de uma consciência crítica, pois ao expor sua argumentação, o aluno a submete diante de todo o grupo. Estes por sua vez, muitas vezes evidenciam as contradições que surgem na fala de cada um, assim o que se busca na discussão não é um consenso ou um discurso linear e unitário, mas sim coerência na sustentação dos argumentos e das opiniões esboçadas por todos. O filme ao retratar um problema, seja ele epistemológico, ético, cultural ou político, parece facilitar a reflexão sobre a problemática colocada, ao passo de que cada aluno apropria-se das imagens à sua maneira e produz uma interpretação que fez delas. A interpretação não fica no senso comum, pois ao submetê-la à apreciação do grupo, os questionamentos produzidos forçam o argumentador a reforçar seus argumentos, e se forem inconsistentes a renunciá-los, devido a não conseguirem sustentá-los. A discussão não pode cair em “achismos” e para que isso não aconteça é necessário o papel do professor como mediador na condução da discussão.

Temos como intenção avançar no projeto através da inserção de mais algumas atividades. Para que o aluno aprenda filosofia através dos filmes é preciso que ele seja capaz de “ler estes filmes filosoficamente”. Atualmente temos trabalhado com a elaboração de um texto que é lido pelos integrantes do cineclube antes das sessões. Este texto que é lido em casa pelos cineclubistas, pode ser baixado do próprio site do cineclube¹¹, sendo escrito por um dos professores cineclubistas visando estabelecer a articulação da temática do filme com a temática filosófica. A idéia é futuramente inserir textos ou trechos de textos filosóficos para que os alunos leiam antes das sessões, de forma a prepará-los para a discussão munindo-os de argumentos e de viabilizar uma leitura filosófica do filme, que poderá ser contrastada com outras leituras do filme feita pelos demais cineclubistas.

Outra etapa será a inserção de uma atividade anual onde o aluno através do auxílio e orientação de um professor, possa produzir um pequeno artigo sobre um tema ou problema filosófico, analisando-o e discutindo-o com base em um filme de sua escolha que não tenha sido objeto de discussão ainda no cineclube. Os artigos poderão ser catalogados e até publicados caso o projeto receba apoio das autoridades competentes. Com esta etapa fecha-se um dos ciclos daquilo que qualquer professor de ensino médio almeja com a filosofia, que é produzir alunos que consigam fazer uma reflexão crítica, ler e interpretar um texto criticamente além de saber expressar e articular as suas ideias tanto na forma oral como na forma escrita, além de contribuir para a formação do indivíduo dentro dos processos culturais e de cidadania.

O mais interessante é que o ciclo das atividades do cineclube nunca se fecha por inteiro, pois com a chegada de novos colegas, todos terão tempo para se adaptar e nutrir condições para o seu

¹¹ <http://cineclubefilosofico.blogspot.com.br/>

desenvolvimento, além do fato de que os mais experientes além de ajudar os colegas começarão a arcar com a responsabilidade para guiar algumas das sessões. A ideia principal é que os alunos construam a sua autonomia de pensamento e que por si mesmos busquem o conhecimento através da troca de experiências. Neste sentido podemos ter gerações educadas através de um cineclube e visto que ele não se restringe apenas aos alunos, a participação pode se estender enquanto houver a intenção de participar das discussões, já que não se trata de algo obrigatório. Isso já acontece com alguns participantes do cineclube do Colégio Estadual Teobaldo Leonardo Kletemberg, já que o projeto foi transferido no ano de 2012 para o Colégio Estadual Padre Cláudio Morelli no bairro do Umbará na cidade de Curitiba.

O número de alunos participantes é pequeno, mas não existe uma possibilidade de grande abertura devido ao tamanho da sala para comportar as reuniões. No entanto, enquanto existir espaço físico receberemos a todos de forma bastante calorosa e esperamos sinceramente a adoção desta iniciativa nas demais escolas públicas do Paraná e do Brasil, fazendo da filosofia um elemento de transformação da educação nacional, justificando a obrigatoriedade e necessidade de sua inserção como disciplina no currículo das escolas públicas brasileiras.

Referências

AMNÉSIA. Christopher Nolan (dir). EUA: Imagem Filmes, 2000. DVD (120 min), son., col. Leg. Português.

A MOSCA. David Cronenberg (dir). EUA: Fox, 1986. DVD (96 min), son., col. Dub. Português.

A ORIGEM. Christopher Nolan (dir). EUA: Warner, 2010. DVD (148 min), son., col. Dub. Português, Leg. Português.

A PARTIDA. Yôjirô Takita (dir). Japão: Paris Filmes, 2008. DVD (130 min), son., col. Dub. Português.

CABRERA, J. **O cinema pensa: Uma introdução à filosofia através dos filmes**. Rio de Janeiro: Rocco, 2006.

CÃES DE ALUGUEL. Quentin Tarantino (dir). EUA: LW, 1992. DVD (99 min), son., col. Leg. Português.

CARRIÈRE, J. C. **A Linguagem Secreta do Cinema**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

HABERMAS, J. **Comentários à ética do discurso**. Tradução de: Gilda Lopes Encarnação. Lisboa: Instituto Piaget, 1987.

_____ **Técnica e ciência como ideologia**. Lisboa: Edições 70, 1968

HEIDEGGER, M. O fim da filosofia e a tarefa do pensamento. In: Col. **Os pensadores**, Nova

Cultural, 2002.

JACKIE BROWN. Quentin Tarantino (dir). EUA: Imagem Filmes, 1997. DVD (154 min), son., col. Leg. Português.

KANT, I. **Sobre a pedagogia**. São Paulo: Unicamp, 1999.

LARROSA, J. B. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. In: **Revista Brasileira de Educação**, vol. 19, 2002.

O ANTICRISTO. Lars Von Trier (dir). Dinamarca: Califórnia Filmes, 2009. DVD (108 min), son., col. Dub. Português.

PULP FICTION – TEMPOS DE VIOLÊNCIA. Quentin Tarantino (dir). EUA: Imagem Filmes, 1994. DVD(154 min), son., col. Leg. Português.

REPENSANDO A LICENCIATURA: A GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA E A FORMAÇÃO DOCENTE PARA O NÍVEL MÉDIO

Walter Luiz Mauch, Licenciando em Filosofia /UFPR e NESEF - Curitiba, Brasil

Resumo

As graduações em Filosofia se direcionam no sentido de preparar os alunos para o mestrado ou carreira eclesiástica, pouco tendo a oferecer aos discentes que desejam formação que os habilite a exercer a contento as funções de professor no nível médio. Presa aos ditames estruturalistas, se por um lado tiveram o mérito de formar leitores capacitados na exegese dos textos clássicos; por outro dissociaram o pensar filosófico dos problemas nacionais e do pensar crítico. Neste sentido, este artigo se propõe a analisar a estrutura curricular e o método pedagógico adotado nos cursos de graduação em Filosofia da região metropolitana de Curitiba, privilegiando a atenção ao conteúdo e forma como disciplinas do bacharelado são trabalhadas e apreendidas. Por fim, sugerimos novas formas de estruturação dos cursos de Filosofia e apontamos caminhos alternativos de abordagem o texto filosófico.

Palavras-chave: Bacharelado em Filosofia; Metodologia de Ensino; Currículo Filosofia.

RETHINKING THE PHILOSOPHY DEGREE AND THE HIGH SCHOOL TEACHER TRAINING

Abstract

The graduations in Philosophy are directed towards preparing students for the master's or ecclesiastical career, having little to offer students who want training to enable them to perform satisfactorily the duties of a teacher at the secondary level. Caught in the standards structuralisms, on the one hand had the merit of educating readers in exegesis of classical texts, on the other disassociated the philosophical thinking of national problems and critical thinking. Thus, this article aims to analyze the curriculum and teaching method adopted in undergraduate courses in Philosophy of Curitiba metropolitan region, focusing attention to the content and how the disciplines are worked baccalaureate and seized. Finally, we suggest new ways of structuring courses in Philosophy and show alternative ways to address the philosophical text.

Key words: Bachelor of Philosophy, Teaching Methodology, Curriculum Philosophy.

O que caracteriza a divisão do trabalho no interior da sociedade moderna é que ela cria as especialidades, as espécies e, com elas, o idiotismo de ofício.

Karl Marx - *Miséria da Filosofia*

Introdução

Com a volta da disciplina de Filosofia no Ensino Médio no Estado do Paraná, as licenciaturas em Filosofia adentraram em uma nova etapa que exigirá um repensar da estrutura curricular e das metodologias, visando oferecer uma real preparação para os profissionais que pretendem exercer a docência de nível médio. Com necessidades distintas do processo de formação

de especialistas na pós-graduação, a licenciatura em Filosofia deve ter seus conteúdos pedagógicos construídos de forma dialética e crítica, valorizando o múltiplo, a contradição e o antagonismo das diversas correntes de pensamento e dos seus atores.

Nesta direção as “Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Filosofia”, elaboradas pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, propõem que o ensino de Filosofia no nível médio não deve ser simples transposição das metodologias adotadas nas graduações e pós-graduações em Filosofia; onde o decifrar da lógica interna dos textos filosóficos, descontextualizados do momento histórico e das contradições sociais, culmina no entendimento de que a ‘Filosofia não precisa servir para nada’. Em sentido oposto, as Diretrizes Curriculares sugerem que os sujeitos e o local devem ser levados em consideração, abrindo espaço para que o saber filosófico torne-se novamente vivo, nos seguintes termos:

Identifica-se o local onde se pensa e fala a partir do resgate histórico da disciplina e da militância por sua inclusão e permanência na escola. Ensinar Filosofia no Ensino Médio, no Paraná, no Brasil, na América Latina, não é o mesmo que ensiná-la em outro lugar. Isso exige do professor claro posicionamento em relação aos sujeitos desse ensino e das questões históricas atuais que lhes são colocadas como cidadãos de um país. Nesse sentido, é preciso levar em conta as contradições próprias da nossa sociedade que é, ao mesmo tempo, capitalista e dependente, rica e explorada, consciente e alienada. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p. 48).

No contexto em questão, o estudo do texto filosófico transforma-se de fria especialização em dominar conceitos numa fonte rica de conteúdos estruturantes, sugerindo aos alunos novas formas de compreender uma realidade que lhe é normalmente adversa. É este fio humanista que o professor deverá buscar, fazendo a conexão entre o domínio do saber técnico e as demandas por um saber questionador, neste aspecto:

Tal reflexão enseja analisar a função do professor de Filosofia no Ensino Médio, que consiste, basicamente, em pensar de maneira filosófica para construir espaços de problematização compartilhados com os estudantes, a fim de articular os problemas da vida atual com as respostas e formulações da história da Filosofia e com a criação de conceitos. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008, p. 53).

A partir do eixo da docência no nível médio, elaboramos uma análise dos cursos de graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Faculdade Bagozzi e FAE – Centro Universitário. A pesquisa contou com entrevistas de professores e alunos, questionários e análise de documentos. Enfocamos cada curso de forma separada, salientando a estrutura curricular, as metodologias de ensino e o público alvo a que se

destinam. Abordamos o processo de implantação da Filosofia universitária no Brasil, com a criação da USP em 1934, e a fratura que o surgimento da modernidade burguesa causou na Filosofia profissional acadêmica. A partir da análise, diagnóstico e crítica das graduações, detalhamos as possíveis medidas a serem adotadas com o fito de aproximar a licenciatura em Filosofia da docência no nível básico e médio.

De costas para o mundo

O filósofo do tipo sartreano ou voltaireano não existe mais. Feneceu a idéia da Filosofia como disciplina intelectual independente e relevante para o conjunto da sociedade, capaz de intervir nos grandes temas da sociedade contemporânea. Sem qualquer culpa ou remorso, passamos o facho da crítica e análise social para economistas e sociólogos, reassumindo a antiga função dos monges copistas medievais: a guarda e exegese dos textos clássicos de Filosofia.

O fim da Filosofia como pensamento vivo e o nascimento da Filosofia profissional, consagrando que “o único assunto da Filosofia é a própria Filosofia”, aconteceu, segundo Paulo E. Arantes (1996. p. 30 - 33), pelas mãos de Immanuel Kant e seu sistema transcendental. Nos termos de Hegel, citado por Arantes, havia no sistema kantiano “o perigo da irrelevância vindoura”, ao se preocupar com aquilo que seria anterior a todo conhecimento. A Filosofia transcendental, buscando conhecimento sem conhecimento, seria um “círculo vicioso”, um “saber negativo” que causaria um “dano irreparável à verdadeira inteligência filosófica”. Desta forma, o projeto da crítica kantiana não poderia ser executado “de costas para o mundo, sob pena de esterilizá-lo”. Uma visão complementar sugeriria que a Filosofia kantiana seria, na realidade, uma retomada da Filosofia de corte estritamente acadêmico, seguindo um continuum que remontaria à Idade Média, com os Padres da Igreja. Os escolásticos já traziam em seu bojo as principais características da futura Filosofia acadêmica: a vida restrita ao ambiente universitário, a exegese dos textos clássicos e a introspecção.

O *continuum* ideológico da escolástica para o idealismo Kantiano se origina nas similaridades das condições históricas objetivas da sociedade feudal e da alemã do final do século XVIII. Nesta época a Inglaterra se lançava à Revolução Industrial, sustentada teoricamente pelo Materialismo e Empirismo; na França os revolucionários abraçavam a Filosofia Iluminista, unindo o Materialismo Empirista à acidez da crítica social e a prática política radical. Em situação contrária, na região ao leste do Reno a situação era, em larga medida, caracterizada por relações sociais feudais ou semif feudais. Dominavam o cenário político germânico dezenas de reinos, ducados e cidades livres, isolados e autônomos, governados por uma aristocracia retrógrada. A economia era basicamente agrária tendendo para auto-suficiência; a industrialização era incipiente e

de caráter artesanal. Neste ambiente se debatia a sociedade culta alemã, medrosa do radicalismo político francês, receosa da inevitável modernização capitalista que se anunciava e saudosista de uma idílica Idade Média de pequenos camponeses. É esta contradição social, de uma Alemanha feudal que se quer moderna e conservadora (MOORE, 1983), que criou a ruptura entre Filosofia e práxis e fez renascer a filosofia profissional. O Materialismo francês se voltava para o mundo, preocupado com a política, a economia e as ciências naturais. Já o idealismo kantiano se fechou sobre si mesmo, tornando-se seu próprio assunto e nas universidades encontrou o lócus privilegiado para florescer.

Desta forma, não ocorreu um ‘fim da Filosofia’ como argumenta Paulo Arantes, unicamente aconteceu que a Filosofia ‘de frente para o mundo’ foi relegada a um segundo plano pela academia – o Materialismo, por exemplo, foi taxado de vulgar – e os herdeiros do sistema kantiano - Aristóteles da filosofia analítica, Husserl, Heidegger, Wittgenstein e Kripke, entre outros - formaram o *mainstream* da filosofia universitária ocidental.

O modelo uspiano

Com a derrota da oligarquia paulista na Intentona de 32, o campo de luta contra o Varguismo passa a ser o ideológico e a USP, criada em 1934, será instituída com o objetivo de formar uma elite de intelectuais e técnicos que deverão levar adiante o projeto de modernização conservadora da burguesia paulista. Produto deste projeto classista, a USP espelhará as contradições que as nações de capitalismo tardio devem enfrentar no processo de formação nacional. Surgida como colônia extrativista, a dinâmica social, econômica e política brasileira segue o padrão do desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo dependente. Os modelos buscados serão sempre os das nações hegemônicas, num afã contínuo de copiar uma estrutura que se constituiu em um tempo e história própria. O Iluminismo, a democracia liberal e o capitalismo são formas longamente gestadas no processo econômico e na dinâmica contraditória das classes sociais européias. Surgida tardiamente, a burguesia brasileira e sua fração mais vigorosa, a paulista, aparecem em uma fase do capitalismo em que as classes dominantes dos países centrais já haviam se lançado ao imperialismo, buscando mercados mundiais para suas manufaturas. No Brasil, a burguesia ainda engatinhava no processo de industrialização e o setor dinâmico da economia era a exportação de café, que até poucas décadas era organizado com base na mão de obra escrava.

Nestas condições, a importação de modelos exógenos não permite que se construa instituições que alcancem vãos próprios e atinjam a totalidade de suas potencialidades. Estando sempre um passo atrás da matriz dos países centrais, criamos a ilusão de um projeto autônomo e

moderno de nação, quando, na realidade, perpetuamos uma dependência econômica, sociocultural e política, neste sentido:

Por conseguinte, o referido padrão de modernização produz uma alocação errada de fatores materiais e humanos, alimenta forma de crescimento ou e desenvolvimento substancialmente deformadas e estabelece as bases para a perene continuidade do “progresso importado” Os agentes que tomam as “decisões modernizadoras” individual ou coletivamente (e internos ou externos) supõem que reproduzem o modelo original de economia, sociedade ou cultura. Na verdade, o processo tende a criar economias, sociedades e culturas homólogas aos modelos originais mas para funcionar sob seu controle indireto, sob sua influência e para o seu proveito. Isso acarreta uma diferenciação do modelo simulado, que passa a ser homólogo em tudo, menos na capacidade de funcionamento, de crescimento e de desenvolvimento relativamente autônomo, auto-sustentado e autopropelido. (FERNANDES, 1981, p. 85)

Na formação cultural nacional a Filosofia universitária não deixa de ser o caso mais emblemático da falta de autonomia intelectual e da assimilação aos padrões metropolitanos de pensamento. Congelada no tempo, a academia manteve os mesmos temas e formas de leitura da data de sua instauração no Brasil nos 30. Longe da equivocada pretensão de se criar uma Filosofia de caráter autóctone, pois a natureza humana e o valor trabalho não são características próprias do Brasil ou da América Latina, mas da humanidade em geral e dos diversos modos de produção dominantes, nas diversas épocas históricas; o caminho para uma filosofia de caráter nacional deve seguir o mesmo trajeto das demais áreas das ciências humanas, que a partir dos pensadores clássicos criou um caldo de cultura eminentemente nacional. Na Sociologia, por exemplo, é unânime o reconhecimento dos avanços que a ciência social brasileira produziu para o entendimento da “questão Brasil”. É impossível pensar os grandes dilemas nacionais sem lembrar os nomes de Octavio Ianni, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, Gilberto Freyre, Darcy Ribeiro, entre outros. Sem descuidar da leitura dos clássicos, base imprescindível para ulterior desenvolvimento, a sociologia brasileira criou uma feição própria, de caráter nacional e voltado para discussão de grandes temas.

