

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Ana Lucia Kapczynski

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NOS
DOCUMENTOS PÓS LDB 9.394/96: AVANÇOS E
DESAFIOS NA ORGANIZAÇÃO CURRICULAR**

Passo Fundo

2016

Ana Lucia Kapczynski

A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO NOS DOCUMENTOS
PÓS LDB 9.394/96: AVANÇOS E DESAFIOS NA
ORGANIZAÇÃO CURRICULAR

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Professor Doutor Altair Alberto Fávero.

Passo Fundo

2016

Agradeço primeiramente a Deus pela oportunidade de concretizar o projeto de formação acadêmica. Depois, à coordenação do Programa de Pós-graduação em Educação e à Universidade de Passo Fundo pelo incentivo de bolsa social, aos professores, professoras e funcionárias, colegas de curso pela amizade e trocas de experiências. Especialmente ao professor Altair Fávero pela dedicação em todo o processo de orientação e à professora Elisete, professor Angelo e professor Telmo que contribuíram significativamente enquanto banca examinadora. A meus familiares, colegas de trabalho, amigos e amigas pelas palavras de incentivo e auxílio nas necessidades, sobretudo à Dirce, ao Vilson, à Camila e ao amigo Douglas Biondo pelo suporte afetivo e estrutural de recursos de informática.

Enquanto para alguns poucos se exige e oportuniza altos níveis de aprendizagem e sofisticação cognitiva que extrapola o imediato da prática (saber fazer), para a grande maioria é “suficiente” e “útil” o domínio de “certas competências” necessárias para o “saber tácito” exigido pelo famigerado mercado de trabalho. As consequências dessas mudanças e a materialização desse discurso se fazem sentir no chão da escola, “na formação universitária”, nos locais de trabalho, nas definições curriculares, nas diretrizes educacionais, na retórica midiática e na condução das políticas educacionais. [...] O contundente discurso salvacionista de educação, vinculado à ideia de “competências”, do “aprender a aprender”, do “aprender ao longo da vida”, produz diminuição substancial da compreensão e do interesse da sociedade de modo geral e dos envolvidos com a educação de modo específico em dar-se conta das contradições camufladas pelo próprio discurso. Assim, marginaliza-se o professor em sala de aula, enxugam-se os recursos, abreviam-se os currículos retirando-se deles disciplinas teóricas e “pouco atrativas”, culpabiliza-se o professor pelo fracasso escolar, reduz-se os cursos de formação, instrumentaliza-se e hostiliza-se a teoria como responsável pela pouca eficiência e eficácia da escola e da universidade em tempos de mudança. (FÁVERO; TONIETO, 2016)

RESUMO

O tema central deste estudo localiza-se na organização curricular de Filosofia no Ensino Médio no período pós-LDB 9.394/96, em dois momentos: a) orientação interdisciplinar pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 1998; b) obrigatoriedade do ensino disciplinar com a Lei 11.684/08. O estudo foi motivado pelas inquietações provenientes do estágio supervisionado no curso de licenciatura em Filosofia (UPF/2012) e das intervenções do PIBID, em 2013. Tendo em vista que são embrionárias as experiências filosóficas no Ensino Médio em virtude das descontinuidades nos períodos anteriores, a presente dissertação resgata os referenciais designados à organização curricular desde a *Lei de Diretrizes e Bases* 9.394/96, com o objetivo de analisar os avanços da mobilização em defesa da Filosofia que resultou em conquistas na LDB e na Lei 11.684/08 e os desafios que se apresentam ainda à estruturação do ensino de Filosofia com qualidade. O enfoque interpretativo de cunho hermenêutico da literatura produzida sobre a temática, associada à análise documental, fundamentam as reflexões e constituem a investigação realizada. Como resultado da pesquisa constata-se que o retorno da Filosofia trouxe certos avanços tais como a contribuição dos conhecimentos específicos à formação intelectual e cidadã dos/as estudantes, a revitalização dos cursos de licenciatura e a criação de espaços de trabalhos para os egressos em Filosofia. Contudo, por não haver materialidade da presença da Filosofia como disciplina escolar, uma cultura filosófica consolidada na Educação Básica, isso faz com que as políticas para o ensino de Filosofia se tornem genéricas, parciais e insuficientes para afirmar um programa nacional. A ênfase do fazer filosófico e o enfraquecimento do estudo dos textos clássicos, pelo receio de doutrinação, por vezes, institui barreira de acesso à Filosofia erudita, desafiando a definir melhor o que se entende por ensino disciplinar, tarefa ainda inconclusa no âmbito da organização curricular no Ensino Médio e das demandas à formação de docentes.