As licenciaturas

UFPR

O curso de graduação da UFPR se reorganizou, em meados dos anos 90, como espelho do modelo uspiano de como deveria funcionar um bacharelado em Filosofia. Além do molde uspiano, 65% dos professores também são oriundos da pós-graduação desta instituição, o que reforça a ligação com um projeto de curso que remonta ao início do século passado.

Estrutura curricular

O currículo atual está vigente desde 1999. O aluno, normalmente, leva de 4,5 a 5 anos para cursá-lo. São 1.560 h de disciplinas obrigatórias e 720 h de disciplinas optativas. Em média as optativas tem a duração 60 h/semestre, o que gera 12 disciplinas. As obrigatórias de formação em Filosofia são: ‘Introdução a Filosofia I’; ‘Filosofia Geral I’; ‘Seminário de Leitura Análise e Produção de Textos Filosóficos I e II’; ‘Ética I’; ‘Filosofia Política I’; ‘História da Filosofia Moderna I’; ‘Lógica I’; ‘História da Filosofia Antiga I’; ‘Filosofia da Ciência I’; ‘História da Filosofia Contemporânea I’; ‘Estética I’; ‘Teoria do Conhecimento I’; ‘História da Filosofia Clássica Alemã I’; ‘Teoria das Ciências Humanas I’ e ‘Filosofia da Linguagem I’. Aparentemente, pelo título das disciplinas obrigatórias, existiria a intenção de abranger as principais correntes da Filosofia ocidental. No entanto, pesquisando alunos ingressos nos anos de 2006 e 2007, encontramos outra realidade, com a preponderância da filosofia moderna e analítica.

Tabulamos os autores conforme o número de vezes que foram abordados durante o curso (Tabela 01). Por exemplo, se uma disciplina abrangeu apenas um autor, este terá valor 1,0. Se fossem dois autores, o peso será 0,5 para cada um. Desta forma, Kant com peso 128,60 foi 75 vezes mais abordado que Epicuro. A primeira conclusão é de que não existe homogeneidade nas análises dos autores. A filosofia moderna com Kant, Hume, Berkeley, Descartes e a filosofia analítica com Aristóteles e Kripke, perfazem 51% do total de autores estudados. Habermas, Lukács, Weber, Benjamin, Adorno e Horkheimer foram abordados juntos e apenas na disciplina de ‘Teoria das Ciências Humanas I’. Por outro lado, Kant freqüentemente aparece como tema único em ‘Estética I’ e ‘História da Filosofia Clássica Alemã I’. Os pensadores brasileiros e latino-americanos foram marginalmente enfocados com Paulo E. Arantes e Antonio Candido.

Tabela 01 – Proporção em que os autores foram abordados.

Autor	Nº	Abordagens	Autor	Nº	Abordagens
EPICURO	1	1,70	NIETZSCHE	22	8,30
BACON	2	2,50	POPPER	23	10,00
TOMÁS DE AQUINO	3	2,50	AGOSTINHO	24	10,00
WITTGEINSTEIN	4	2,50	ROUSSEAU	25	10,30
HABERMAS	5	2,80	MAQUIAVEL	26	11,10
POPE	6	4,20	HEIDEGGER	27	13,30
VOLTAIRE	7	4,20	HUSSERL	28	13,30
WALTER BENJAMIN	8	4,20	SCHILINK	29	13,30
ANTONIO CANDIDO	9	5,00	MARCUSE	30	14,20
PASCAL	10	5,00	FREGE	31	14,90
PAULO ARANTES	11	5,00	KUHN	32	15,00
LUKÁCS	12	5,40	HOBBS	33	16,90
WEBER	13	6,20	PLATÃO	34	20,00
FOUCAULT	14	7,00	LOCKE	35	20,30
HANNAH ARENDT	15	7,00	SCHOPENHAUER	36	30,00
HEGEL	16	7,30	BERKELEY	37	35,80
CARNAP	17	7,50	KRIPKE	38	37,40
LEIBNIZ	18	7,50	MARX	39	43,50
ADORNO	19	8,20	HUME	40	74,10
HORKHEIMER	20	8,20	DESCARTES	41	81,60
NEWTON	21	8,30	ARISTÓTELES	42	82,00
			KANT	43	128,60

Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado da tabulação dos dados segundo os conteúdos exprime a predominância do Idealismo Alemão¹² - **24%**, seguido da Filosofia analítica/ciência¹³ - **19%** e do Empirismo - **16%**. Por fim, figura o Racionalismo - **12%**. Também, neste caso, não existe um equilíbrio entre os grandes temas da Filosofia, predominando uns em detrimento de outros.

As 720 h de disciplinas optativas são, na realidade, extensões das disciplinas obrigatórias do núcleo formador em Filosofia. O aluno irá ter mais do mesmo, ou seja, serão os mesmos autores e método das obrigatórias, não contribuindo para ampliar o estreito leque de pensadores abordados. A possibilidade que o graduando tem de realizar 120 h de disciplinas eletivas, das 720 h optativas, em outros departamentos é quase que exclusivamente utilizada com as ‘línguas estrangeiras instrumentais’; sintoma dos ditames do estruturalismo que impõem que a melhor leitura possível do texto clássico será na língua original. Outro aspecto a ser salientado é que, ao contrário dos demais cursos das ciências humanas na UFPR, o currículo do curso prima pela total ausência de qualquer

¹² Tendo em vista que Karl Marx é estudado sob a ótica do jovem Marx e da visão lukacsiana de “História e Consciência de Classe”, as abordagens deste autor foram separadas 2/3 para a o Idealismo Alemão e 1/3 para a Teoria Crítica.

¹³ Aristóteles é estudado, de forma predominante, como teórico da Filosofia analítica. Dividimos, então, o número de abordagens em 2/3 para a Filosofia analítica e 1/3 para a Filosofia Antiga.

outra disciplina que não seja relacionada diretamente com a formação técnica em Filosofia.

O novo currículo, a ser implementado a partir do 2º semestre de 2011 separa a licenciatura do bacharelado, passando a carga horária da licenciatura de 2.280 h para 2.870 h. No currículo de 1999 o núcleo de formação filosófica em Filosofia soma 1.800 h. No currículo a ser implementado a partir de 2011, o núcleo de formação em Filosofia somará 1.875 h (formação introdutória geral – 240 h; formação intermediária – 1.275 h; disciplinas optativas filosóficas – 360 h). Ou seja, a nova licenciatura terá a mesma carga horária do atual bacharelado e as disciplinas técnicas serão praticamente as mesmas, sendo excluído o ‘Seminário de Leitura, Análise e Produção de Textos Filosóficos II’, que será substituída pela ‘História da Filosofia Patrística e Medieval I’.

Quanto ao conteúdo das disciplinas técnicas filosóficas, não haverá qualquer adaptação das matérias filosóficas às necessidades da nova licenciatura. Continuarão sendo lecionados na mesma forma e conteúdo que são no atual bacharelado, consoante Vieira (2011). O novo “Projeto Pedagógico” do curso de Filosofia da UFPR não traz inovações neste aspecto, mantendo como objetivo do bacharelado e, conseqüentemente, das matérias específicas de formação filosófica: “promover o estímulo à pesquisa, direcionando sua atuação aos programas de pós-graduação, em especial ao programa de mestrado do Departamento de Filosofia, e à futura atuação do bacharel no magistério superior” (UFPR, 2011).

O método

O método pedagógico e de estudo na graduação é baseado na análise estruturalista do texto clássico de Filosofia. As aulas são expositivas, abrangendo, normalmente, a leitura e comentário de um texto em sala de aula ou a explanação de algum tema específico de um pensador. É corriqueiro um capítulo de determinada obra ser objeto de estudo durante todo um semestre, ou, de uns poucos parágrafos em uma aula (cada aula tem usualmente a duração de três horas). Dá-se muita atenção às traduções, sendo corriqueiro o professor discutir longamente, em sala de aula, as alternativas de tradução de um termo. Além desta excessiva preocupação com o específico em detrimento do abrangente, a ausência completa de contextualização aproxima o método pedagógico e de estudo ao das ciências exatas. Um professor de Química ou Física estaria pedagogicamente bem ambientado na Filosofia universitária brasileira.

O próprio uso do termo ‘análise do texto clássico’ já aponta que as formulações filosóficas são obras engessadas pela tradição e pelo passar dos tempos e que, como obras de arte antiga, devem permanecer intocadas para deleite do espectador. Divergente das demais áreas das ciências humanas, que consideram seus autores como bases teóricas para posterior problematização, na

Filosofia acadêmica o texto clássico é um fim em si mesmo, ou seja, o estudo de um autor começa e termina dentro do seu próprio texto.

O método estruturalista desembarcou no Brasil junto com a missão francesa que criou a USP anos 30. Tal foi o sucesso da leitura estruturalista na academia que ao tornar-se moda em meados dos anos 60, o estruturalismo pouco impacto trouxe ao ambiente filosófico brasileiro, já afeito havia décadas ao método exegético. Das diversas correntes que compõem o estruturalismo, na Filosofia universitária o Positivismo predominará e se caracterizará: valorização do empírico (neste caso o texto clássico), adoção do paradigma das ciências naturais como modelo para as ciências humanas e crença na neutralidade do pesquisador frente ao objeto pesquisado, livrando a interpretação do texto teórico de qualquer juízo de valor.

O artigo “Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos” de Vitor Goldschmidt (1963) é considerado na academia o modelo que norteará estudo do texto filosófico. Segundo Goldschmidt parece que haveria duas formas de se estudar um sistema: interrogar sobre sua verdade ou sobre sua gênese. No primeiro método, chamado de “dogmático” (*sic*) por Goldschmidt, o pesquisador procura a intenção do autor, buscando a verdade de um sistema, com a possibilitando da crítica e a refutação. No segundo, nomeado “genético”, o historiador deverá considerar o ambiente econômico e políticos no qual foi criado o sistema, as características biográficas e fisiológicas do autor. No método “dogmático” ao buscar a verdade o pesquisador iria descortinar as contradições internas dos sistemas filosóficos e a anarquia das diferentes doutrinas. No método “genético” procuraria explicar e entender as contradições dos diferentes sistemas.

Goldschmidt descarta a análise “dogmática” e “genética” e formula um método que, segundo ele, seria “científico e filosófico”. O sistema “científico e filosófico” deverá ser considerado em sua atemporalidade, separado do tempo histórico, dos fatos econômicos e políticos, da história da ciência e da história das idéias. A biografia do autor também não seria relevante, já que a biografia estaria contaminada pelos pontos de vistas do biógrafo e seria “um tempo vivido (...) não filosófico”. O método deveria se preocupar com a estrutura, buscando as causas de uma doutrina dentro da própria doutrina construída pelo autor. Desta forma Goldschmidt sustenta que a obra filosófica deve ser produto de metodologia, que não histórica mas lógica:

Os movimentos do pensamento filosófico estão inscritos na estrutura da obra, nada mais sendo esta estrutura, inversamente, que as articulações do método em ato; mais exatamente: é uma mesma estrutura, que se constrói ao longo da progressão metódica e que, uma vez terminada, define a arquitetura da obra. Ora, falar em movimento e progressão é, a não ser que fique em metáforas, supor um tempo, e um tempo estritamente metodológico ou, guardando para o termo sua etimologia, um tempo lógico. (GOLDSCHMIDT, 1963, p. 2).

FAE – Centro Universitário

A FAE é uma organização ligada aos Frades Franciscanos, tendo como mantenedora a Associação Franciscana de Ensino Senhor Bom Jesus (AFESBJ). O curso de licenciatura em Filosofia da FAE foi reconhecido pelo MEC em 2008 e já se encontra adaptado às novas diretrizes curriculares, oferecendo 40 vagas anualmente.

A maior parte dos alunos está ligada a seminários e conventos, seguido de profissionais liberais, como advogados e psicólogos, e por último de interessados na docência de nível médio (FERRANDIN, 2011). A estrutura curricular¹⁴, ao contrário do curso da UFPR, busca uma formação menos especializada, mais focada nos aspectos gerais de um tema do que especificamente nas idéias de um autor. Também fica claro que o currículo tem afinidade com o seu principal público alvo: os religiosos. Disciplinas como ‘Antropologia filosófica I e II’, ‘Filosofia da Religião’ e ‘História do Pensamento Franciscano’, por exemplo, tem sua temática diretamente relacionada com o problema religioso. As disciplinas do currículo também apontam para a formação estrita, ante a ausência de qualquer outra disciplina que não relacionada com a Filosofia. A bibliografia de cada disciplina é dividida em ‘básica’ e ‘complementar’, com a preponderância de textos introdutórios, histórias da Filosofia e manuais sobre o texto clássico de Filosofia.

Faculdade Bagozzi

A faculdade Bagozzi tem como mantenedora a Congregação dos Oblatos de São José. O curso é reconhecido pelo MEC desde 2006 e oferece 150 vagas anualmente. Da mesma forma que a FAE, o curso de Filosofia da Faculdade Bagozzi tem forte presença de religiosos no seu corpo discente (dos formandos de 2009, no turno matutino, 7 eram religiosos e 5 leigos¹⁵). O currículo é similar ao da FAE, com a inclusão de ‘Grego Clássico’ e ‘Latim’ como disciplinas obrigatórias. Ao contrário da UFPR, onde predomina o particular sobre o geral, na Faculdade Bagozzi cada

¹⁴ Psicologia Geral (36 h) Teoria do Conhecimento (72 h). 3º Semestre: Antropologia Filosófica II (72 h); Didática (72 h); Filosofia da Arte (72 h); História da Filosofia Medieval (36h); Filosofia da Educação (72 h); Problemas Metafísicos (36 h). 4º Semestre: História do Pensamento Franciscano (72 h); Filosofia da Religião (36 h); História da Filosofia Moderna I(72 h); Métodos de Pesquisa em Filosofia (72 h); Prática de Ensino I (Estágio Supervisionado em Filosofia) (132 h); Problemas Metafísicos II (72 h); Políticas Públicas de Educação (36 h). 5º Semestre: Ética Filosófica I (36 h); Filosofia da Linguagem (72 h); Filosofia Política (72 h); História da Filosofia Moderna II (36 h); História da Filosofia Contemporânea I (36 h); Monografia em Filosofia I (92 h); Prática de Ensino II (Estágio Supervisionado em Filosofia) (134 h); Seminários de Filosofia I (36 h). 6º Semestre: Estudo do Homem Contemporâneo (72 h); Ética Filosófica II (36 h); Filosofia da Ciência (72 h); História da Filosofia Contemporânea II (72 h); Monografia em Filosofia II (92 h); Prática e Ensino III (Estágio Supervisionado em Filosofia Seminários de Filosofia II) (134 h); Introdução à Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (36 h); Atividades Acadêmicas - Científico- Culturais (200 h).

¹⁵ Entrevista com ex-aluna, dia 25 jun. 2011.

disciplina busca dar ao aluno uma visão abrangente do pensamento de vários autores, sem se ater a parágrafos ou capítulos de uma obra. Por exemplo, na disciplina de ‘Teoria do Conhecimento’, estuda-se George Berkeley, David Hume, Tomás de Aquino e Francis Bacon. Na UFPR em ‘Teoria do Conhecimento I’, normalmente, enfoca-se Hume apenas. A preocupação com uma visão mais geral também aparece nos trabalhos e avaliações do curso. Tomaremos duas questões como exemplo: na faculdade Bagozzi a questão era: “Análise a concepção de juízo estético na terceira crítica de Kant”. Na UFPR: “Comente o conceito de Sublime, a partir da definição dada por Kant na seção 115 da Crítica do juízo: “ele é um objeto (da natureza), cuja representação determina o ânimo a imaginar a inacessibilidade da natureza como representação de idéias””.

PUC Curitiba

O curso de Filosofia da PUC Curitiba inscreve-se em dois modelos de abordagem. No turno da manhã a maior parte dos alunos é vinculada a instituições religiosas, no período noturno predomina o público laico. O currículo curso reflete esta característica, com disciplinas de caráter mais religioso (‘Cultura Religiosa’ e ‘Antropologia Filosófica I e II’) e de integração social na comunidade (‘Projeto Comunitário’). Destoando do enfoque especialista, apenas com disciplinas da área filosófica, o currículo oferece como obrigatórias a ‘História Geral I, II, III e IV’ e ‘História do Brasil I e II’.

Se pelo aspecto curricular existe o interesse em ofertar uma formação menos estreita, por outro, seguindo o padrão uspiano, é incentivada a especialização filosófica tendo em vista os programas de pós-graduação. Na PUC a filosofia contemporânea – Heidegger e Nietzsche – tem predominância sobre as demais áreas (OLIVEIRA, 2011). Na esteira deste processo de afunilamento teórico, os alunos, a partir do segundo ano, devem obrigatoriamente participar de um projeto de pesquisa. Ou seja, na graduação, onde o aluno deveria ter contato com as diversas correntes do pensamento filosófico, parte-se desde o início da formação intelectual para um processo de especialização em um tema e/ou autor, comprometendo amplamente o já reduzido espaço que o discente tem para se dedicar as demais áreas de saber e outras atividades acadêmicas.

Repensando a licenciatura

Os novos cursos de licenciatura em Filosofia implantados e em implantação, caso da UFPR, estruturaram suas grades curriculares tendo por base as tradicionais disciplinas técnicas de Filosofia, agregando a estas novas matérias de cunho pedagógico. A questão é que o grande entrave na formação dos professores para o nível médio é justamente as matérias específicas de Filosofia,

sobre as quais não houve qualquer tipo de reformulação tendo em vista as especificidades da licenciatura. Como detalhado acima, não existe maior cuidado com a preparação dos graduandos no pensar conceitos e sistemas filosóficos de forma crítica e de ‘frente para o mundo’. Mantiveram-se, em maior ou menor grau, os autores do *mainstream* acadêmico, as disciplinas de caráter especificamente técnico e a leitura estruturalista do texto, tendo em vista um futuro mestrado ou carreira eclesiástica, neste sentido:

O professor especializa-se em um autor, obra ou sistema filosófico e transforma seu objeto de estudo individual no conteúdo que transmite nas aulas de graduação. O graduando, por sua vez, é convidado a especializar-se na mesma linha do mestre [...] Este graduando – iniciando e futuro bacharel – dificilmente opta pela licenciatura e quando isso acontece há uma tendência de transferir este modelo – espólio do positivismo disputado no sistema acadêmico – para sua prática, servindo como suporte para seu posicionamento posterior em relação à disciplina e aos alunos, como se estes devessem recortar conteúdos filosóficos específicos, especializando-se nos mesmos. (HORN *apud* HORN; MENDES, 2008, p. 3).

Tal é a condição da formação dos filósofos que formam filósofos, olham as licenciaturas como o parente pobre, como uma sub-habilitação (PALÁCIOS *apud* HORN; MENDES, 2008, p. 3). Enquanto os conteúdos das disciplinas pedagógicas continuarem sendo tratadas como complemento – apêndice e as matérias de formação filosófica como bloco distinto, impermeável aos aspectos pedagógicos, a tarefa formativa estará fadada ao fracasso. (HORN *apud* HORN; MENDES, 2008, p. 3).

Para retirar a Filosofia acadêmica de seu nicho exclusivista e capacitar os filósofos para intervirem nos grandes debates nacionais, a grade curricular do curso deve contemplar matérias outras que não apenas as de caráter técnico-filosófico. Não é possível imaginar a contextualização/problematização de conceitos filosóficos sem a coparticipação das demais áreas do conhecimento humano.

A formação exclusivista do bacharelado, focando apenas matérias de cunho filosófico não predomina mais na pátria mãe do modelo uspiano. Na França a licenciatura em Filosofia se expandiu, permitindo que o estudante de graduação opte, além da formação restrita ao campo filosófico, pela formação em Ciência Política (Sociologia), Direito e Letras, como oferecido pela Université Paris I (2011). A transposição deste modelo de dupla licenciatura para a realidade brasileira esbarraria na precariedade do ensino básico no Brasil. Enquanto um aluno oriundo da escola pública francesa tem condições de cursar duas licenciaturas em três anos de curso, no Brasil são necessários no mínimo cinco anos para uma satisfatória formação universitária.

A idéia de um ciclo básico de matérias que permitiriam ampliar a formação do futuro filósofo e professor já existe concretamente na graduação em Filosofia da Universidad de Buenos

Aires (UBA, 2011). Um ciclo básico de dois anos¹⁶, ofertando matérias optativas e obrigatórias nas áreas de Economia Política, Letras, Sociologia, Antropologia, História, Ciências Exatas e Naturais forneceria ao aluno o necessário embasamento para o estudo do texto filosófico e a flexibilidade intelectual exigida de um profissional que deve responder as mais diversas áreas do conhecimento, que vão desde as questões éticas até a crítica cultural. Nos três anos seguintes de curso, o aluno optaria por áreas específicas da Filosofia, além das disciplinas de licenciatura, como também ocorre na UBA.

A vantagem em se permitir que o discente faça um recorte entre as diversas do áreas saber filosófico é possibilitar que a escolha se faça mais em função futuro interesse profissional do aluno e menos no interesse dos professores ou das instituições de ensino. Um graduando, por exemplo, que deseja exercer o magistério em nível médio poderia optar por Filosofia Política e Ética, em detrimento de Filosofia Analítica, área esta que não faz parte dos conteúdos estruturantes indicados pelas Diretrizes Curriculares da Secretaria Estadual de Educação do Paraná

Logicamente que apenas a ampliação no rol de disciplinas ofertadas não irá garantir uma maior aproximação com as necessidades do magistério de nível médio, se as matérias de formação filosófica continuarem a serem ministradas dentro dos ditamos da análise estruturalista de texto. É claro que não existe ensino de Filosofia sem auxílio dos textos clássicos, mas a academia sustenta dogmaticamente que o único método de ensino é o positivista, acreditando na possibilidade da neutralidade científica no estudo do texto filosófico. Honestidade intelectual não é sinônimo de neutralidade, o professor de Filosofia deve ter como meta explicitar conceitos de forma rigorosa, com apoio da mais avalizada bibliografia sobre o tema; mas isto não é impossibilidade para que sistemas filosóficos sejam comparados entre si, criticados e contextualizados historicamente.

Preparar o aluno, futuro professor, para contextualização e problematização do texto filosófico é tarefa que deve ocorrer durante a graduação. Não é crível que um licenciado, treinado durante cinco anos dentro dos ditames da exegese positivista, consiga, em um passe de mágica, incitar os alunos do nível médio para o pensar crítico. O pensar crítico requer determinadas precondições que a especialização acadêmica torna cada vez mais inacessível. Pressupõe-se que um bacharel ou licenciado saiba esgrimir conceitos e sustentar teses em um debate, manipulando sistemas teóricos com desenvoltura. No entanto, as normas da Filosofia acadêmica apontam para o sentido inverso. Por exemplo, na UFPR, no curso de ‘Estética I’ em 2009, aulas de três horas foram utilizadas na leitura de alguns parágrafos e no semestre inteiro discutiu-se apenas os conceitos *Objekt* e *Gegenstand* da Estética Transcendental. Ou, ainda, na disciplina de ‘Historia da Filosofia

¹⁶ Diversos cursos na UFPR adotam o ciclo básico. Na Agronomia, por exemplo, durante os dois primeiros anos da graduação o aluno terá aula em de química, física, botânica, entomologia, entre outros, oferecidos pelos respectivos departamentos.

Antiga I', abordou-se somente um autor, Aristóteles, e da extensa obra do Estagirita, apenas dois capítulos da Metafísica sob o enfoque da filosofia analítica. Assim, o aluno torna-se especialista em capítulos da obra de um filósofo, rompendo a lógica interna dos sistemas, condição *sine qua non* para o domínio de uma teoria e sua utilização como ferramenta intelectual. O foco em capítulos ou parágrafos é mais adequado às disciplinas optativas ou cursos de pós-graduação, não em disciplinas introdutória como o caso de 'Estética I' e 'Filosofia Antiga I'. Nestas disciplinas, por exemplo, a estética kantiana deveria ser apenas um dos pontos abordados, conjuntamente com Platão, Hegel e Lukács. Em 'Filosofia Antiga I' deveria ser oferecida uma visão abrangente sobre as principais ideias de Platão e Aristóteles.

Conclusão

Nos quatro cursos de licenciatura em Filosofia analisados; UFPR, PUC, Bagozzi e FAE, a preparação do aluno de graduação para a docência no nível básico e médio não é considerada a principal prioridade ou divide prioridades com outras carreiras que não a docência. A licenciatura na FAE e Bagozzi compartilha a formação do professor com a instrução para a carreira eclesiástica. Na UFPR a licenciatura em Filosofia é apêndice do bacharelado, pois os esforços são no sentido do treinar os graduandos na análise dos textos clássicos, visando mestrados e doutorados. Na PUC, a licenciatura divide atenção com a carreira eclesiástica e acadêmica.

A prática pedagógica, os autores e sistemas filosóficos, a bibliografia, o currículo, a formação dos professores e a intenção destes e da instituição de ensino devem ser orientadas no sentido de que o principal objetivo seja a formação para a docência de nível médio. As especificidades requeridas no exercício do magistério não aceitam compartilhamento de objetivos; a licenciatura deve ser primeira prioridade e não uma irmã pobre do bacharelado. Como demonstrado, a Filosofia universitária no Brasil seguiu um rumo que não é complementar à docência de nível médio, mas antagônico. São formas de compreender um mesmo campo de saber que devem seguir rumos próprios; dialogando, mas não convivendo sob a mesma estrutura organizacional. A Filosofia acadêmica escolheu voltar o olhar para si mesma - tendência que se exacerba com a expansão da filosofia analítica nos meios universitários brasileiros - a licenciatura, pelo contrário, deve capturar para si os sistemas filosóficos que estão de 'frente para o mundo', voltando a compartilhar saberes com as demais áreas do pensamento humano; fornecendo aos alunos e futuros docentes da educação básica as ferramentas intelectuais necessárias ao pensamento autônomo e independente das determinações ideológicas impostas pela necessidade da valorização do capital.

Desta forma, a licenciatura em Filosofia deve ser estruturada em um curso de graduação

voltado para e unicamente à formação de professores para o nível básico e médio; separando-se do bacharelado tecnicista e da preparação para a carreira eclesiástica. Não haveria nenhuma suposta cisão entre ensino e pesquisa, pois ao se prender unicamente ao texto clássico, a pesquisa na área filosófica no Brasil apenas reproduz o que já foi feito em outras épocas e lugares. Fato surpreendente seria, por exemplo, detectar em Kant um aspecto sobre o qual já não exista trabalho publicado a nível mundial; autor sobre o qual se debruça com afinco a academia há mais de 200 anos. Ao invés de repetir aquilo que já foi publicado, a licenciatura em Filosofia deveria criar suas próprias especializações, mestrados e doutorados, preparando professores e pesquisadores que saibam manejar e aplicar conceitos filosóficos aos problemas concretos da sociedade, com o firme propósito de voltar à origem da Filosofia: a formação integral do cidadão - a Paidéia.

Referências

ARANTES, P. E. **O fio da meada**: Uma conversa e quatro entrevistas sobre Filosofia e vida nacional. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Um departamento francês de ultramar**: Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência nos anos 60). São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FERNANDES, F. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

FERRANDIN, J. **A licenciatura em Filosofia na FAE**. Curitiba: abr. 2011. Entrevista concedida a W. L. Mauch.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. São Paulo: Cortez Editora, 1987.

GOLDSCHMIDT, V. **Tempo histórico e tempo lógico na interpretação dos sistemas filosóficos**: A religião de Platão. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1963, p. 139-147. Disponível em: <http://www.consciencia.org/tempo-historico-e-tempo-logico-na-interpretacao-dos-sistemas-filosoficos-victor-goldschmidt>. Acesso em 23/08/2011.

GOMES, R. Crítica da razão tupiniquim. Disponível em: http://www.iphi.org.br/sites/Filosofia_brasil/Roberto_Gomes_-_Critica_da_Razao_Tupiniquim.pdf. Acesso em 24/08/2011.

HORN, G. B.; MENDES, A. A. P. **Ensino de Filosofia e produção docente**. In: Congresso Internacional de Filosofia: debate de idéias e cidadania. Caxias do Sul, 2008.

JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

LUKÁCS, G. **História e consciência de Classe**: Estudos sobre a dialética marxista. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.

_____. **Miséria da Filosofia**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

MOORE, B. **As origens sociais da ditadura e da democracia**: senhores e camponeses na construção do mundo moderno. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

OLIVEIRA, J. R. **A licenciatura em Filosofia na PUC PR**. Curitiba: abr. 2011. Entrevista concedida a W. L. Mauch.

PARANÁ.SEED. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica - Filosofia.** Curitiba, 2008.

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES. **Licenciatura em Filosofia.** Disponível em: http://www.uba.ar/download/academicos/o_academica/carreras/lic-Filosofia.pdf. Acesso em 23/08/2011.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Projeto pedagógico.** Disponível em: http://www.Filosofia.ufpr.br/?page=grad_projeto. Acesso em 23/08/2011.

UNIVERSITÉ PARIS I. **Apresentação da licenciatura em Filosofia.** Disponível em: <http://www.univ-paris1.fr/ufr/ufr10/>. Acesso em 23/08/2011.

VIEIRA NETO, P. **A Licenciatura e o bacharelado na UFPR.** Curitiba: jun. 2011. Entrevista concedida a W. L. Mauch.

DEL RIGOR: EPISTEMOLOGÍA Y EDUCACIÓN

Mauricio Langón, IPES/ANEP - Montevideo, Uruguay

Resumen

El *rigor* suele asociarse a la ciencia y a la investigación, pero no a la enseñanza ni a la extensión. Se quiebra así la solidaridad entre las actividades propias de la docencia universitaria; se abandona la idea de universidad y su compromiso. En este trabajo discuto la intelección de la enseñanza (particularmente la disciplinar) como actividad no “rigurosa”, concepción ligada a un uso del “rigor intelectual” que lo restringe a la aplicación de normativas. Desde los resultados de una reciente investigación discuto el sentido y valor que suele darse al *rigor*, su uso *rigorista* como dispositivo de “control de calidad”, y sus efectos en procedimientos, productos y productores en el campo intelectual. Procuro criticar ese modelo y mostrar la viabilidad de otro *modelo* desde lo didáctico-filosófico, intentando abrir una vía que podría desarrollarse desde otras didácticas disciplinares. Espero contribuir a recuperar en su integridad la profesión docente y su carácter universitario.

Palabras clave: rigor, epistemología, educación, didáctica, investigación, enseñanza, filosofía, control de calidad,

Introducción: planteo de un problema

En este trabajo plantearé, desde el *rigor*, la relación entre epistemología y educación.

El *rigor* aparece como nota esencial de la *ciencia* -atada a *actividades de investigación*- (Allende, 2004), pero no se presenta como atributo de la *educación* -ligada a *actividades de enseñanza*-.

La fuerte carga valorativa que se suele atribuir a la *investigación rigurosa* otorga a ésta una superioridad jerárquica que disuelve la coherencia de la tríada de actividades (*investigación-enseñanza-extensión*) que determinaban la *docencia universitaria* y garantizaban la solidaridad entre ciencia, educación y sociedad. Rota esta alianza, las diversas actividades *docentes* pueden desarrollarse en instituciones separadas, se quiebra la idea de *universidad*, queda establecida la *subordinación* de las otras actividades a las de investigación (a su vez dependiente de juegos de poder y de mercado que no tienen en su horizonte pretensión solidaria alguna).

Sin *rigor*, el *educador* - sobre todo el *profesor* que *profesa determinada disciplina* (Derrida, 1998)¹⁷ con personas que no necesariamente se dedicarán a ella-¹⁸ queda *desinvertido* de su cargo y

¹⁷ “Profesar es comprometerse declarándose, *brindándose como*, prometiendo ser esto o aquello. *Grammaticum se professus*, nos dice Cicerón en las *Tusculanas* (2, 12): habiéndose brindado como gramático, como maestro de gramática”.

¹⁸ Como es el caso del profesor de secundaria.

de su carga, tanto en lo que respecta a su *disciplina* (de la que ya no es *maestro* y de cuyo *rigor* no participa), como en lo relativo a su *didáctica* (actividad considerada en sí misma *no rigurosa*), como en lo que tiene que ver con la *educación* (de la que ya no es *sabio*, y por ende parece que no puede aportar a la discusión educativa, en uso público de su *razón*) (Kant, 1784). Los docentes quedan excluidos de la deliberación y toma de decisiones en lo educativo y en lo epistémico. “Liberados” de su *profesión*, de su *responsabilidad* y de su *compromiso*, sólo se espera de ellos el cumplimiento riguroso de las órdenes que reciban respecto a lo que deben *transmitir*. Esta *desprofesionalización* implica la pérdida de su carácter *universitario*. Y el abandono del concepto de *universidad*.

Encararé en este trabajo la conjunción entre epistemología y educación discutiendo la intelección de la *enseñanza disciplinar* como actividad no “rigurosa”, concepción ligada a un uso del “rigor intelectual” que lo restringe a la aplicación de determinadas normativas. Con esto espero contribuir a recuperar en su integridad la *profesión docente* y su carácter *universitario*.

De la palabra “rigor”

Rigor y *rigidez* (según Corominas) aparecen juntos en nuestro idioma, en 1433, derivados del latín *rigor* (rigidez // frío, helada, escarcha, y, en sentido figurado: *rigor*, *severidad*, *inflexibilidad*), y de *recio* (*robusto*, *grueso*, *áspero*, *duro*), del latín *rigidus* (*rígido*, *duro*, *helado*, *yerto*, *tieso*; y, en sentido figurado: *severo*, *inflexible* // *rudo*, *grosero*) (Diccionario Vox Latín). Estas connotaciones de *rigidez*, *frío*, *inflexibilidad*, *severidad* y *rudeza* siguen vivas. A ellas se han ido adhiriendo las ideas de *precisión*, *propiedad*, *exactitud*, *minuciosidad* (que habitualmente atribuimos al *rigor* en el campo *intelectual*); su vínculo a la *realidad*, a lo *estricto* (en la locución “*en rigor*”: “en realidad, estrictamente”) y al *cumplimiento indispensable de formalidades* (en la locución “*de rigor*”: “ser indispensable por requerirlo así la costumbre, la moda o la etiqueta”) (Real Academia Española).¹⁹

Destaco tres acepciones de palabras relacionadas a *rigor*: (a) *rigor* como “exactitud en un relato o historia”; (b) *rigorismo* como “sistema basado en la aplicación rigurosa de las normas; formalismo”; (c) *riguroso* como “sin concesiones o excepciones”, y como “hecho con todo cuidado y sin dejar nada por examinar” (Moliner, 2002). Me interesa el uso (a) porque Platón (*Banquete*, 172-174; *Parménides*, 126a-127b) aparta decididamente a la filosofía de *ese rigor* -sin embargo imprescindible en las disciplinas históricas-, para fundar *rigurosos caminos filosóficos* de discusión racional (*Fedro*, 276a-277b).²⁰ En relación al uso (b), un riesgo mayor para el *rigor intelectual* sería

19 En medicina se conserva el sentido de rigidez y frío en la locución latina *rigor mortis* (rigidez cadavérica) que chirría en toda referencia al rigor intelectual.

20 En los dos primeros lugares citados, Platón se preocupa por dejar sentado que la fidelidad de los relatos que ahí se presentan es

reducirlo a “la aplicación rigurosa de las normas”, sin dejar espacio para su crítica, debate argumentativo y eventual cambio, provocando un *efecto* de esclerosis normativa. Tal *rigorismo* no sería *riguroso* -según la acepción (c)-, en tanto *exceptúa del examen* a las normas que aplica.

De la *valoración* del rigor en el campo intelectual

Aunque no es fácil encontrar definiciones precisas de lo que se designa como *rigor* en el campo intelectual, su uso en ese ámbito le ha ido dando gran *carga valorativa* que pesa como exigencia encarriladora de los modos de producción intelectuales, su comunicación, enseñanza, transmisión y difusión. Presentaré a modo de ejemplo dos textos que encarnan modos opuestos extremos de usar y valorar el rigor.

Para el primero (Allende, 2005) el rigor en ciencia “*consiste en la aplicación disciplinada de la razón a temas del conocimiento y o la comunicación*”. Es “la esencia del quehacer científico”, cuyas “preguntas difieren de las que se hace el filósofo o el teólogo por el hecho que las preguntas del científico pueden y debieran tener respuestas experimentales”. “El rigor es muchas cosas”; entre ellas: “apego al procedimiento experimental”; una “actitud que se contrapone a las debilidades de la naturaleza humana”; “una manera estructurada y controlada de planificar, desarrollar, analizar y evaluar nuestras investigaciones”; “un cuidado especial en adaptar la presentación de los resultados a las demandas del auditorio”. Se concreta en minuciosas exigencias en cada etapa de la investigación: “usar toda la información disponible” y “los antecedentes bibliográficos que existen”; “elegir los métodos (...) con la mayor precisión posible”; “plantear diversos enfoques y ponerse en las diferentes alternativas de los posibles resultados”; preguntarse en qué medida los resultados son “creíbles”, “reproducibles” y “estadísticamente significativos”. La nómina de requisitos de “ética y rigurosidad” se extiende también a la “evaluación de proyectos”, a su “comunicación” a “nuestros pares científicos”, y a su publicación. El autor se entusiasma presentando los beneficios que el “rigor en la ciencia” aporta a toda la sociedad: “la educación en ciencias de los niños y jóvenes en las escuelas y liceos (...) consiste en transmitirle a los niños, a los futuros ciudadanos, la manera de enfrentar el mundo y sus problemas con los valores de la ciencia”, para “hacer a nuestros ciudadanos y a nuestras sociedades más libres, más progresistas, más capaces de resolver sus problemas”. Y culmina transformándolo en una exigencia moral omniabarcadora: “*El rigor científico es un valor que debiera penetrar nuestro pensamiento cotidiano, nuestros medios de comunicación, el discurso de nuestros políticos y la totalidad de nuestra cultura*”.