Palavras-chave: Filosofia no Ensino Médio. Organização disciplinar. Conteúdos de Filosofia. Programa nacional curricular de Filosofia. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This study's central theme is situated in the curricular organization of Philosophy in High School in the post-LDB 9.394 / 96 period, in two moments: a) interdisciplinary orientation by the National Curricular Guidelines for Secondary Education of 1998; B) compulsory disciplinary teaching as stated in Law 11684/08. The study was motivated by the concerns arisen along the supervised internship during the undergraduate course in Philosophy (UPF / 2012) and by the interventions of PIBID in 2013. Given that the philosophical experiences in High School are embryonic due to discontinuities in previous periods, the present dissertation reclaims the references assigned to the curricular organization starting with the Law of Guidelines and Bases (LDB) 9.394 / 96, with the purpose of analyzing the advances of the actions taken in defense of Philosophy which resulted in achievements in LDB and Law 11.684 / 08 and the challenges that are still present in the structuring of the quality teaching of Philosophy. The hermeneutic interpretative approach of the literature produced on the subject, associated to the documentary analysis, ground the reflections and constitute the carried out research. As a result of the research, it can be observed that having Philosophy back in the curriculum has brought certain advances such as the contribution of specific knowledge to the intellectual and citizen formation of students, the revitalization of undergraduate courses and the creation of work spaces for graduates in Philosophy . However, there is no touchable presence of Philosophy as a school discipline, a philosophical culture consolidated in Basic Education, making the policies for teaching Philosophy to become generic, partial and insufficient to assert a national program. The emphasis on making Philosophy and the weakening of the studies on classical texts, in fear of indoctrination, can sometimes institute a barrier for the access to scholarly philosophy, challenging a better definition of what disciplinary teaching really is, a task still unfinished within the scope of curricular organization in high school and the demands for teacher training.

Keywords: Philosophy in High School. School Organization. Philosophy Syllabus. National Curricular Guidelines on Philosophy. Educational Policies.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC: Base Nacional Comum Curricular

CEB: Câmara de Educação Básica

DCNEB: Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

LDB: Lei de Diretrizes e Bases

OCEM: Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCN: Parâmetros Curriculares Nacionais

PIBID: Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

UNESCO: Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 O RETORNO DA FILOSOFIA AO CURRÍCULO ESCOLAR E A PRESCRIÇÃO INTERDISCIPLINAR: DA LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96 À LEI 11.684/08	17
2.1 A Filosofia na reforma da Educação Básica e a nova concepção de Ensino Médio	21
2.2 O sentido de interdisciplinaridade atribuído à Filosofia pelas DCNEM de 1998	28
2.3 A primeira fase da Filosofia nas DCNEM de 1998, nos PCN, no PCN+ e nas OCEM	32
2.3.1 As orientações dos <i>PCN + Ensino Médio</i>	34
2.3.2 Sugestões do <i>PCN + Ensino Médio</i> para a escolha dos conteúdos programáticos	40
2.4 Os paradoxos o ensino por competências: emancipação ou exclusão?	44
2.5 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a transição para o ensino disciplinar	50
3 A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA LEI 11.684/08: RELAÇÕES COM O PASSADO E O DESAFIO DE ORGANIZAR CURRÍCULOS	55
3.1 Noções conceituais de interdisciplinaridade	56
3.2 A Filosofia como disciplina escolar	59
3.2.1 As relações da Filosofia com o passado	62
3.2.2 A Lei 11.684/08 e os desafios à organização do ensino disciplinar	68
3.3 A organização da base nacional comum ante a instituição disciplinar da Filosofia	73
3.3.1 O conceito de Ensino Médio a partir das <i>Diretrizes Curriculares</i> de 2012	75
3.3.2 Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como fundamentos das DCNEM de 2012	79
3.4 Os indicativos da legislação ao ensino de Filosofia atualmente	83
4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DOIS MOMENTOS DA FILOSOFIA NO PÓS LDB E NOVAS PROJEÇÕES	88
4.1 Relações com o passado: os fundamentos teóricos a nortear os currículos de Filosofia	92
4.2 Desafios e projeções para o ensino disciplinar de Filosofia	109
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	124
REFERÊNCIAS	131

1 INTRODUÇÃO

Diversas pesquisas¹ sobre ensino de Filosofia entraram em pauta nas últimas décadas em decorrência da menção aos conhecimentos de Filosofia na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9.394/96. Tendo em vista que a prescrição interdisciplinar determinada pela *Resolução da Câmara de Educação Básica* 03/98 (BRASIL, 1999, p. 117) não garantiu espaço específico para a Filosofia nos currículos escolares, tais pesquisas ganharam visibilidade e fomentaram mobilizações em prol da institucionalização do ensino disciplinar aprovado pela Lei 11.684/08. A lei significou a conquista de legitimidade à Filosofia escolar, mas sua organização curricular ficou prejudicada pelo descenso de eventos e teorizações que subsidiassem as práticas cotidianas. Nessa direção observamos, como exemplo, que a consulta popular lançada pelo Ministério da Educação no ano de 2014 em torno do documento preliminar à *Base Nacional Comum Curricular* não acirrou disputas políticas sobre o que ensinar em Filosofia. Com a reformulação curricular do Ensino Médio por áreas do conhecimento, numa perspectiva mais interdisciplinar, o MEC está revisando a proposta da BNCC, motivo pelo qual não daremos centralidade às discussões do documento. No entanto, a experiência evidenciou o pouco engajamento da comunidade filosófica em assuntos de seu interesse em se tratando da Educação Básica.

Dentre outras produções teóricas, a relevância desse estudo consiste na retomada das discussões sobre uma temática ainda pouco explorada no campo das políticas para o ensino de Filosofia. O texto resgata as orientações curriculares desde a LDB 9.394/96 no percurso das últimas duas décadas, mostrando que a simples menção da lei aos “conhecimentos de Filosofia” significou a principal conquista porque assegurou a presença da Filosofia nos currículos escolares e a obrigatoriedade do ensino disciplinar, vindo a revitalizar os cursos de licenciatura e os programas de formação continuada. Considerando que a Filosofia é um fenômeno ainda novo nas escolas, visualizamos a urgência de retomar as pesquisas sobre políticas para o ensino de Filosofia com a finalidade de subsidiar, com embasamento teórico,

¹ Com a finalidade de conjunturar os debates que perpassaram o período de mobilização em defesa do retorno da Filosofia e contextualizá-la na reforma curricular do Ensino Médio por ocasião dos avanços pela via da legislação, recorreremos a diversas pesquisas que registraram o momento histórico e discutiram a tarefa da Filosofia na formação básica. Dentre os/as principais pesquisadores/as que lutaram pela legitimidade da presença da Filosofia na Educação Básica, cujas obras estão referenciadas ao final do texto, citamos Altair Alberto Fávero, Elisete M. Tomazetti, Ronai Pires da Costa, Geraldo Balduino Horn, Elli Benincá, entre outros. Tais estudos foram tomados como embasamento teórico e histórico dos estudos sobre o retorno da Filosofia e a organização curricular, mas a presente dissertação não tem a pretensão de fazer uma análise exaustiva destas pesquisas.

as disputas na esfera das políticas educacionais e investir em atividades práticas nos cursos de licenciatura para que sejam materializadas no cotidiano das salas de aula.

Quando a LDB, em seu artigo 26, determina que os currículos sejam compostos por uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada, subentende-se, à primeira vista, que essa base fundamente a elaboração de um programa nacional de ensino para cada disciplina e auxilie no detalhamento dos componentes curriculares nas escolas, de modo a estabelecer uma linguagem comum em torno de alguns conteúdos prioritários que servirão de base para as metodologias e abordagens adotadas por cada docente, ainda que os textos originais indicados não sejam trabalhados em sua íntegra no decorrer das aulas. É nessa perspectiva que interpretamos a noção de currículo mínimo, o delinear de um estatuto epistemológico a orientar as práticas de ensino.