El segundo texto (Rozitchner, 2009) considera el rigor en la filosofía y su enseñanza.

por lo menos dudosa. En el *Fedro* la legitimidad de los discursos filosóficos no está en la rigurosidad del *relato* sino en la potencia de generar *otros* discursos capaces de entrar en discusión racional. De modo que el *rigor* en distintas *disciplinas* puede ser muy diferente.

Sostiene que para “renovar la idea de la filosofía” hay que ir “más allá de la inadecuada idea del ‘rigor’”. Dice que “aferrarnos al mortuorio rigor y a los valores absurdos de la filosofía tradicional es no querer pensar (...) Pensar de verdad no tiene que ver con la función racional ni con el rigor (...) La filosofía no es la historia de la filosofía. La filosofía no es la racionalidad aplicada por encima de la vivencia de la realidad (...) El cuadro correcto para las clases es: tenemos el recurso de pensar y tenemos un grupo de adolescentes necesitados de ese recurso. No importan Platón, Aristóteles, Kant ni Hegel, importa la realidad, importa nuestras ganas de hacer cosas, importan los chicos que están todo el día pensando y necesitan desplegar ese pensamiento. Sirven todos los recursos. Si querés usar a Platón usá a Platón, si querés usar a Bucay usá a Bucay (...) El profesor de filosofía inventa o se pudre. Es una buena coyuntura, tener que crear o crear. No hay tiempo ni excusa para ponerse estérilmente rigurosos”.

En la contraposición de estos dos textos puede apreciarse que los términos “rigor” y “riguroso” se aplican sin mayor *rigor*. El término abarca aspectos tan marcadamente diferentes en tan diversos dominios que resulta claro que no se habla de lo mismo cuando se habla de “rigor”. En ambos textos se *usa* el término como un arma (de valor positivo en uno, negativo en el otro) para descalificar otras posiciones y defender –sin argumentos- la propia.

Estos textos *ilustran* formas falaces de utilizar el *rigor* para procurar imponer, sin reflexión ni debate racionales, determinado modo de concebir la *actividad intelectual*. Aunque se trata de modos opuestos ambos echan mano del *rigor* deformando los rasgos propios de lo *intelectual* que se vinculan a los *usos públicos de la razón* (en su radicalidad crítica y en su discusión argumentativa, sin exclusión de interlocutores).

Uso del rigor como dispositivo de “control de calidad” intelectual

El *rigor* se usa como *criterio de control de calidad* de los productos intelectuales. Pero llega a funcionar como *dispositivo de control* del campo *intelectual* (de sus *productos*, sus *actividades*, sus *procedimientos* y sus *actores* -personas e instituciones-).

El *control de calidad* se utiliza en defensa del consumidor para productos y servicios que entran al mercado. Ellos deben cumplir con *normas* (que intentan acordar organismos nacionales e internacionales) que consisten en “un conjunto de especificaciones técnicas para garantizar la calidad de un producto o un servicio” (AENOR, 2011). Estas *normas técnicas* son *distintas para cada tipo de productos*.²¹ Incluyen disposiciones de índole *material* y *procedimental*. Se refieren tanto al producto en sí mismo, como a los procesos, materiales, instituciones y personas que

21 Por ejemplo, son muy distintas las normas técnicas: UNE-EN 13024-1:2012 (para determinado vidrio para la edificación), ISO/TS 14033:2012 (para gerenciamiento ambiental), ISO 13006:2012 (para tejas cerámicas)

intervienen en su realización.

En el *uso* que comentamos, el *rigor* consiste en la aplicación a los *productos intelectuales* de la exigencia de cumplir con *normas como las que se aplican a las mercancías*. Ello bastaría para asegurar su (buena) *calidad*.

Sin embargo, saltan a la vista dos diferencias importantes: a) que las normas de *rigor* que se plantean para el campo intelectual –a diferencia de las *normas técnicas*- son casi exclusivamente formales o procedimentales, prescindiendo de consideraciones de contenido o materiales; y b) que –también a diferencia de aquellas- son básicamente las mismas para todo producto intelectual, cualquiera sea su *tipo* o *calidad*.

Esto opera una homogeneización ilegítima de todas las obras intelectuales, al ignorar sus diferencias *cualitativas*. No advierte que la *calidad* de algo depende de su *cualidad*; es decir, que los criterios de evaluación de calidad dependen de qué clase de producto se esté valorando. La *cualidad* de filosófica, científica o artística de cada obra intelectual, no puede depender del cumplimiento riguroso de normas técnicas, formales y procedimentales externas al *contenido* de las distintas disciplinas, porque son las normas las que deben variar de acuerdo a qué se este valorando y no al revés. Si las normas son impuestas desde instancias externas de control, y no emanan de criterios de valoración propios de cada disciplina, dichas normas resultan ilegítimas.²² Tal *rigor*, pues, de ningún modo es pertinente para determinar la *cualidad*, ni es suficiente para determinar la *calidad* de ninguna obra intelectual. El *contenido* de cada una de ellas debería ser sometido a *rigurosa* discusión crítica, racional y argumentativa tanto entre los especialistas en la disciplina como a nivel público.

Tampoco es razonable asimilar los productos intelectuales a las mercaderías, porque las normas técnicas para cada tipo de producto o servicio industrial parten de la clara estipulación del *uso* al que está destinado. Sirven para *certificar* que el producto o servicio en cuestión es apto para funcionar con seguridad y eficacia *para ese uso*,²³ no para cualquiera. Pero en el caso de los *productos intelectuales* no es posible determinar previamente su uso. Los conceptos filosóficos, las teorías matemáticas, físicas, históricas o sociológicas, la ficción literaria... se elaboran en función de *ampliar la capacidad de conocer y la sabiduría de los seres humanos*, y no pensando en su aplicación inmediata a un uso preciso. Esa característica de las obras intelectuales de “despegarse” de su inmediata utilidad les proporciona su potencia de mantener un movimiento sostenido (y

22 Las normas técnicas no confunden, pero las de rigor intelectual, sí. Si algo es, por ejemplo, un *vidrio para la edificación* deberá seguir las especificaciones técnicas de UNE-EN 13024-1:2012. Las tejas de cerámica o el gerenciamiento ambiental se registrarán por otras normas. En cambio, en el campo intelectual, parecería que se obra al revés, para que una obra sea de historia, filosofía o matemáticas de (buena) *calidad*, bastaría con que cumpliera las mismas normas de rigor que la experimentación biológica, por ejemplo.

23 No se hacen normas para “vidrios” en general, sino para el *uso* al que están destinados, en nuestro ejemplo, “para la edificación”. La normativa será muy diferente para determinar la calidad de vidrios para envases de bebidas.

conflictivo) que les abre ilimitados campos de aplicación en usos y efectos diversos, incluso contrapuestos e imprevisibles. Conceptos filosóficos milenarios siguen funcionando y rigen modos de pensar los problemas actuales; teorías matemáticas pasan siglos antes de encontrar una aplicación; teorías físicas, o desarrollos en genética y neurociencias abren realidades presentes y perspectivas futuras a la vez maravillosas y terribles.²⁴ Porque sus *usos* no pueden estar previamente determinados y sus *efectos* pueden impactar de manera profunda, duradera e imprevisible, los productos intelectuales exigen su discusión; y que ella sea *pública*, no sólo limitada a especialistas; y que sea *abierta*, que tenga en cuenta sus potencialidades futuras y no sólo sus aplicaciones inmediatas. No se trata, pues, de una *cuestión técnica* sino ética, política, antropológica y educativa.

Los productos intelectuales *no pueden ser legítimamente evaluados por normas técnicas en determinado momento*; requieren ser vueltos a pensar y a discutir *siempre*. Su debate no puede estar nunca *cerrado*. Nunca puede darse un fallo *en última instancia* sobre la “calidad” de un producto intelectual.

La *discusión de cada obra intelectual* no puede obviarse. No alcanza para determinar su buena calidad con que cumpla con requisitos de forma preestablecidos. Incluso podría decirse que tal exigencia sobra. Porque la labor *crítica y creativa* propia de un *auténtico rigor* intelectual, sería negada en su esencia si se restringiera a la mera aplicación de reglas sin someterlas a crítica y sin intentar la creación de nuevas. Y también porque no puede eximirse de la discusión crítica *rigurosa* a los productos intelectuales que no pretenden *rigurosidad* científica, tales como discursos políticos, artículos de prensa, conferencias, clases... También cada uno de ellos entra al comercio entre los hombres; también tiene usos y efectos importantes.

Alcance y efectos es este uso del rigor en el campo intelectual.

El uso del *rigor como control técnico de calidad* es él mismo, a su vez, un producto intelectual. En tanto tal, debe ser sometido a crítica y discusión, y evaluado también es sus efectos. Es lo que intento hacer a continuación.

Enseña Deleuze que “en las sociedades de control, lo esencial (...) es una contraseña”, que marca “el acceso a la información o el rechazo” (Deleuze, 1991). En este sentido el *rigor* opera como *contraseña* en ambas puntas del proceso de producción intelectual y en las diversas etapas de

24 Ejemplos. La energía nuclear puede usarse para la mejora de la vida o para la producción de muerte. Las investigaciones en neurociencias están llevando a descubrimientos que podrían utilizarse con fines militares tanto para acrecentar (enhacing) la propia performance, como para degradar la de otros (Royal Society, 2012). La evaluación de *calidad* de ese tipo de productos debe pasar por la discusión *prudente*, argumentativa, racional y siempre abierta de sus potencialidades, para orientar en la medida de lo posible sus *efectos* hacia el bien y no hacia el mal. En el debate de los problemas *bioéticos* confluyen principalmente filosofía y biología, pero requieren también la *discusión pública* entre todos.

mismo. Se ejerce dinámica, variable y continuamente modelando los *productos*, los *productores*, los *procesos de producción* y sus *instituciones*. No asegura el control de la calidad de cada nueva obra, sino a) la *continuidad* de una producción homogénea, estandarizada, y b) la *discontinuidad* de la producción de obras alternativas. Veámoslo con más detalle.

Este *rigor* controla que los productos intelectuales que entren al mercado (que puedan ser difundidos, conocidos, vendidos, usados) sean exclusivamente aquellos que cumplan fielmente con normativas formales previas; que tengan determinada *forma de presentación*. Es un procedimiento formal de *censura previa de cada obra*: la que no pase ese control, la que no posea esa contraseña, será *descalificada*. Este uso del *rigor* produce el efecto de evitar la circulación de productos (e impedir el trabajo de los productores) que no se atengan al mismo, incluso los que recurren a instrumentos novedosos, los más creativos y los propios de ciertas *disciplinas*. Así este uso del rigor traba la difusión e inhibe la creación de lo *nuevo*, tanto en el plano formal como en el de los contenidos. “Deja sin examinar” las normas que lo rigen (sus *principios*) y consolida la “ciencia *normal*” inhibiendo la emergencia de nuevos “*paradigmas*” (Kuhn, 1962). Vigilando la *entrada* al mercado, también *forja al mercado*: genera su propia demanda, induce a leer obras de cierto tipo, produce sus propios *lectores* o *destinatarios*, orienta sus modos de leer, valorar y pensar.

Pero el control “*de salida*” de los *productos intelectuales*, se aplica casi exclusivamente a *aspectos formales de presentación* (diseño, tipo de letra, citas, referencias, bibliografía...), irrelevantes respecto a las cuestiones de fondo. Más allá de los efectos negativos que esto provoca en los productos (homogeneización, pérdida de variabilidad) y en los productores (desvío constante del trabajo intelectual crítico y creativo hacia la atención a detalles), también podría contribuir a mejorar la *presentación* de las obras, si se la depurara del exceso de centrar en este rigorismo la *esencia* de lo científico. Para comprender el alcance del ejercicio de este rigor que afecta todo el *proceso de producción intelectual* mediante la introducción de normativas de índole *procedimental* hay que mirar este aspecto en su sinergia con otros.

Impacta en el nivel más profundo de la *producción intelectual* la transferencia a este campo de un fenómeno que reciente y crecientemente afecta a muchos productos industriales: *que lo que avala cada nuevo producto ya no es su calidad* (su eficacia para determinado uso, su duración, la posibilidad de su reparación, la disponibilidad de repuestos...) *sino los constantes avances tecnológicos*. Éstos determinan la rápida obsolescencia de *todos* los productos, sea cual sea su calidad, permanentemente descartados y sustituidos por otros (más nuevos, más eficaces, con más usos) que hacen inútil su duración. Ya no importa la calidad de *cada* producto sino *asegurar* la *continuidad del proceso de producción*.

La transferencia de esto al campo intelectual produce la *desvalorización* de todos sus

productos. Si creyéramos que cada nueva creación pronto quedará obsoleta y será *sustituida*²⁵ por la *próxima*, no valdría la pena *discutir* ninguna; bastaría con *asegurar la continuidad de la producción intelectual* garantizada por *avances* tecnológicos.

Se opera una curiosa inversión de perspectivas. Ya no es desde el *producto de buena calidad* que se elige la *técnica óptima* para producirlo; ya no es para los *buenos fines* que se seleccionan los *medios adecuados*: ahora es la capacidad eficiente, de medios y técnicas la que asegura la *buena calidad* de *todos* los productos presentes y futuros.

Entra en acción un círculo vicioso. Aunque la tecnología garantiza los *productos*, son éstos, considerados en su conjunto (todo eso que antes no teníamos y ahora tenemos gracias a la ciencia y que *engloba* todas las maravillas presentes y futuras). los que legitiman *los procedimientos tecnológicos*... que garantizan su calidad.

Esta *autolegitimación* circular de *productos* y *procedimientos* globales se presenta como *bondad moral*. Nuestro mundo es *mejor* porque ellos nos dan una *vida mejor* que la de cualquier otro período de la historia. Ellos se presentan como la única posibilidad futura de *vida buena para todos*. Considerados como un todo solidario, aparecen indiscutiblemente como lo *moralmente bueno*. Seguir transitando sus caminos sin trabas es una *exigencia moral*; ponerle “peros” éticos, sería una *inmoralidad*.

Cierto que el mundo actual también garantiza, continúa y profundiza la proliferación de productos moralmente *malos* (de guerra y muerte, por ejemplo). Ciertamente se emplean tecnologías atroces, hasta para fabricar productos *benéficos* (investigaciones en seres humanos; explotación; explotación del medio ambiente). Pero estos aspectos *negativos* y los *cuestionamientos éticos* que se les hacen, son ignorados. Es decir, los procesos y productos tecnológico-científicos se legitiman mutua y circularmente tomando en cuenta *exclusivamente* su cara positiva, *dejando sin examinar* su catadura *nefasta*. En este sentido, no son *rigurosos*.

Este uso del rigor también funciona como control de “*entrada*” al proceso de producción intelectual y modela a los trabajadores intelectuales durante toda su vida. Desde que los más importantes “medios de producción” intelectuales (particularmente los que implican costosos procedimientos de producción de “conocimiento de punta”) han perdido su carácter *público* y han sido *privatizados* queda rigurosamente *controlado* el *acceso* a los mismos, en todos sus niveles o grados. Ahora los *trabajadores intelectuales* –como los obreros industriales- tienen que vender su *fuerza de trabajo* y están alienados de sus productos y en sus prácticas: se acabó la libertad *incondicionada* del intelectual (Virno, 2003). Quedan *controlados* e integrados al sistema

25 En el terreno las ideas suele utilizarse en término *superar* que implica alcanzar un *plano superior conservando* los avatares de la historia anterior, el proceso de *desarrollo* que permite “saltar” al nuevo nivel, que supere las afirmaciones y negaciones del nivel anterior en una “síntesis” superior. La *sustitución*, en cambio, implica el desprecio y olvido de lo anterior: se *afirma negando* (o mejor, borrando, descartando, tirando) lo anterior que ya es considerado obsoleto. En ese sentido, la *sustitución* no implica real *superación*.

económico globalizado: los *productores*, la producción y los productos intelectuales. También su impacto social real, más allá del sistema económico prevaleciente. Queda *controlada* la posibilidad de emergencia de pensamiento crítico y creativo, y la de su inserción en procesos de cambio social (Pulido Chaves, 2009).

Este uso del *control* abarca a las *instituciones* (centros de investigación, de formación docente, universidades, editoriales...) y ámbitos que hacen posible la labor intelectual. Encargadas de controlar la *rigurosidad* de personas, procedimientos y productos, son a su vez *controladas* por otras instancias, cada vez más *privatizadas e internacionalizadas*. Conforme van siendo *moldeadas* por su inserción en el proceso de control del *rigor*, estas *cadenas institucionales* son su producto cada vez más perfeccionado y dúctil. La educación no escapa a esto.

Rigorismo moral de este uso del rigor

La atribución de valor positivo al cumplimiento riguroso de una normativa no tiene sus raíces en lo técnico ni en lo científico sino en lo *moral*, aquel terreno en que el *valor* de una acción humana radica en *sí misma*. En cuanto se entiende que dicho valor no radica en esa acción, sino que requiere fundarse en una fuente externa *indiscutible o absoluta* (Dios, la Naturaleza...) que *fija normas* que deberán cumplirse (mandamientos, órdenes, leyes...), ya la *bondad* moral de la acción humana, dependerá sólo de *obedecer rigurosamente* esos mandatos. Los intentos dogmáticos que absolutizan el valor de las normas morales para evitar que, en la práctica, no se cumplan en ciertos casos o circunstancias, reciben el nombre de *rigorismo*. Éste inhibe el acceso al debate argumentativo del campo *ético*; porque no considera *problemáticos* los *casos, circunstancias o situaciones* nuevas, sino que *aplica* siempre “rigurosamente” las mismas normas indiscutidas e indiscutibles.

El uso del *rigor* que venimos comentando es un *rigorismo moral*, en tanto exige el cumplimiento de normativas previas, excluye su discusión pública, no considera casos, ni efectos, ni cambios. Alienta autoritarismos, dogmatismos, Inquisiciones. Se opone a lo *filosófico* en tanto éste implica *potencia de inicio* (Douailler, 2002), *cuestionamiento de principios y apertura al diálogo* (Ranovsky, 2009).

Para valorar las obras intelectuales (incluidas las científicas y las educativas) se requiere *otro modelo de rigor*, muy distinto.

Hacia otros modelos de rigor en las disciplinas y la educación

Sospechando que no hay un único “rigor” para todas las disciplinas, las didácticas y la

educación, sino que hay diversos *rigores*, exploraremos lo que ocurre en *filosofía*. Porque, si puede haber algún *rigor* propio de *lo filosófico* (con criterios de *cualidad* y *calidad* intrínsecos) que se aleje del *rigor intelectual en general*, a cuyos *usos* y *efectos* nocivos hemos hecho referencia, entonces podría haber también rigores específicos en las distintas disciplinas,²⁶ las didácticas y la educación; y quedaría abierta la vía para el desarrollo de *rigores* de usos y efectos *positivos*.

Rigor y filosofía

Los textos de Allende y Rozitchner que usé como ejemplos asumen posiciones definidas respecto al rigor en “filosofía”. Valorando positivamente el rigor, el primero descarta las preguntas de la filosofía porque no admiten “respuestas experimentales”. Valorando negativamente el rigor, el segundo descarta “los valores absurdos de la filosofía tradicional”. Ambas posiciones opuestas coinciden en que *filosofía* y *rigor* son incompatibles. El primero *descalifica* toda filosofía; no podría haber filosofía de *buena calidad*; lo filosófico sería *incalificable*. Para el segundo la *cualidad filosófica* es tan excelsa que quedaría fuera de toda crítica; lo filosófico sería *invalorable*.

Desde casamatas opuestas se cierra el campo al debate razonable. Nos dejan sin un espacio donde cada actividad, instrumento y producto filosóficos pudieran ser puestos en discusión argumentativa. Y nos dejan sin ámbito en que fuera posible un *diálogo* entre disciplinas.

Para abrir esos espacios recurrimos a un texto que plantea el problema del *rigor* en el plano estrictamente filosófico (Lledó,1966). Critica un “supuesto rigor filosófico” según el cual sería necesario “enmarcarse con un lenguaje confuso, enrevesado, que otorgase un cierto carácter misterioso a la comunicación filosófica”. Ese *supuesto rigor* ha “lastrado, durante siglos, la originalidad y libertad de lenguaje filosófico” El autor *enseña* otro camino refiriéndose a Platón: “Precisamente, como no hay separación entre pensamiento y lenguaje, el espesor, la vivacidad, la riqueza del lenguaje platónico son, entre otros, una prueba más del volumen, agilidad e importancia de sus ideas.” Agrega que, en Platón, “se piensa discutiendo, haciendo enredar el hilo del pensamiento en las argumentaciones de los otros para, así, afinarlo y contrastarlo. Una filosofía que nace discutida, nace ya humanizada y enriquecida por la solidaridad de la sociedad que refleja y de la que se alimenta. (...) El diálogo es pedagógico, destacan los pasos que han de darse, y no cree, como los falsos educadores, que la ciencia es algo que se pueda imprimir, de pronto, en el espíritu (República, 518b)”.

Este texto apunta tanto a un *rigor auténticamente filosófico* como a un *rigor auténticamente educador*. Está pensado en la relación entre pensamiento y lenguaje, entre filosofía y comunicación, entre educación y diálogo, haciendo inseparable el rigor de las *obras de filosofía*, de la actividad de

26 A título de ejemplo hemos mencionado más arriba un *rigor* en *historia* diferente de un rigor en filosofía.

filosofar, del *enseñar* (filosofía y a filosofar) y del *dialogar*.

Tal vez siguiendo estas sugerencias podríamos liberar a la *docencia filosófica* de las tensiones de los falsos rigores que pesan sobre los hombros de los profesores de filosofía, en los que se percibe una fuerte tensión entre la construcción de la clase como diálogo filosófico y espacio para filosofar, y la exigencia de preservar el *rigor filosófico*, que aparece como (falso) dilema en la toma de decisiones docentes antes (en la planificación), durante (¿qué hacer con emergentes?) y después (en la evaluación: ¿aconteció lo filosófico?) de una clase o curso de filosofía. Esta tensión pone en juego el sentido mismo de la profesión e involucra el *autoreconocimiento* del profesor como *intelectual*. Preguntarse por un *rigor específicamente filosófico* implica plantearlo como un *rigor filosófico en el aula*, que impulsen lo filosófico, en vez de frenarlo.

¿Hacia un *rigor filosófico*?

Asumiendo la idea de proponer “la definición de un criterio de rigor propio de la filosofía” (Ranovsky, 2009), intentamos caracterizarlo en diversas prácticas y productos filosóficos: en las obras, en el trabajo que las engendra; en las lecturas, interpretaciones, críticas o discusiones, que suscitan; en los instrumentos que esa historia va creando y puliendo; en las aulas; en los espacios de la vida pública, privada e íntima con los que se mete la filosofía.

Si hay rasgos que permitan determinar la *calidad* de filosófico y su *buena calidad* han de ser también propios del *aula de filosofía*, que no podría ser concebida como obra o actividad *no filosófica* sin negar, en ese mismo acto, el carácter *filosófico* de dichas obras y actividades. La enseñanza y aprendizaje de la filosofía y del filosofar deben ser *filosóficos*; de lo contrario no se enseñaría filosofía, ni a filosofar, ni a pensar filosóficamente.²⁷

En forma tosca podríamos decir que *la característica propia de lo filosófico* (y, por tanto, de una *didáctica filosófica*) *es su anormalidad*, su resistencia a regirse ciegamente por normas, a dejarse encuadrar en lo ordinario, en el mero cumplimiento ácrítico de órdenes, a caer en formalismos o rigorismos.

Punteo aquí algunos rasgos de *lo filosófico*, que desarrollé en otros lugares (Langon, 2011):

- ✓ *Fermentabilidad*. Término que subraya que *lo filosófico* no puede ser definitivamente cerrado y normado, que ha de permanecer “en estado *fermental*” (incompleto, abierto, problemático), “más amorfo, pero más plástico y vivo y fermental” (Vaz Ferreira, 1938). Este rasgo se manifiesta particularmente en el aula, donde vive. y donde es posible recuperarlo de la

²⁷ Este punto quizás sea exclusivo de las aulas de filosofía. Pensar la educación filosófica, buscar criterios para su rigor propio, de ningún modo implica la pretensión de su extensión acrítica a la enseñanza de otras disciplinas. Es probable que la enseñanza de las matemáticas o de la biología, no sea *matemática* o *biológica*. Pero seguramente tendrá sus *propios rigores* educativos.

amputación de los criterios *excluyentes* de círculos que definen lo *filosófico* por su *encierro* en una *normalidad* y por su *cierre* a los *demás*.

- ✓ *Originalidad*. Empleo el término *original*, entendiéndolo que, en filosofía, no hay versión “de la cual las otras serían solamente copias o ecos deformados” (Lévi-Strauss, 1968, 199). Rescatamos con esto un rasgo inseparable de *lo filosófico* en el aula, donde la *originalidad* vive en la experiencia del efímero diálogo entre profesores y alumnos.
- ✓ *Inseguridad*. Lo *rigurosamente filosófico* es falible, es discutible. No hay normas que garanticen sus resultados, efectos, calidad, potencia o valor. No es posible *repetir filosofía*. Cualquier *receta* o *recurso* que hoy “funcionó” para una obra o una clase, puede transmutarse mañana en manea para el filosofar. El aula filosófica vive en la inseguridad.
- ✓ *No obsolescencia*. Al contrario de lo tecnológico, en filosofía toda obra es actual; todo instrumento, vigente. Lo filosófico recomienza cada vez con rupturas radicales respecto a algo que no por eso queda obsoleto. Y vive en diálogo, hasta cuando hace imposible el diálogo. En el aula se juega a diario esa *no obsolescencia filosófica*, lidiando por hacer vivir cotidianamente todas las dimensiones de lo filosófico.
- ✓ *Radicalidad*. Ranovsky exige replantearse cada vez las “cuestiones de principio”. Que, en el fondo, hacen al *diálogo intercultural*. En el aula, es el desafío de plantear problemas de fondo, remover seguridades, instalar la duda, ponerse en tela de juicio. Desafíos riesgosos, pues se hace filosofía con seres humanos vulnerables. Hay que encontrar formas de aunar radicalidad y cuidado del otro y de sí, de construir el aula como lugar de *experiencia*, de pasar peligros juntos.
- ✓ *Lo filosófico no selecciona interlocutores*. ¿Para quiénes es la filosofía, hoy? El modelo clásico del diálogo *selecciona* interlocutores: polémicas entre *rivales* de igual valer; cara a cara entre el maestro y el discípulo dilecto que ocupará su mismo lugar. Pero, desde Platón, el filósofo *escribe* y con eso pone a disposición de sus futuros im-pre-decibles (nosotros) la idea de que el diálogo queda abierto impercederamente entre nuevos discursos e interlocutores. El aula filosófica requiere a todos como interlocutores; es para todos; todos interpelan, todos son interpelados. Para lo filosófico todos son competentes.
- ✓ *Lo filosófico se mete con todo*. A lo filosófico nada de lo humano le es ajeno: todo le compete. Y todo lo filosófico compete a cada ser humano. Por eso lo filosófico se mete en todo; y quiere que todos se metan a filósofos.
- ✓ *Dialoguicidad de lo filosófico*. Lo filosófico no es reducir diferencias entre interlocutores sino avanzar en dia-logo, a través de distintos logos (ethos y pathos). Un aula que no fuera dialógica no sería filosófica.

- ✓ *Lo filosófico no admite tribunal.* Como es un proceso de construcción de vida en común en diálogo, lo filosófico no puede admitir un juicio final. Es un diálogo sin tribunal (Ranovsky), sin fallo en última instancia, siempre abierto. Un aula filosófica no puede someterse a un tribunal, pero deberá abrirse a diálogos con otros.

Palabras de cierre

En este trabajo encaré la relación entre epistemología y educación a través de un análisis del *rigor intelectual*, que suele atribuirse a las ciencias pero no a la enseñanza de las mismas, con consecuencias perniciosas.

Presenté la diversidad ambivalente que resuena en la familia de palabras vinculadas a “rigor”. Puse a consideración de los lectores la carga afectiva y valorativa que suele dársele. Me detuve en su uso como dispositivo de control del campo intelectual. Mostré alguno de los efectos de ese uso que –mediante un dogmático rigorismo técnico y moral-, están transformando ese espacio - que debería ser apto para garantizar la solidaridad entre ciencia, educación y sociedad- en un territorio fragmentado, vedado, sometido a los criterios de una economía insolidaria; y están bloqueando la posibilidad de emergencia de un pensamiento crítico y creativo capaz de insertarse efectivamente en procesos de cambio social.

Finalmente esboqué rasgos de un “rigor” muy distinto, pensados desde y para lo filosófico y la didáctica de la enseñanza filosófica. Espero haber mostrado con eso la viabilidad de otros caminos. Sugiero la necesidad y posibilidad de estudios de este tipo referidos a cada disciplina y su didáctica, así como la necesidad de diálogos entre ellos. Espero abrir así vías para que el profesor que profesa su disciplina, asumiendo la responsabilidad de desarrollar su propio rigor, pueda comprometerse con el sentido incondicionado y universal de su tarea intelectual.

Bibliografía mencionada

AENOR. Asociación española de normalización y certificación.
<http://www.aenor.es/aenor/inicio/home/home.asp>

Allende, J. E. (2004): “Rigor – La esencia del saber científico”. Ponencia en *Latin American Workshop II, Strengthening Editors and Scientists Capabilities in Electronic Publishing*. Valparaíso, January 14-15, 2004. <http://www.icsep.info/programa/docs/en/rigor%20-%20J.%20Allende.pdf>.

Bertolini, Marisa, et al. *Escenarios de la educación filosófica*,
<http://www.uruguayeduca.edu.uy/Userfiles/P0001/File/ESCENARIOS%20DE%20LA%20EDUCA%20Cion%20filo.pdf>

Bertolini, Marisa, Isabel González y Mauricio Langon (2010) *Tensiones en la enseñanza de la filosofía; Perspectivas para pensar prácticas y discursos*. Montevideo, IPES, inédito.

- Borges, J.L.: “Del rigor en la ciencia”, *Narraciones* (Edición de Marcos Ricardo Barnatán) Madrid, Cátedra, 2005, 16ª edición. (1ª publicación: *Sur*, I, 3, 1946) Versión leída por el autor: <http://www.youtube.com/watch?v=zwDA3GmcwJU&feature=related>
- Corominas, J. *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, *Gredos*, 6 vols., 1980-1991.
- Deleuze, G. (1991): “Posdata sobre las sociedades de control”, en Christian Ferrer (Comp.) *El lenguaje literario*, Tº 2, Ed. Nordan, Montevideo, 1991.
- Derrida, J. (1998) : “La universidad sin condición”, 1998.
<http://www.jacquesderrida.com.ar/textos/universidad-sin-condicion.htm>
- Diccionario Vox-Latín <http://es.scribd.com/doc/8545611/Diccionario-Vox-Latin>
- Douailler, S. (2002): “La filosofía que comienza”, 2002
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/filosofia.pdf
- ISO. International Organization for Standardization www.iso.org/
- Kant (1784) “¿Qué es la ilustración?”
http://ipes.anep.edu.uy/documentos/curso_dir_07/materiales/kant_ilu.pdf
- Kuhn, T.S. (1962): *La estructura de las revoluciones científicas*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971
- Langon, M. (2011, a): “El rigor filosófico en las prácticas de aula”. Comunicación a las *XVIII Jornadas sobre la Enseñanza de la Filosofía. Coloquio Internacional*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 12-14 de mayo de 2011 (en prensa).
- Langon, M. (2011, b): “Filosofar en el aula, filosofar en la plaza”. Comunicación al Coloquio “En torno a la filosofía como escuela de la libertad; XVI Congreso Internacional de Filosofía: ‘Filosofía, razón y violencia’”. México, Asociación Filosófica de México, 2011 (en prensa).
- Langon, M. (2011, c): “¿Qué es una buena aula de filosofía?” en *Coloquio Internacional Enseñar/aprender filosofía num mundo en rede*, Lisboa, Universidad de Lisboa, 24-26 de noviembre de 2011.
- Lévy-Strauss, C. (1968): *Antropología Estructural*. Buenos Aires, Eudeba, 1968
- Lledó, E.: “Introducción general a los Diálogos de Platón, Editorial Gredos” (reproducido en): *La memoria del Logos*, Madrid, Taurus, 1966,
http://www.webdianoia.com/platon/textos/platon_lledo.htm
- Moliner, M. *Diccionario de uso del español*. <http://www.diclib.com/cgi-bin/d1.cgi?!=es&base=moliner&page=showindex>
- Platón, *Banquete* http://www.edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Platon%20-%20El%20Banquete.pdf
- Platón, *Fedro*
<http://www.docentes.unal.edu.co/gamelendeza/docs/Socrates/Dialogos/Castellano/Fedro.pdf>
- Platón, *Parménides* <http://www.filosofia.org/cla/pla/azf04143.htm>
- Ranovsky, Alejandro 2009. “La definición de un criterio de rigor propio de la filosofía como requisito para su enseñanza”. En Cerletti, Alejandro *La enseñanza de la filosofía en perspectiva*.

Buenos Aires: EUDEBA, 2009.

Real Academia Española: *Diccionario de la lengua española*, 22ª edición (2001) y avance de la 23ª edición. <http://buscon.rae.es/draeI/>

Royal Society (U.K.) (2012) : “*Neuroscience, conflict and security*”, in *Brain Waves, Module 3*. (RS Policy document 06/11) Londres, 2012.

http://royalsociety.org/uploadedFiles/Royal_Society_Content/policy/projects/brain-waves/2012-02-06-BW3.pdf

Rozitchner, Alejandro: “Renovar filosofía: más allá de la inadecuada idea del rigor”, en <http://www.100volando.net>, 30 de junio de 2009.

Vaz Ferreira, Carlos 1938. *Fermentario*. En *Obras completas de Carlos Vaz Ferreira*, T. X, Montevideo: Cámara de Representantes: 1957.

Virno, Paolo (2003): *Gramática de la multitud. Para un análisis de las formas de vida contemporáneas*. Madrid, Traficantes de sueños.

SEÇÃO II - INFORMATIVO NESEF

A POLÍTICA EDUCACIONAL E O ENSINO DE FILOSOFIA NO PARANÁ: ANÁLISE DO NESEF ACERCA DA ATUAL CONJUNTURA

Geraldo Balduino Horn, UFPR e NESEF - Curitiba, Brasil
Valéria Arias, Rede Estadual de Educação do Paraná e NESEF - Curitiba, Brasil

O NESEF – Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia, foi pensado e fundado em 1999, a partir das atividades desenvolvidas na primeira etapa das atividades de um projeto institucional de pesquisa e extensão direcionado à licenciatura²⁸. Naquela oportunidade, ano de 1998, estudantes de filosofia desenvolveram trabalhos e atividades com objetos relacionados ao programa *Licenciar Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia*. Ligado ao Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná – SE/UFPR, o NESEF é constituído, principalmente, por professores de filosofia do ensino médio e universitário e alunos da graduação e tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino da filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença dessa disciplina nos currículos.

O Núcleo surgiu principalmente da necessidade de um espaço para problematizar a questão do ensino de filosofia (conteúdos, método, recursos, políticas educacionais, etc.), para a troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais didáticos, publicações de artigos e para uma efetiva luta pela inclusão da filosofia como disciplina nos currículos da educação básica. Desde sua fundação, o NESEF realiza parte de suas sessões e encontros de forma aberta à participação de interessados. Nestes fóruns costuma-se contar, além da presença de professores de filosofia na educação básica e superior e de alunos da graduação, com representantes do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Paraná – APP Sindicato, do Instituto de Filosofia da Libertação - IFIL, de setores do poder público afeitos à educação, bem como de coletivos e sujeitos que atuam no âmbito da reflexão e produção de conhecimentos sobre filosofia e política educacional, sobretudo, na esfera pública.

É importante ressaltar que, do ponto de vista jurídico e político, o NESEF constitui-se em Núcleo interinstitucional e interdepartamental de caráter público, criado oficialmente pelo Setor de

²⁸ Referimo-nos aqui a uma das edições dos programas permanentes de iniciação científica e pedagógica ofertados aos estudantes das licenciaturas denominado Prolicen/Licenciar.