Observa-se que foram pontuais as experiências de ensino filosófico na educação secundária desde o Brasil Colônia e em cada período histórico objetivou-se uma meta específica de formação. Para entender os objetivos atuais, nas páginas que seguem contextualizamos as diretrizes para o ensino de Filosofia às remodelações de Ensino Médio desde a LDB, incluindo: a) a prescrição interdisciplinar pela Resolução do Conselho Nacional de Educação/ Secretaria de Educação Básica 03/98 nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1998), diante da proposta do ensino por competências e de integração dos saberes disciplinares, com ênfase nos fundamentos da ética, da política e da estética; b) as discussões que permearam o período subsequente demarcado pela efervescência das lutas pela obrigatoriedade do ensino disciplinar nos espaços acadêmicos; c) a elaboração das *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) mediante o avanço destas discussões no marco legal; d) a Lei 11.684/08 que tornou obrigatório o ensino disciplinar; e) as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012, inclinada para estratégias de aprendizagem associadas ao trabalho e o conhecimento científico e tecnológico; f) a consulta popular sobre a *Base Nacional Comum Curricular* iniciada em 2014 e que saiu de pauta recentemente em virtude da nova reforma do Ensino Médio que tramita no governo federal².

As DCNEM de 1998 ensaiaram o primeiro projeto de formação geral e discutiram o papel da educação na sociedade tecnológica. Nessa proposta, a tarefa da Filosofia consistia em contribuir na formação humanista e, pela interdisciplinaridade, estabelecer ligações de complementaridade, convergências e interconexões entre os conhecimentos. Atualmente, as DCNEM de 30 de janeiro de 2012, Resolução nº 2, determinam à Filosofia o “[...] estudo da

² Por esse motivo não nos deteremos no estudo da BNCC, mas faremos algumas incursões com base na revista divulgada em abril de 2016 para confrontar as orientações do pós LDB com as discussões mais recentes.

ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente [...]” (BRASIL, 2012). As DCNEM de 2012 reafirmam as orientações das DCNEM de 1998 sobre ética, política e estética e direcionam para os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões da formação humana. Reforça o indicativo da iniciação científica, da Filosofia como coadjuvante no progresso da ciência.

Sob a influência do neoliberalismo, as políticas curriculares dos documentos pós LDB encontram-se em conformidade com as convenções internacionais no propósito de formação que se pretende geral e básica, mas que apresenta forte conotação com o trabalho. As reformas da época visavam “[...] superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentavam os países desenvolvidos” (BRASIL, 1999, p. 15). Estimuladas pela incorporação das novas tecnologias, sobretudo da informática, as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (BRASIL, 1998) inovam a compreensão teórica sobre o papel da escola mediante as mudanças radicais nas áreas do conhecimento, centrando a proposta curricular na interdisciplinaridade e no ensino por competências. Pretendia-se, com isso, uma formação geral abrangente na qual o/a estudante fosse capaz de estabelecer relações entre as diferentes fontes cognitivas.

A percepção de que ainda são embrionárias as experiências filosóficas no Ensino Médio e que há muito a aprimorar sobre os planejamentos curriculares motivou a análise documental criteriosa para entender os propósitos de seu retorno e como o MEC tem orientado o ensino de Filosofia. Observamos que desde o início a LDB concedeu abertura também para a instituição disciplinar, visto que a menção ao “[...] domínio de conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” no artigo 36, inciso III da LDB (BRASIL, 1996) não determinou os moldes de abordagens desses conhecimentos.

A prescrição interdisciplinar da Resolução CEB 03/98 nada afirmou sobre conteúdos de Filosofia e a amplitude de possibilidades ofereceu margem para duas interpretações: de disciplina escolar e de Filosofia da Educação. No primeiro enfoque, a acepção epistemológica e metodológica aproximaria a Filosofia às demais áreas pelas filiações filosóficas presentes em outras disciplinas e para isso seria necessário delinear suas especificidades. Já o enfoque de Filosofia da Educação está implícito nas expectativas de que suas bases teóricas auxiliariam na organização do currículo a partir da proposta de formação geral, do pensar a educação.