Educação da Universidade Federal do Paraná. Sua atuação volta-se, basicamente, para duas atividades fins da Universidade: a pesquisa e a extensão, com ênfase em estudos e ações relacionadas ao ensino da filosofia e ao acompanhamento e avaliação de programas, projetos, propostas curriculares e de materiais didáticos para a filosofia na educação básica. O Núcleo não pretende, de maneira alguma, substituir o papel da Licenciatura em Filosofia ou das disciplinas pedagógicas responsáveis pela formação didática do licenciando. No entanto, ao se propor, mediante pesquisas e atividades de extensão, contribuir para fornecer substância epistemológica e pedagógica aos processos de formação inicial e continuada do professor de filosofia, o NESEF, por força das conjunturas históricas em que tais processos se realizam, necessariamente amplia seu espectro de reflexão e ação para além dos campos tradicionais da atuação acadêmica.

A filosofia na educação básica, muito mais que um “objeto de pesquisa acadêmica”, expressa, para o NESEF, um dos âmbitos da filosofia viva, problemática e potencialmente impulsionadora da gênese de estudos e de práticas que aproximam os sujeitos da educação dos pilares da atitude filosófica. Esta atitude, assim entendida em sua radicalidade, como metódica, rigorosa, crítica e, sobretudo, capaz de expressar, do ponto de vista da totalidade, as constituições e contradições da realidade da escola e do próprio papel e significado da filosofia – e do filósofo –, nesta mesma realidade. Coerente com este espírito, o NESEF concebe seus objetivos, entre os quais se destacam: organizar e viabilizar junto ao Setor de Educação, atividades de extensão voltadas à atualização do professor de filosofia; desenvolver pesquisas relacionadas ao ensino de filosofia na educação básica; publicar textos dos resultados das pesquisas.

Dos debates e estudos realizados pelo Núcleo ao longo dos seus primeiros anos até meados de 2008 com os professores de filosofia atuantes nos dois níveis da educação básica, pode-se destacar as preocupações e problemáticas referentes à filosofia possuir ou não um conteúdo próprio a ser ensinado, a exemplo das outras disciplinas. Como reflexão fundante, a filosofia historicamente constituiu-se como campo extenso e, ao mesmo tempo estrito, de investigação, devido, justamente, àquilo que a especifica e a diferencia dos diversos saberes: a impossibilidade lógica e ontológica de delimitação positiva de um objeto de estudo. Ocorre que esta peculiaridade, não impede, ao contrário, numa concepção de educação emancipadora, favorece que a filosofia apresente um *corpus* próprio de conteúdos de ensino. Mais: tal conjunto se revela fundamental para a formação integral dos sujeitos, condição que confere legitimidade a sua presença, legalmente obrigatória, nas matrizes curriculares da etapa final da educação básica. Nessa seara, emergiram na história recente da caminhada da disciplina de filosofia rumo à construção e qualificação do seu espaço político-pedagógico na educação básica, indagações a respeito do significado de ensinar filosofia, de quais conteúdos ensinar – e em qual perspectiva fazê-lo – e de quais pressupostos metodológicos seriam mais coerentes para fundamentar o trabalho docente. Acerca dos professores de filosofia do ensino

médio, outro problema significativo a que os pesquisadores e colaboradores do NESEF se dedicam continuamente, diz respeito à formação inicial e continuada destes profissionais e às suas condições de trabalho.

A trajetória a que o NESEF se propôs, a qual, dentro de seus limites, vem construindo, relaciona-se à reflexão, à proposição e à avaliação - mediante a articulação orgânica entre os âmbitos da pesquisa e da extensão – acerca dos processos constitutivos e requerimentos necessários para que o saber filosófico ocupe seu devido lugar na educação formal, de modo geral, e na educação básica pública, em especial. Lugar esse, historicamente construído e desconstruído, mas sempre reivindicado pelos que participam, como sujeitos epistêmicos, da realidade escolar. Nesse sentido, o NESEF tem se proposto a contribuir para a luta política pela inserção e legitimação da filosofia no universo da educação básica, considerando, neste embate, as várias dimensões aí imbricadas, entre as quais: a potencialidade formadora da disciplina, a política curricular, as questões didático-metodológicas e os aspectos relativos ao exercício docente.

Ao focar a política para o ensino de filosofia na educação básica no Paraná nos dias atuais, é preciso considerar, além do fato elementar de que tal política integra o rol mais geral das políticas educacionais, que a “filosofia escolar” e seu ensino por profissionais, enquanto instâncias formais e institucionalizadas são historicamente forjadas e, portanto, constituem-se e se transformam, avançam ou recuam em relação de interdependência ao movimento da realidade e dos múltiplos interferentes e correlações que a configuram.

O Paraná, estado considerado como referência nacional no ensino de filosofia, passa por um momento de transição político-governamental. Não se trata aqui de avaliar os méritos das gestões de estado que compreendem o período visado (2010 a 2012), mas é necessário apontar que a um governo que, embora não isento de limitações, notabilizou-se por uma concepção geral do estado com caráter eminentemente público e, portanto, permeável às contradições e tensões sociais, sucedeu-se outro, que pode ser identificado a uma visão gerencial da administração estatal, na qual o caráter público do estado é relativizado conforme as intenções do executivo e os padrões de eficácia e eficiência por este adotados.

Neste cenário de transição, acentuam-se as contradições mais gerais e perenes, fundamentais para a compreensão dos limites da educação formal e das políticas públicas educacionais, mediatamente resultantes da convivência dos pilares antitéticos que caracterizam o estado contemporâneo. O estado, longe da caracterização moderna que o identificava à instância coesa, capaz de dirimir conflitos e redistribuir recursos socialmente acumulados, na contemporaneidade é, ele mesmo, mais sujeito da economia política do que a verve liberal-conservadora tende a admitir. Ou seja, ao mesmo tempo em que expressa os fenômenos planetários da concentração e virtualização do capital; da flexibilização das formas de trabalho, dos meios de circulação de bens e

das lógicas produtivas, o estado contemporâneo organiza-se, social, jurídica e administrativamente, segundo preceitos formalmente democráticos e princípios idealmente humanistas. Assim, a educação formal institucionalizada e, por extensão, todas as políticas públicas educacionais, inserem-se em cenário paradoxal. Por um lado, valorizam-se elementos formadores que concebem estudantes e comunidades escolares como sujeitos dos direitos universais de cidadania, por definição igualitários e emancipatórios e, por outro, preconiza-se o desenvolvimento de indivíduos aptos, cada qual segundo sua origem societária, *status* familiar e/ou demais características segmentadas, a desempenhar determinados papéis na lógica sistêmica do modelo de desenvolvimento atual.

É fato que historicamente, os diferentes espaços e tempos escolares ocupados pela filosofia na escola básica, quer como disciplina, quer como componente curricular, foram resultantes de organizações estruturais e concepções de educação então vigentes. É certo, igualmente, que à maior e mais qualificada presença da filosofia na escola deve-se em grande medida às atuações de sujeitos e coletivos em defesa do seu ensino e da sua potencialidade formadora. Os grandes debates e embates locais e nacionais que conferiram à disciplina de filosofia a condição de obrigatoriedade em todas as séries do ensino médio ocorreram, como convém frisar, quase à margem da filosofia especializada, acadêmica, a qual, aliás, tende a considerar o ensino de um modo geral e o ensino básico, de modo especial, como uma dimensão menos importante no universo da produção e reprodução do conhecimento e da cultura.

No caso paranaense, pode-se afirmar que a história recente da disciplina de filosofia foi marcada por avanços substantivos. Com efeito, os espaços (escolar, acadêmico, jurídico e político) ocupados pelos seus defensores só foram possíveis a partir do exercício do “jogo” democrático e dos enfrentamentos que este compreende. Algumas realizações foram viabilizadas em função de uma atuação mais efetiva do Departamento de Educação Básica (SEED) na implementação de políticas públicas favoráveis à produção docente e ao debate coletivo e público dos problemas relacionados à prática pedagógica. Outras ações foram impulsionadas pelas discussões e reflexões realizadas no ambiente acadêmico e outras ainda, dada sua própria natureza, tensionadas pela atuação política e sindical. Importante dizer que as conquistas obtidas até o momento têm a ver, principalmente, com dois fatores: **(1)** a atuação conjunta de três campos públicos: o espaço de discussão acadêmica possibilitado pelo NESEF/UFPR, a atuação da Equipe de Filosofia do Departamento da Educação Básica da SEED e a participação efetiva do Núcleo Educacional da APP Sindicato; **(2)** a preservação da autonomia e da identidade de cada segmento envolvido, considerando tratar-se de espaços que possuem diferentes especificidades e produzem distintas contribuições. Esse tripé, por vezes provocando debates e reflexões tensas, mostrou que é possível unir forças e aliar-se em torno de objetivos comuns e encontrar caminhos e saídas para os

problemas diagnosticados no campo da práxis educativa. Assim, realidades como as, na sequência, elencadas em tópicos, são conquistas historicamente datadas, o que implica que sua continuidade e/ou aprofundamento prescindem da atuação constante dos coletivos de professores, escolas e demais segmentos organizados que as fizeram possíveis:

- a efetiva representação da disciplina na equipe pedagógica central da Secretaria de Estado da Educação – SEED, bem como nas suas trinta e duas instâncias descentralizadas, distribuídas nas várias regiões do estado;
- a elaboração, com participação de professores e intelectuais, e disseminação, pela SEED, de materiais subsidiários às práticas de e à formação docente, tais como: o Livro Didático Público (2006), as Diretrizes Estaduais Orientadoras da Educação Básica para a Rede Pública Estadual do Paraná (2008) e a Antologia de Textos Filosóficos (2009);
- a realização, entre os anos de 2003 a 2011, de diversos cursos, simpósios, encontros, grupos de estudos, muitos deles abertos à participação de representantes de diversos segmentos educacionais, o que enriqueceu e ampliou os debates;
- a conquista, válida não só para a filosofia mas, para todas as disciplinas presentes nas matrizes curriculares da rede estadual de educação, de, ao menos, duas aulas semanais²⁹;
- a realização, se bem que ainda com número insuficiente de vagas, de concursos públicos para o ingresso de professores;
- o reconhecimento, via Conselho Estadual de Educação do Paraná³⁰, face a obrigatoriedade curricular e à importância formadora, que as disciplinas de filosofia e de sociologia devem ser ministradas por professores com formação específica para tal exercício;
- a construção, em 2009, do grupo de pesquisa NESEF/CNPq certificado pela PRPPG/UFPR e credenciado no CNPq, com participação de pesquisadores de diversas universidades e entidades de ensino, estudantes e professores de filosofia que atuam na Educação Básica;
- os vários posicionamentos assumidos publicamente e amplamente divulgados em relação ao ensino de filosofia, como, por exemplo, os manifestos de 2008, 2010 e 2012 (vf.anexos I, II e III).

A partir do ano de 2011, a gestão da educação, caracterizada, conforme já mencionado, pelo conservadorismo de corte gerencial, vem implementando mudanças. Se muitas dessas reversões e novas proposições podem ser consideradas positivas do ponto de vista da agilidade dos processos técnico-administrativos. Porém, no que concerne à concepção de educação pública com qualidade, observa-se que tal positividade não é suficiente para o aprofundamento da democratização da

²⁹ Embora seja notória a impossibilidade de se desenvolver um trabalho pedagógico satisfatório com apenas uma aula semanal, a exigência de no mínimo duas e no máximo quatro aulas para cada uma das disciplinas deriva de um ato normativo da SEED, o que a torna uma prerrogativa frágil.

³⁰ Trata-se da Deliberação CEE nº 03/2008, que, em seu Art. 6º determina que as aulas de filosofia e sociologia devem ser, a partir do ano de 2012, ministradas exclusivamente por professores com licenciatura plena nestas disciplinas.

educação, processo que o Paraná vinha – entre recuos e saltos –, realizando.

O NESEF, *pari passu* a suas atividades de pesquisa e extensão, vem acompanhando, como o faz desde sua fundação, o movimento da política educacional para a escola pública, com especial atenção aos atos executivos e normativos que dizem respeito à disciplina de filosofia.

Nesse sentido, e na condição de articulador e instituição de referência não apenas acadêmica, mas política, para os professores da rede pública estadual de educação que lecionam as disciplinas de filosofia e sociologia, o Núcleo preocupa-se e reage publicamente a vários aspectos da política educacional em processo de implementação. Entre eles, os mais relevantes, são:

- a extrema valorização dos resultados das avaliações em larga escala³¹, relativizando-se a importância do currículo assumido pelo estado. Com efeito, embora não se possa medir a qualidade do ensino médio pelas avaliações nacionais, o que é factível para o ensino fundamental, o Plano de metas da SEED, relativo ao segundo semestre de 2012³², ao pontificar que a Secretaria tem por objetivo organizar as matrizes curriculares em função das avaliações, demonstra claramente que a gestão entende que é a avaliação que deve definir os conteúdos de ensino, o que se configura numa inversão do valor atribuído à qualidade formadora da educação que, via de regra, só realiza seu potencial democratizador quando consegue socializar o saber socialmente produzido aos sujeitos que acorrem à escola pública. (ver anexo III - Manifesto do NESEF de agosto de 2012, amplamente divulgado na imprensa, nas redes sociais e encaminhado à intelectuais da educação, grupos organizados da sociedade civil, Universidades Públicas e órgãos governamentais);
- o recrudescimento da valorização da avaliação, dos índices, dos *rankings*, expressa-se, também, em alterações na forma e no conteúdo dos programas de formação continuada dos professores e na retomada, em linhas gerais, de conceitos relativos à “práticas interdisciplinares”, típicos dos anos de 1980, já superados inclusive pelos, não isentos de críticas, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, na sua última versão, datada do ano 2000. Nessa mesma lógica, a partir da análise dos documentos recentes publicados pela SEED, pode-se depreender que os conteúdos de ensino diluem-se e, em consequência, afetam a cientificidade e a pertinência epistemológica necessárias não apenas à formação inicial mas, sobretudo, à formação continuada dos professores;
- o espaço crescente ocupado pelo segmento privado na proposição e execução de

³¹ Refere-se aqui ao SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica e ao IDEB- Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, calculado a partir do resultado da Prova Brasil (avaliação do SAEB) de língua portuguesa e matemática e dos percentuais de aprovação escolar.

³² PARANÁ. SEED. Plano de metas – 2º semestre de 2012. Curitiba, 2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/plano_metas_2sem_2012.pdf. Acesso: 22/09/2012.

programas e projetos educacionais, via convênios celebrados, por exemplo, com a Federação das Indústrias do Paraná (FIEP)/Sistema Sindical, com a Rede de Supermercados *Wall Mart* e com a Associação Comercial do Paraná – ACP. Essa tendência, como é de conhecimento amplo, tem implicações que vão muito além da perda da qualidade educacional, podendo ser identificada a acordos no plano político-partidário. A este respeito, objetiva-se que desde os projetos econômicos multilaterais da década de 1990, a partir do chamado “Consenso de Washington”, a educação vem se caracterizando como mais uma *commoditie*, a qual, conforme a necessidade do mercado, local ou planetário, pode-se agregar valores diferenciais, tornando-a, portanto, aberta, à iniciativa privada em geral. Porém, alerta-se que os acordos e convênios público-privados, mesmo sendo expressões do estado contemporâneo e, como tais, legalmente previstos, não podem subjugar ou transfigurar os objetivos da educação nacional, ou mesmo se antepor entre estes e a autonomia relativa dos sistemas de ensino e das unidades escolares.

Se a principal preocupação do NESEF até 2008 foi garantir a presença legal da filosofia nos programas curriculares, luta essa que inicia com a criação da SEAF - Associação de Estudos e Atividades Filosóficas em 1976, hoje sua principal tarefa e contribuição social é torná-la um componente curricular legítimo, isto é, instituí-la como disciplina com conteúdos específicos e método próprio, concedendo-lhe credibilidade acadêmica e pedagógica diante da escola e dos estudantes. Trata-se, portanto, de enfrentar com ainda mais vigor e competência a problemática da passagem da legalidade à legitimidade: tensão entre negação da afirmação e afirmação da negação, num contínuo movimento dialético de ir e vir, de pensar sobre o que **deve ser** e **pode ser**. Se o que deve ser, de fato, pode ser considerado e reconhecido como plausível do ponto de vista das condições mínimas e necessárias ao exercício da prática filosófica. Entendimento que passa pelas **condições objetivas** de trabalho em geral e, em especial, do professor, como por exemplo, a quantidade de horas de trabalho em sala, o tempo para preparar aulas e corrigir trabalhos, salário digno da ocupação que exerce, entre outros aspectos. Passa também pelas **condições subjetivas** de como seu trabalho é compreendido e aceito socialmente, de como se dá o reconhecimento de sua função educativa enquanto agente responsável pela formação intelectual e cultural (*Bildung*) de crianças, jovens e adultos e assim por diante.

Em suma, ao afirmar-se como instância de produção filosófica original, de debate público e de intervenção política, instituinte de um saber e de uma práxis identitárias acerca da teoria e prática da filosofia e do seu ensino, o NESEF entende que tais saber e atitude instituintes devam mover-se propositivamente e, ao mesmo tempo, nos âmbitos racional, prático e político. Por isso, em certo sentido, o Núcleo se contrapõe a um tipo de pensamento especializado, cristalizado, radicalmente

teorético e alheio às urgências do tempo presente. Coerente a uma racionalidade que exerce a radical negatividade, mediante suas produções e atuação, o NESEF pretende continuar exercendo seu papel filosófico, sua práxis, de forma pública, aberta aos embates, buscando, assim, concretizar, no âmbito da educação, um dos escopos historicamente assumidos pela filosofia, qual seja, a superação dos entraves à plena emancipação humana.

ANEXO I

CARTA MANIFESTO DO PARANÁ EM DEFESA DA FILOSOFIA

Curitiba, 02 de agosto de 2008.

Os Filósofos/as e os Professores/as de Filosofia do Ensino Médio e Superior da rede pública paranaense, representantes das entidades: NESEF, IFIL, APP-Sindicato, reunidos em Curitiba nos dias 01 e 02 de agosto de 2008, durante o *4º Encontro do Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná*, considerando a temática do seminário: “**Filosofias Latino-Americana e da Libertação na Escola de Ensino Médio**” e considerando aprovação do Projeto de Lei 04/08 que altera o **Artigo 36 da LDB 9394/96 tornando a Filosofia e a Sociologia disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio**, vêm manifestar publicamente seu posicionamento.

1. Consideramos a alteração da LDB uma importante conquista de toda sociedade, particularmente das entidades educacionais, fóruns e coletivos de professores e estudantes que desde os fins da década de 1970 lutam pela re-inclusão da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio. A efetivação dessa conquista deverá vir acompanhada de políticas públicas federal e estaduais que garantam a sustentação e a continuidade da implementação do Ensino da Filosofia no Currículo do Ensino Médio.