Os documentos pós LDB enfatizam a construção de currículos flexíveis às realidades locais, metodologias mais dinâmicas de ensino através do desenvolvimento de habilidades, competências e objetivos de aprendizagens. No entanto, os conteúdos são colocados de forma

genérica e deixam margem para inúmeras interpretações, dificultando o detalhamento dos planos de ensino. Transparece nas diretrizes curriculares a concepção de que não seria didático (nem desejável) que a legislação determinasse uma lista de conteúdos a compor a base nacional comum porque essa prerrogativa dos moldes tradicionais de educar baseados no ensino enciclopédico, conteudista (e por isso antifilosófico) não se aplicaria aos contextos socioeconômicos e culturais emergentes.

Em nossa compreensão, esse novo jeito de educar encobre um paradoxo porque ao priorizar as metodologias de ensino corre-se o risco de perder de vista os fundamentos epistemológicos das disciplinas. As orientações genéricas das DCNEM, PCN e OCEM tendem a fragmentar o ensino de Filosofia porque abrem infinitas possibilidades de configurações curriculares através de textos e temas filosóficos, inviabilizando a construção de um programa nacional de ensino, ainda que provisório e flexível às mudanças que atravessam a educação. A única diretriz que aparece nos documentos estudados é a referência à História da Filosofia. Por esse motivo, constata Rocha (2008, p. 58), a fixação dos programas curriculares é feita nas escolas e neles predominam as decisões tomadas pelo/a professor/a de acordo com a suas condições de formação e preferências pessoais.

A principal questão que embasou o problema da pesquisa é a seguinte: é possível filosofar sem conhecer a Filosofia, sua cultura, seus grandes temas e problemas? Ou seja, é possível estabelecer metodologias de ensino sem referenciar conteúdos? Para buscar respostas a essa perguntas, ancoramos-nos na defesa de que compete ao Ensino Médio elevar os níveis de erudição e sofisticação cognitiva dos/as estudantes na escola pública e que para que haja formação consistente é preciso recorrer aos fundamentos teóricos das disciplinas, não sendo diferente para a Filosofia. Caso contrário corre-se o risco de ficar na superficialidade das opiniões e da Filosofia do senso comum. Currículos flexíveis não garantem que o ensino esteja isento de doutrinação, da mesma forma que metodologias dinâmicas não asseguram qualidade ou que uma aula expositiva não suscite problematizações. Adverte Souza (2004, p. 165-166) que muitas discussões agradáveis e altamente motivadoras podem se tornar totalmente desprovidas de significado filosófico, pois o ensino de Filosofia precisa romper com o modo cotidiano, rotineiro e familiar de perceber o mundo pelo qual tudo parece óbvio, explicado e conhecido. Sobre as contradições camufladas nas políticas educacionais discorrem Fávero e Tonieto (2016) salientando que enquanto abreviam-se os currículos retirando-se disciplinas teóricas e “pouco atrativas”, tende-se a instrumentalizar e hostilizar a teoria como responsável pela pouca eficiência e eficácia da escola e a culpabilizar o professor pelo fracasso escolar.

No ensejo de compreender a tarefa da Filosofia na proposta de formação geral, esta pesquisa foi motivada pelo indício de que a mera prescrição disciplinar da Filosofia pela Lei 11.684/08 não foi suficiente para garantir que seu ensino fosse efetivado, com qualidade, no cotidiano de sala de aula. Durante o estágio do curso de licenciatura em Filosofia no ano de 2012 e nas atividades do Pibid (2012-2013) observamos currículos que não apresentavam propostas de conteúdos com conexão entre os temas e a manifestação de muitas dúvidas sobre a Filosofia no Ensino Médio por parte dos/as professores/as. Esses limites resultam de fatores que, a nosso ver, se retroalimentam: docentes sem formação específica lecionando a disciplina, docentes com formação específica que encontram dificuldades em interpretar as orientações curriculares para o ensino de Filosofia e a organização dos componentes curriculares com abordagem de temas colocados de modo genérico como “ética”, “política”, “História da Filosofia” que não permitem visualizar a proposta de ensino no detalhamento dos conteúdos. Não há programas de monitoramento e de avaliação das aprendizagens que ultrapassem os critérios adotados pela escola e aplicados para medir a evolução dos/as estudantes através de conceitos e notas, ficando a critério de cada docente fazer as escolhas a partir de suas preferências pessoais e condições de formação.