2. Reiteramos a necessidade da **continuidade de atuação deste coletivo**, buscando agregar outras instituições como: graduações em Filosofia no Estado do Paraná, centro acadêmicos, grupos de pesquisas e outros afins que objetivem a atuação política e profissional em defesa do espaço da Filosofia na Educação e o desenvolvimento de pesquisas.

3. Reconhecemos a importância de incluir **conteúdos específicos sobre a Filosofia Latino-Americana** nos programas de ensino e plano de aula de Filosofia, cumprindo as indicações feitas tanto nas Diretrizes Curriculares de Filosofia do Estado do Paraná, como na Deliberação n. 06/2006 do Conselho Estadual de Educação, no plano de lutas da APP-SIND e dos debates e discussões do NESEF/UFPR.

4. Ensinar Filosofia numa perspectiva libertadora requer tempo e espaço na matriz curricular para além do cumprimento da obrigatoriedade legal de sua presença em todas as séries. Ou seja, requer

que o Conselho Estadual de Educação reafirme o disposto na Deliberação nº 06/2006 Indicação 02/2006: “entendemos, que é inviável e antipedagógico a instituição da disciplina de Filosofia e Sociologia com uma única aula semanal, ou que para a introdução destas disciplinas qualquer outra disciplina fique reduzida a uma única hora-aula semanal. O professor com uma única hora-aula semanal fica reduzido a um estafante trabalho burocrático, além de não ser reconhecido como professor de disciplina importante. Isto é senso comum entre os educandos”.

5. Solicitamos à **Secretaria de Estado da Educação do Paraná** que mantenha, por uma questão de coerência teórica e política o já disposto na Instrução Normativa n. 15/2006, no item 7: “As disciplinas da Matriz Curricular terão como carga horária mínima de duas horas-aula e máxima de quatro horas-aula semanais, visto que nenhuma disciplina se efetiva pedagogicamente na matriz curricular com número inferior a duas aulas semanais”; desenvolva programas específicos de formação continuada para professores que atuam no ensino de Filosofia como forma de minimizar as fragilidades; incorpore imediatamente no seu quadro funcional todos os professores aprovados em concursos públicos de 2004 e 2007 e realize novos concursos para atender a demanda da alteração da LDB. Consideramos fundamental o debate e construção de alternativas acerca da identidade e da função social do Ensino Médio. Nesta perspectiva apontamos para a necessária reformulação deste nível de ensino, inclusive com a ampliação do tempo de duração para quatro anos a ser construído com um amplo debate com as Escolas e em diálogo com outros Estados, Governo Federal. De imediato, como garantia de condições mínimas para o Ensino de Filosofia (com 2 aulas semanais nos 3 anos de Ensino Médio) e sem prejuízo às demais disciplinas, propomos a ampliação da carga-horária semanal nas Escolas de Ensino Médio para 28 horas.

6. Reafirmamos a necessidade de que os **cursos de licenciatura em Filosofia** revejam seus currículos e sua concepção de formação de professores a fim de atender as demandas do ensino de Filosofia na escola pública e a necessidade de desenvolvimento e continuidade de políticas públicas que dêem sustentação ao ensino de Filosofia e que sejam pensadas soluções pedagógicas para a falta de professores e não soluções paliativas, meramente administrativas, a fim de atender ao disposto na nova lei.

7. Entendemos que cabe a filosofia, numa perspectiva latino-americana, **problematizar os elementos que permeiam a ação popular**, suas contradições, fragilidades e fortalezas históricas, perspectivas de avanço, bem como sistematizar criticamente a práxis popular e retribuir dialogicamente essa reflexão àqueles sujeitos sociais para que, democraticamente, no exercício do diálogo e da crítica potencializem suas ações e efetivem práticas de transformação social.

8. Defendemos que é na **dialogicidade** que buscamos entender e dar sentidos ao ensino de Filosofia na escola com os estudantes, questionando: o quê ensinar junto com o como ensinar; explicitando o filosofar deste continente como “conteúdo” filosófico, que enquanto tal, tem muito a dizer sobre a “forma”, o como ensinar. Longe de qualquer falsa dicotomia descobrimos que a educação filosófica libertadora é atitude de libertação. Onde: ensinar e aprender é um exercício intersubjetivo, intercultural, dialógico, ético e político, sendo fundamentalmente atitude de reflexão-ação desveladora do mundo.

9. Entendemos que as **experiências dos estudantes**, sua cultura, linguagem, dúvidas, questionamentos, prática, precisam ser ponto de partida das aulas de filosofia. Partindo dos sujeitos o ensino de filosofia pode contribuir na construção de escolas democráticas e de sociedades democráticas possibilitando aos indivíduos o julgar por si mesmos, contribuindo, assim, para a formação da autonomia intelectual e, por sua vez para o exercício da liberdade e da democracia. Aprender Filosofia é aprender em diálogo com os textos filosóficos a pesquisar, construindo saberes sobre a existência, onde o educador/professor precisa conhecer bem a Filosofia e contribuir para desencadear processos educativos dialógicos, com os estudantes

10. Que o ensino de filosofia realizado como **prática de libertação** não é ufanista, é processo que considera a vida concreta, os problemas, as soluções, a memória, os saberes e fazeres. Considera as variadas manifestações culturais das sociedades e das pessoas, os rituais, o canto, a dança, a festa, o sagrado, o sonho, a raiva, o choro, a saudade, o desejo, o imaginário, as utopias.

11. Que a **educação é prática social**, ensinar é uma especificidade humana, portanto não há educação e ensino a-político, a-histórico, neutro. A construção democrática da autonomia do educando exige politicidade, dialogicidade, historicidade, ética na rica e complexa relação do ensinar e do aprender.

12. Consideramos relevante apontar alguns **princípios teórico-metodológicos³³ da produção do conhecimento** na perspectiva da filosofia latino-americana e da libertação, que podem contribuir

³³ Princípios extraídos do texto *Metodologia de produção do conhecimento em rede* que foi produzido coletivamente no IFIL em 2004 com a intenção de dialogar e subsidiar ações de *El observatorio eurolatinoamericano de democracia y desarrollo social* – EURALAT (www.euralat.org). Tem sido utilizado como subsídio em atividades de educação popular do IFIL e outras entidades parceiras. Em 2006 foi publicado no livro: OLIVEIRA, Duda (org.). *Ética e movimentos sociais populares: práxis, subjetividade e libertação*. Editora Gráfica Popular, Curitiba. Trata-se de uma publicação do IFIL/IPSIA/EMAÚS/CTC da Escola de Recife/PE. www.escoladerecife.org.br

para o ensino de filosofia na escola:

a) Refletir desde a prática para a ela retornar transformadoramente: o critério de maior ou menor aproximação da realidade e da capacidade de transformá-la como parâmetro avaliativo da elaboração conceitual nos leva a partir das práxis e a elas retornar. Os temas a serem investigados são aqueles prioritários às lutas de libertação ou que mediatamente as fortaleçam. Se não há transformação social sem conhecimento sobre ela, por outra parte há conhecimentos que nos afastam de uma compreensão conceitual dos fenômenos. O critério de validação do conhecimento não é o mero acordo simbólico entre os participantes de uma rede, não é o consenso de que seja válido, mas sua capacidade de nos permitir transformar a realidade com maior consistência. A importância do dissenso argumentado reside em que apresente elementos da realidade que não estão considerados nos consensos provisórios, provocando a transformação do conhecimento, tornando-o mais potente como elemento de transformação da realidade.

b) Problematizar sob múltiplos enfoques: problematizar os fenômenos e os conhecimentos sobre eles a partir de múltiplos enfoques é uma das grandes virtudes da reflexão em rede. Da qualidade da problematização resulta a maior ou menor capacidade transformadora que o conhecimento incorpora à práxis de libertação. Mais do que reafirmar as mesmas teses de formas diferentes, o mais importante é modificá-las pelo aprendizado coletivo a partir da problematização da realidade e dos limites de nossa compreensão sobre ela. Nesta perspectiva, o mais importante da teoria não é explicar o fenômeno à luz de um fundamento unitário, mas ser capaz de compreendê-lo em sua consistência sob os múltiplos aspectos que o constituem, possibilitando uma interferência parcialmente segura sobre ele.

c) Dialogar e acolher os paradoxos paradigmáticos: dialogar é não apenas comunicar o que pensamos mas, receber influxos de problematização elaboradas por outros que nos permitem mais facilmente reorganizar nossas análises e repensar o mundo e a nós mesmos. Todavia, o processo dialógico pode nos levar a paradoxos de reconhecer a consistência de teses que não se coadunam, mas que respondem aos critérios de possibilitar uma compreensão com satisfatória consistência sobre um mesmo fenômeno. A emergência de tais paradoxos é um dos momentos mais relevantes da elaboração do conhecimento, pois nos leva a problematizar tanto os paradigmas desde os quais as elaborações paradoxais se formulam quanto a própria vigência de tais elaborações. Do esforço coletivo na sua compreensão pode resultar a emergência de um novo paradigma, capaz de integrar complexamente o que antes permanecia desintegrado pela carência de mediações teóricas.

d) O conhecimento é provisório: como toda diversidade integrada à rede traz consigo novas perguntas e afirmações, ela tem o potencial de germinar novas singularidades, fazendo retroagir o novo conhecimento e o conhecimento já estabilizado na cultura do grupo ou organização. Assim, reconhecer a provisoriedade do conhecimento implica em reconhecer os limites de nosso modo de compreender e interferir nas realidades e nas práticas em que estamos imersos, ao mesmo tempo que significa assumir uma postura de abertura ao aprendizado de novos saberes que, mesmo paradoxalmente, podem fecundar nossa vida e nossa capacidade de transformar coletivamente a realidade.

e) A produção do conhecimento não possui um centro: a elaboração do conhecimento em rede não possui *um único centro*, seja do ponto de vista de algum estatuto epistemológico ou área cognitiva de onde se origine, seja do ponto de vista de qualquer poder coercitivo pessoal ou institucional. Assim, como não há um estatuto a partir do qual se dite e ordene o saber, inúmeros centros, desencadeando elaborações e ações, podem estar em qualquer lugar ou em qualquer parte, simultaneamente. Quanto mais descentralizadas e distribuídas as iniciativas, mais complexas elas se tornam, exigindo uma co-ordenação dinâmica dos fluxos de informação e decisão, para que as análises e sínteses, recursões e realimentações possam levar à emergência de novas elaborações teóricas e singularidades transformadoras e não recaiam na fragmentação e dispersão, posto que a desconexão e ausência de fluxos leva à desagregação da rede colaborativa. A constituição do *significado* em qualquer nodo (célula) da rede sobre informações e conhecimentos que nela circulem, sobre ações e elaborações que ela medeia, sobre singularidades emergentes, se faz a partir de múltiplas relações inter e intra-disciplinares (no sentido estrito de áreas do conhecimento) bem como inter e intra-culturais, em sentido mais amplo. Tal constituição é tecida a partir das contradições da própria realidade, que, em análises e sínteses, consigamos compreender.

ASSINAM ESSA CARTA MANIFESTO:

APP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná; NESEF/UFPR: Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre a Educação e Filosofia; IFIL: Instituto da Filosofia da Libertação; Sebastião Rodrigues Gonçalves, professor da UNIOESTE-Foz (Colegiado de Pedagogia e Direito); Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal; Maurício Langon, do Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES - ANEP) – Uruguai; Geraldo Balduino Horn – Professor de Metodologia e Prática de Ensino da UFPR e Coordenador do NeseF/Ufpr; Herosino dos Santos Filho, de Curitiba/PR; Nestor Luiz Morgan, de Francisco Beltrão/PR; Moabi Benito Mansur, da APP-Sindicato, Área Metropolitana Sul; Gislaine Carla Waltrik, do Núcleo Regional de Educação União da Vitória; Celso A Corrêa Júnior, do CEEBJA (Colégio Estadual de

Educação Básica de Jovens e Adultos); Joaquina Mattos Branco em Cascavel/PR; Benedito Maurilio Fagundes, professor do Colégio Estado do Paraná, Curitiba/PR; India Mara Aparecida Dalavia de Souza Holleben, membro da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação; Wilson Aurélio Pianaro, membro da Equipe de Ensino do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa; Cassio Ajus da Silveira, membro da equipe de ensino do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa/PR; Adriana Mara Souza Silva, professora pedagoga do quadro próprio do magistério do Paraná; e, Teresinha Furtado da Rosa, sindicalizada na APP sindicato, Núcleo de Cambará – PR.

ANEXO II

CARTA MANIFESTO EM DEFESA DO ENSINO DE FILOSOFIA DO COLETIVO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO PARANÁ

Curitiba, 10 de dezembro de 2010.

O conjunto de participantes do encontro **O Ensino de Filosofia em Foco: Diálogos em Construção**: V Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná e XIV Encontro do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica - **NESEF**, composto por professores e pesquisadores de Filosofia no Ensino Médio e nas Universidades do Paraná, lideranças sindicais afeitas à educação e educadores Paranaenses, tendo em vista:

(I) as conquistas educacionais, tanto em termos das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica, das Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, da Edição e distribuição do Livro Didático Público de Filosofia e da Antologia de Textos Filosóficos, da inclusão da Filosofia no Programa Nacional do Livro Didático do Ensino Médio, quanto em termos da conquista de um espaço curricular próprio nas três séries do Ensino Médio, garantido com a aprovação da Lei nº 11.684/2008;

(II) a busca do processo pedagógico emancipatório na Educação Básica, com o qual a disciplina de Filosofia tem contribuído;

(III) as possibilidades e desafios quanto à organização e implementação das políticas educacionais nas gestões de Estado que se iniciam no ano de 2011, nos âmbitos Federal e Estadual;

(IV) as disposições da Declaração de Paris para a Filosofia, ratificadas por diversas entidades nacionais e internacionais, vem a público para:

- 1) Reafirmar os imperativos educacionais da gratuidade, qualidade, laicidade, gestão democrática e atendimento universal, mantendo-os e aprofundando-os, onde estes princípios já são praticados, e concretizando-os, nas situações onde estes fundamentos ainda não são realidade;
- 2) Reafirmar o caráter realmente público da educação pública e o caráter precipuamente social da educação privada;
- 3) Defender o caráter formativo e cultural da Filosofia e a importância da sua presença no currículo escolar, garantindo-se, assim, aos estudantes o direito ao conhecimento que a disciplina proporciona;
- 4) Defender políticas públicas educacionais em âmbito Estadual e Federal que garantam condições as adequadas ao trabalho pedagógico, considerando aspectos didáticos, sociais, culturais e de infraestrutura que interferem na prática laboral dos, professores e demais profissionais da educação, sobretudo aos que atuam na Educação Básica Pública, que tem no Estado sua instância mantenedora e na sociedade, sua beneficiária e, também, instância de controle;
- 5) Defender o desenvolvimento de uma **política nacional para o ensino de Filosofia**, a fim de que sejam garantidas: (1) a formação inicial específica e a formação continuada permanente de professores de Filosofia para a Educação Básica, garantindo-se, assim, condições adequadas de ingresso e de aperfeiçoamento profissional a estes docentes; (2) existência, nas unidades escolares, de materiais didáticos de qualidade e a disponibilidade de textos clássicos, ferramentas fundamentais para o ensino da disciplina;
- 6) Defender a manutenção, nas escolas e Sistemas de Ensino que já garantiram esta conquista e o estabelecimento, nas escolas e Sistemas onde esta norma ainda não vigora, que a disciplina de Filosofia conste nas matrizes curriculares do Ensino Médio com, no mínimo, duas aulas semanais, como condição necessária para o trabalho pedagógico;
- 7) Reivindicar a oferta de formação continuada dos professores e demais profissionais da educação, realizada por instituições públicas, garantindo-se, aos professores dos quadros próprios das redes públicas que os cursarem, o afastamento temporário remunerado, sem a necessidade de que estes necessitem exonerar-se ou licenciar-se;
- 8) Manifestar a preocupação com o retorno do, já outrora recorrente, argumento da interdisciplinaridade e do tratamento transversal da Filosofia, presente na defesa da organização curricular do Ensino Médio por áreas de conhecimento (Ciências Humanas e suas Tecnologias), pois observa-se, nesse recrudescimento, nova tentativa conservadora de minar a crescente presença

da disciplina de Filosofia, com estatuto científico reconhecido e carga horária específica; no currículo escolar;

9) Defender a ampliação e o estreitamento do diálogo entre o Poder Público, instância de proposição da política curricular para todas as disciplinas, as unidades escolares, instâncias públicas ligados às Universidades, que se ocupam do estudo e da pesquisa em educação e da formação professores o que, na prática, significa estabelecer e/ou reforçar laços necessários entre a Educação Básica e Educação Superior, relação esta, fundamental para a conquista da qualidade de ensino almejada pela população;

10) Defender que, enquanto matéria de ensino, os conteúdos filosóficos ao manterem-se em espaço curricular e circunscrição específica contribuem, justamente por sua especificidade, com o estabelecimento de relações interdisciplinares, ou seja, só a Filosofia, enquanto rigorosamente Filosofia, pode estabelecer relações propriamente interdisciplinares com as demais disciplinas;

11) Restabelecimento da discussão da Identidade do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica e apoio às políticas de ampliação da jornada escolar;

12) Manifestar preocupação com a forma pela qual são realizados os concursos públicos de provas e títulos para a seleção dos professores de Filosofia para ministrar aulas nas escolas públicas estaduais do Paraná e do Brasil. Pesquisas realizadas pelo Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica - NESEF, no Estado do Paraná, sobre o editais dos concursos de 1991, 2004 e 2007 apontam a grande fragilidade das provas e a completa ausência de instrumentos que avaliem a competência didática dos futuros professores de Filosofia, reforçando e mantendo a separação e fragmentação entre conhecimentos específicos e conhecimentos didáticos, originados no processo de formação inicial dos professores;

13) Ampliação do tempo escolar do Ensino Médio para 04 anos, considerando a realidade brasileira, na qual, apesar dos esforços governamentais, ainda observa-se o acesso restrito das maiorias à Educação Superior, o que torna indispensável que a etapa final da Educação Básica congregue as dimensões de preparação para a vida e de preparação para o trabalho;

14) Propor, a partir de recursos orçamentários específicos, a instalação de cineclubes nas escolas e universidades paranaenses, na medida em que a arte e a cultura cinematográfica podem e devem contribuir com a formação dos estudantes dos cidadãos;

15) Defender a manutenção do currículo disciplinar pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná e a implementação de políticas e planos educacionais que venham, em curto e médio prazos,

garantir que a disciplina de Filosofia seja ministrada, em todos os níveis da educação formal neste Estado, por docentes graduados e especializados em Filosofia, conforme a Deliberação 03/2010 do Conselho Estadual de Educação do Paraná.