Diante da percebida necessidade de retomar as discussões sobre a Filosofia como disciplina escolar, a presente pesquisa de dissertação se assenta na seguinte questão: que avanços e desafios se fazem sentir nos documentos pós LDB 9.394/96 no que tange à organização curricular de Filosofia no Ensino Médio? A pergunta principal se distende em outras, tais como: as diretrizes apresentadas nos documentos elaborados pelo Ministério da Educação oferecem orientações suficientes para auxiliar no detalhamento dos planos de ensino nas escolas? De que forma esses documentos poderiam se colocar como orientativos para estabelecer um programa nacional de Filosofia sem truncar o ensino nas escolas? A definição de alguns conteúdos norteadores, na perspectiva da composição de um currículo mínimo, tornaria o ensino de Filosofia enciclopédico e conteudista? Como deveria se articular o filosofar e o acesso à Filosofia erudita na proposta de formação geral?

Partimos da hipótese de que uma formação teórica consistente é condição para desenvolver habilidades cognitivas, ou seja, para filosofar é preciso saber como a Filosofia opera e que a legitimidade do ensino será alcançada quando a escola média superar a noção simplória de uma Filosofia que tudo abarca e tudo permite. Em virtude dessa compreensão defendemos que o ensino de qualidade depende de currículos bem planejados, com escolha criteriosa das principais teorias para dar identidade à disciplina e êxito ao aprendizado. Se os indicativos da legislação em si não garantem que os conteúdos disciplinares sejam estudados

na prática, a ausência de referenciais teóricos tende à superficialidade de um ensino distanciado da originalidade e das especificidades filosóficas, com práticas educacionais fragmentadas e limitadas ao suficiente e útil pelo ecletismo de abordagens que não convergem minimamente em torno de uma linguagem comum. Assim, o ensino de Filosofia também poderá se tornar enfadonho e sem sentido.

Em nossa concepção, as diretrizes curriculares devem auxiliar na elaboração de um projeto de formação teórica erudita no qual estudantes do Ensino Médio sejam iniciados/as e progressivamente desafiados/as por meio da práxis filosófica. Para que isso aconteça é preciso apropriar-nos do lugar de fala e contrapor aos preconceitos expressos no discurso raso de que, conforme assinala Ferraro (2007, p. 27), “[...] a filosofia é sempre fora de lugar, inoportuna e dispendiosa, pois fora da atualidade do tempo ordinário das coisas concretamente valorizadas”. Em contextos de instrumentalização dos saberes, frente ao conhecimento cientificista e tecnológico bem calculado, situado segundo o sistema de autorregulamentação e que se coloca como supremo, mais necessário ainda se torna definir a palavra que a Filosofia tem a dar através de seus conhecimentos específicos.

De natureza documental e bibliográfica e de caráter crítico e reflexivo, assentada numa análise hermenêutica acerca da implementação da Filosofia como disciplina nos currículos do Ensino Médio, definimos a presente pesquisa como qualitativa de enfoque documental e caráter hermenêutico. Enfoque documental porque recorre às fontes primárias das leis que regeram o ensino de Filosofia desde a LDB, incluindo as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 1998 e 2012, as *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 2006, os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 1999 e 2002, a Lei 11.684/08 e o documento preliminar à *Base Nacional Comum Curricular* de 2016. O caráter hermenêutico se define na leitura interpretativa dos documentos oficiais, procurando extrair deles informações implícitas no confronto com a pesquisa bibliográfica. A perspectiva hermenêutica se define como filosófica e de validação (ESTEBAN, 2010, p. 64-65), pois localiza o objeto de pesquisa ao contexto e à ação dos sujeitos, visando à compreensão teleológica da qualidade do ensino de Filosofia enquanto dialoga com os significados imutáveis e inalteráveis capturados da legislação. Utiliza literaturas auxiliares para interpretar as leis e resgatar o percurso histórico de mobilização em defesa da Filosofia e de seu ensino na educação secundária baseadas em Lipman (1990), Fávero, Rauber e Kohan (2002), Tomazetti (2003), Rocha (2008), Horn (2009), Japiassu (1997), Bachelard (1996), Frigotto (1998), Fávero e Tonieto (2016) e Esteban (2010) e outras citadas ao final do texto.