16) Defender o respeito e a garantia, por parte da gestão do governo do Paraná 2011-2014, aos compromissos assumidos em campanha eleitoral, junto ao coletivo de professores da escola pública, em relação à manutenção e ao aprofundamento dos programas de formação continuada, entre eles o Programa de Desenvolvimento Educacional - PDE, à política de carreiras e, sobretudo, à contratação de profissionais mediante concurso público, reduzindo-se paulatinamente todas as formas de precarização do trabalho educativo;

17) Alertar para a necessidade da aceitação, por parte da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, das titulações obtidas por professores de seu quadro próprio em cursos do Mestrado e Doutorado validados e reconhecidos pelos órgãos normativos competentes, como requisito suficiente para avanço ao terceiro nível da carreira do Magistério, conforme Plano de Cargos e Salários;

18) Defender que a Secretaria de Estado da Educação do Paraná convoque imediatamente os professores aprovados no concurso de 2007, bem como, realizem-se novos concursos públicos para todas as áreas de formação, especialmente para a disciplina de Filosofia, com abertura de vagas suficientes para suprir a demanda de professores em todas as escolas públicas que ofertam o Ensino Médio;

19) Alertar para a necessidade da superação de contratações precárias sob a ótica da preparação acadêmica, avalizadas por resoluções secretariais, às quais permitem que professores do Quadro Próprio do Magistério e temporários da Rede Pública Estadual do Paraná, licenciados e/ou habilitados em outras áreas de formação, ministrem aulas de Filosofia, inclusive nos cursos de Formação de Docentes, bastando que em seus respectivos históricos acadêmicos conste a carga horária de 120 horas da disciplina;

20) Repudiar, nos estabelecimentos que optaram pela organização do Ensino Médio por Blocos e nos cursos de Educação de Jovens e Adultos da Rede Estadual de Educação do Paraná, a diminuição da carga horária da disciplina de Filosofia, em relação às demais disciplinas, no Ensino Médio, uma vez que não há argumento plausível que possa sustentar a prevalência de uma disciplina sobre outra;

21) Defender e apoiar a presença de professores de Filosofia na equipe técnico- pedagógica da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e de suas unidades descentralizadas, os Núcleos

Regionais de Educação, a fim de assessorar os gestores da política pública educacional nas questões pertinentes ao ensino de Filosofia;

22) Defender, no âmbito da normatização das carreiras dos professores do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação do Paraná, a possibilidade da transposição funcional dos professores graduados e licenciados em Filosofia detentores de padrões em História, atualmente impedidos de assumir aulas de Filosofia, mesmo desejando fazê-lo;

23) Reafirmar a necessidade de que os cursos de licenciatura em Filosofia revejam seus currículos e sua concepção de formação de professores, a fim de atender às demandas do ensino de Filosofia na Educação Básica do Sistema de Ensino do Estado do Paraná;

24) Propor a realização anual, a partir de 2011, das Olimpíadas de Filosofia pelas escolas da Rede Estadual de Educação do Paraná, objetivando a mobilização dos coletivos escolares em relação ao estudo da Filosofia, bem como a divulgação de estudos, trabalhos e experiências pedagógicas;

25) Apoiar a realização de eventos de pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, envolvendo professores das instituições formadoras de professores de Filosofia, alunos de graduação e professores da Educação Básica;

26) Apoiar as pautas reivindicatórias dos professores Sociologia em relação à disciplina de Sociologia na Educação Básica e seus respectivos coletivos;

27) Apoiar a criação do Laboratório de Prática de Ensino de Filosofia (LAPEFILOS), vinculado ao Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica – NESEF, como mais um espaço para a produção e divulgação de pesquisas sobre a prática de ensino de Filosofia e produção de materiais didáticos;

28) Registrar o compromisso público assumido pelo futuro Secretário Estadual da Educação do Paraná, gestão 2011-2014, Professor Flávio Arns, em carta enviada à coordenação do Núcleo de Estudos Sobre o Ensino da Filosofia / Educação Filosófica NESEF, em 08/12/2010 por meio do ofício circular N°0697/10 em que afirma: *“Destaco a importância do Núcleo que tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a sua presença (...) nos currículos. Lembro que colocar filosofia no Ensino Fundamental e Médio trará benefícios para educação como todo. A filosofia e a arte são propulsoras de novos olhares, de infinitas possibilidades de criação, de investigação, de oportunidades de projetar outro futuro. Permaneço à disposição para os*

entrosamentos que se fizerem necessários desejando que o Encontro seja marcado por ações que coloquem a filosofia no lugar que merece”.

29) Reiterar a necessidade da continuidade de atuação do coletivo de professores de Filosofia, buscando agregar outras instituições como: graduações em Filosofia no Estado do Paraná, centros acadêmicos, grupos de pesquisas e outros afins que objetivem a atuação política e profissional em defesa do lugar da Filosofia na Educação Básica e no desenvolvimento de pesquisas afeitas ao ensino desta disciplina.

Curitiba, 10 de dezembro de 2010.

ASSINATURAS: Geraldo Balduino Horn, Gelson João Tesser, Emmanuel José Appel, Ademir Aparecido Pinhelli Mendes, Anita Helena Schlesener, Valéria Arias, Domenico Costella, Zita Ana Lago Rodrigues, Edson Teixeira de Rezende, Marlene T. Grendel, Rui Valse, Giselle Moura Schnorr, Dirceu Ferreira, Alessandro Reina, Walter Luiz Mauch, Carlos Rafael Pereira, Geraldo Luiz Cheron, Elsa Santos Lima, Thiago Soares dos Santos, Wilson José Vieira, Leandro Oebach, Osvaldo Alves de Araújo, José Pedro Sobrinho da Silva, Robson Stigar, Luis Cláudio Pereira, Marielbe Cristina F. Santos, Liliam Regina de Chisto Marques, Silvana Tomaz da Silva, Claudemir Lopes Bozzi, Vanderson Ronaldo Teixeira, Maria Lúcia G. Portela, Luci Beranadete Gaden, Daniel Langemann Brandt, Lucimar Reis Amorin, José Antônio Marçal, Josiane F. Freitas Pereira, Vera Lúcia Pereira, Bernardo Kestring, Elói Corrêa dos Santo, Reginaldo Polesi, Luciana Teixeira, Maria Tereza Orticelli, Nilton Luiz Zaroski, Thaysa Mara Vieria da Veiga, Maria Domingos Pereira Ventura, Juan Carlos Armiliato, Joseane Andreatta, Valdilei Costa, Rosemary C. Sebastião, Olga Beatriz Sandoval, Celso Aparecido Corrêa Júnior, Divanir Mari de L. Cruz, Roque Jungbluth, Ilone Strege, Teresinha Inês Claudino, Isabela Maria Ponciano Pupulin, Roberto Pscheidt, Sulaminta Maria Bernardi, Guiomara Fátima de Godoi, Raoní Barbosa Galete, Simone Herrera Natal, Elaine de Lourdes Pereira Oliveira, Adélia F. L. Francisco, Luciane Cristina da Silva, Sirlene Maria de O. Pinheiro, Cleder Mariano Belieri, Maria Andréia Fazolin, Célia Machado Benvenho, Jucilene Maria Martins Lampa, Edimar Eugenio, Henrique Carlos de Jesus Moraes, Gelssi Marli Muller Ferreira, Emília de Fátima L. dos Santos, Mariângela F.C. de M. do Bomfim, Flaviane dos Santos, Rosane Cappellesso, Valtenor Hang, Maria Inêz de Sousa Spagnol e Glorinha Tereza Rodrigues.

ANEXO III

POSICIONAMENTO DOS EDUCADORES E PESQUISADORES DO COLETIVO DO NESEF/UFPR³⁴ SOBRE AS DECLARAÇÕES DA SEED EM RELAÇÃO AO RESULTADO DO IDEB DO PARANÁ – 2012

Curitiba, 22 de agosto de 2012.

Nós, educadores e pesquisadores da Educação Básica, vimos manifestar nossa preocupação em relação à forma como a Secretaria de Educação do Estado (SEED) avaliou os resultados do IDEB do Paraná divulgados pelo MEC, especialmente no que se refere ao Ensino Médio.

Recentemente em entrevista na imprensa a SEED divulgou nota manifestando sua preocupação sobre as quedas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) no Paraná. Segundo o governo, a culpa se deve ao fato de que: “[...] No Ensino Médio foi implantada pela Gestão da Secretaria, em 2009, a *redução da carga horária* na grade curricular semanal das escolas da rede estadual de ensino, *das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática*, passando de quatro para três aulas e, em algumas situações, para duas aulas. Esta situação está sendo revista atualmente pela Secretaria”.³⁵

Compreendemos que, ao discutir os índices do IDEB e propor qualquer alteração curricular ou estrutural no âmbito da organização do Ensino Médio, é necessário antes considerar o disposto no *Capítulo II da Resolução N° 2, de 30 de Janeiro de 2012*, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, ou seja, define a concepção de educação e formação dos sujeitos na etapa final da Educação Básica como direito subjetivo. Esta concepção também presente na Constituição Federal desde 2009 (Emenda Constitucional n° 59/2009) implica na obrigatoriedade da oferta pública, gratuita e com qualidade social do Ensino Médio pelo Estado, além de um compromisso de toda a sociedade no sentido da garantia desse direito constitucional. Em linhas gerais, as mencionadas Diretrizes Nacionais estabelecem como metas da etapa final da Educação Básica a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do

³⁴ Participam do Coletivo do NESEF/UFPR professores de Filosofia do da Educação Básica e do Ensino Superior, representantes de entidades sindicais (APP-Sindicato), representantes do IFIL, acadêmicos de Filosofia e mestrandos e doutorandos do PPGE/UFPR.

³⁵ Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/goioere/modules/noticias/article.php?storyid=967>.

educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática. O Ensino Médio em todas as suas formas de oferta e organização baseia-se em: formação integral do estudante; trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente; educação em direitos humanos como princípio nacional norteador; sustentabilidade ambiental como meta universal; indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular. E acrescenta que o currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e sócio-afetivas. O que se pode depreender desta legislação é que a formação do sujeito do Ensino Médio exige um *corpus* de conhecimentos e práticas que estão para muito além da responsabilidade que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática assumem no currículo escolar. Embora estas também se configurem como fundamentais no processo de formação do jovem, é necessário pensar no conjunto de disciplinas que compõem o currículo escolar e na equidade destas na matriz curricular.

Afirmar categoricamente que a queda dos índices do IDEB no Ensino Médio Paraná tem a ver apenas com a redução da carga horária de duas disciplinas é, no mínimo, desconsiderar os reais fatores que, historicamente, vêm contribuindo para essa queda: as condições infraestruturais das escolas públicas, a acentuada precarização do trabalho docente e falta de investimento na formação inicial e continuada do professor. Atribuir às disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática uma responsabilidade quase que absoluta na formação dos estudantes, contraria, em grande medida, o espírito da Resolução citada.

Primeiramente, é preciso esclarecer que o IDEB é o resultado do fluxo (permanência, aprovação,

repetência e evasão) de alunos nas escolas e de seu desempenho em avaliações nacionais (PROVA BRASIL). O desempenho dos alunos da rede estadual, tanto em Língua Portuguesa, quanto em Matemática foram de 243,2 e 251,9 no Ensino Fundamental, e 263,3 e 271,4, no Ensino Médio, respectivamente, de um total de 350 pontos possíveis. Desta forma, a redução da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, por si só, não pode ser apontada como a responsável por tal queda. Há que se considerar ainda os índices de reprovação e evasão que, segundo dados do IBGE/2010, foram de 18,4% no Ensino Médio e de 16,5% no Ensino Fundamental. Além disso, é preciso enfatizar que os indicadores sócio-educacionais também influenciam no resultado final do IDEB, como, por exemplo, a presença ou não nas escolas de bibliotecas, laboratórios de informática, número de servidores etc.

Outro ponto que se deve considerar ao auferir as curvas dos indicadores de desempenho no Ensino Médio pelo IDEB refere-se a que nesta Etapa a avaliação, diferente do Ensino Fundamental que é censitária, é feita por amostragem, daí a impossibilidade de se estabelecer o índice por escola. Logo a afirmação de que o baixo desempenho se deva tão somente a diminuição de aulas de Língua Portuguesa e Matemática, torna-se ainda mais questionável, simplesmente porque não há meios de comprovar esta afirmação. Ao contrário, é sabido e comprovado pelos números, que a avaliação realizada por adesão pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem demonstrando uma melhora importante no desempenho global dos alunos da rede pública estadual, restando, no entanto, a necessidade de políticas educacionais sólidas, capazes de diminuir os percentuais de evasão. Ademais, num momento em que a metodologia de cálculo do IDEB está prestes a alterar-se para o ano de 2013, conforme determinação do MEC, a alteração de matrizes não faria sentido, uma vez que os dados têm sido, sim, positivos, embora atualmente não possam ser aquilatados por escola.

Ao mesmo tempo, esta constatação é infundada, pois, além de não fazer uma avaliação correta do problema, ignora a importância das demais disciplinas, além da Língua Portuguesa e Matemática, que também trabalham com o desenvolvimento da capacidade de leitura, interpretação (Filosofia, Sociologia, História e Geografia) e cálculo (Física, Química). Trata-se de ser uma “constatação” típica de gestores que estão mais preocupados com estatísticas do que com a qualidade do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, responsabilizar unicamente o trabalho dos professores em sala de aula e o desempenho dos alunos nas avaliações nacionais (de larga escala), sem considerar as contradições que subjazem aos processos mais amplos do modelo econômico e de gestão vigente, é, no mínimo, uma conclusão apressada que necessita de um exame mais cuidadoso e acurado.

Propor a alteração da matriz curricular do Ensino Médio a partir de um diagnóstico mal elaborado não condiz com as práticas pedagógicas e decisões administrativas democráticas e transparentes. Entendemos que o currículo dever ser pensado e repensado com toda comunidade escolar à luz das orientações e determinações tanto do Parecer 05/2011 como a Resolução 02/2012, para garantir uma visão de sujeito/cidadão e de uma educação pública de qualidade. Mas, a reorganização da matriz curricular não pode partir de um erro de raciocínio, supondo que o simples aumento das aulas de Língua Portuguesa e de Matemática se traduza numa “melhora educacional”. Tal raciocínio não se sustenta ao analisarmos, por exemplo, a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em que na prova de redação, além do domínio da língua padrão, o candidato deve utilizar conhecimentos de Filosofia, Sociologia, História e Geografia a fim de realizar uma ampla análise do tema proposto nas redações. Reafirma-se que os dados apontam para uma melhora do desempenho no ENEM, mesmo diante de condições concretas insuficientes, o que contraria a afirmação de que o problema se deve ao número de aulas.

Aumentar a carga horária de duas ou mais disciplinas, sem ampliar o número de aulas da matriz curricular, significa a diminuição da carga horária de outras ou, até mesmo, a exclusão. Todas as disciplinas que hoje compõem o currículo de Ensino Médio das escolas públicas do Estado do Paraná, com as respectivas cargas horárias semanais, são fundamentais para que se alcancem os objetivos propostos na Resolução 02/2012.

Compreendemos que a política de gestão assumida pelo atual governo tem grande responsabilidade sobre a queda do IDEB, na medida em que: **1)** Mantém salas de aula superlotadas e em condições precárias de trabalho; **2)** Adota uma política equivocada de fechamento e junção de turmas, colocando um número excessivo de alunos em uma mesma sala de aula; **3)** Permite que professores PSS e QPM sem formação específica ou habilitados em outras áreas do conhecimento, deem aula de diversas disciplinas que não a de sua formação, para fazer de conta que o quadro de professores das escolas está completo; **4)** Tem diminuído o número de funcionários e equipes pedagógicas nas escolas, tumultuando o ambiente escolar e precarizando o atendimento dos alunos; **5)** Não tem um projeto de formação continuada e, quando oferta curso de formação, estes, quase sempre, são de baixa qualidade; **6)** Realiza Semanas Pedagógicas de baixa qualidade formativa; **7)** Não respeita o calendário de implantação da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério retroativo a janeiro de 2012, nem os 33% de hora atividade, desrespeitando a lei e a comunidade escolar; **8)** No momento em que lutamos por redução de jornada em sala com aumento da hora atividade, o governo aprova resolução que permite ao professor trabalhar até *60 horas semanais*; **9)** A crescente condição de violência e indisciplina na escola à qual estão submetidos todos os dias professores e alunos,

tornando impossível a realização do trabalho pedagógico; **10)** Vêm realizando consultas públicas *online*, sem critérios objetivos de cientificidade e transparência, a fim de justificar a implementação de um plano de metas para a educação, evitando o debate aberto com os educadores. São essas algumas das situações objetivas com as quais se defrontam os educadores e estudantes no Paraná e que desaparecem da “análise” da SEED.

Compreendemos que se faz necessária uma análise mais cuidadosa, criteriosa, responsável e séria do problema, para que o mesmo seja efetivamente diagnosticado e enfrentado. Se, se quiser pensar efetivamente em melhorar a aprendizagem dos alunos, não só para atingir bons índices estatísticos, mas lhes garantir um direito constitucional à educação de qualidade, algumas medidas urgentes se fazem necessárias: **1)** manutenção do mínimo de duas aulas semanais para todas as disciplinas do Currículo Escolar como condição mínima para realização do trabalho pedagógico de qualidade; **2)** ampliação da carga horária da matriz curricular do Ensino Médio – sexta aula ou terminalidade em 04 anos para que assim seja possível ampliar a oferta de Língua Portuguesa e Matemática para 04 aulas semanais, como já ocorre no Colégio Estadual do Paraná-Curitiba; **3)** redução do número de alunos por turma em sala de aula; **4)** implantação imediata e retroativa da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério e 33% de hora atividade; **5)** desenvolvimento de Programas de formação continuada de qualidade para professores e demais trabalhadores em educação; **6)** revisão do porte das escolas de acordo com suas reais necessidades educacionais; **7)** reformulação da Resolução para distribuição de aulas, para que somente professores habilitados e licenciados possam ministrar as diferentes disciplinas; **8)** ampliação da jornada escolar em direção à consolidação de uma Escola em Tempo Integral e que vise uma formação integral como direito subjetivo e inalienável do cidadão. **9)** realização ampla de concursos públicos para suprir professores licenciados em todas as disciplinas da Educação Básica e demais educadores; e, **10)** investimento na infraestrutura das escolas, bem como, em novas tecnologias educacionais.

Curitiba, 22 de agosto de 2012.