Algumas concepções embasam o presente estudo: a Filosofia não se resume a um método de investigação porque possui tradição, estatuto epistemológico, objetos de investigação e métodos de abordagem que lhes são próprios e diferem de outros saberes como a ciência; o interdisciplinar pressupõe o disciplinar, implicando em questões mal resolvidas no pós LDB; o ensino por competências não exclui os conteúdos disciplinares; não há consenso em torno dos referenciais teóricos a constituir o arcabouço da Filosofia escolar; está posto o desafio de afirmar uma cultura filosófica no Ensino Médio para definir melhor os contornos disciplinares.

Um breve retorno ao contexto histórico da aprovação da LDB revela que o conceito de inovação pedagógica do período, de substituir o conteudismo da educação tradicional pelo ensino embasado em competências, pretendia romper com a dualidade teoria e prática, a cisão entre a formação intelectual e a instrumental ou técnica para o trabalho. Acreditava-se que pela interdisciplinaridade a Filosofia atingiria o estatuto de teoria da ação, aproximando teoria e prática tanto no desempenho das funções intelectuais quanto nas funções instrumentais de articulação das disciplinas. O interdisciplinar definiu a Filosofia como um saber de fronteira e mediação, de função formativa e de teoria da educação, tornando instável o quesito de sua especificidade.

Desde a LDB a Filosofia perpassou por dois momentos distintos nos currículos escolares: de tratamento interdisciplinar no primeiro decênio e como disciplina obrigatória desde junho de 2008. Com o objetivo de compreender as orientações curriculares que perpassaram os dois períodos da Filosofia, organizamos o presente estudo em três capítulos. No primeiro contextualizamos o retorno da Filosofia pela LDB no cenário da reforma do Ensino Médio e as expectativas de aprendizagens previstas nas DCNEM de 1998, nos PCN de 1999, no *PCN+ Ensino Médio* de 2002 e nas OCEM de 2006. No segundo capítulo situamos o marco do ensino disciplinar de Filosofia pela Lei 11.684/08, a trajetória do movimento em prol da Filosofia e seu ensino, as orientações das DCNEM de 2012, DCNEB de 2013 e o primeiro esboço da BNCC (2016). No terceiro capítulo confrontamos os dois períodos da Filosofia desde a LDB, a fim de construir uma análise comparativa e evidenciar os avanços e desafios postos à Filosofia atualmente.

Dentre outras possíveis interpretações das políticas para o ensino de Filosofia, optamos por contextualizá-la no conjunto do Ensino Médio, a fim de analisar a evolução de seu ensino desde a LDB. Adotamos como referencial a noção de que a reforma que incluiu a formação de nível secundário na Educação Básica objetivou adequar o Ensino Médio a uma proposta de formação geral pretendida pelos pactos internacionais. Tais ajustes almejavam

erradicar os altos índices de analfabetismo que assolavam os países considerados periféricos ou subdesenvolvidos. No entanto, por detrás das supostas inovações pedagógicas do ensino por competências que pretendia qualidade à educação se encobria a intencionalidade de colocar países economicamente desiguais dentro de um mesmo sistema de competição globalizado, o projeto de universalização da economia denominado neoliberalismo que trazia ao Brasil novas configurações de trabalho. De um lado, a escassez do emprego formal, e de outro, a exigência de habilidades para interagir com as rápidas mudanças das tecnologias que passaram a disputar espaço com a mão de obra humana nas empresas. Esse novo cenário passou a exigir conhecimentos múltiplos e criatividade para sobreviver em contextos incertos de crescentes desempregos que o modelo econômico acenava.

No propósito de um ensino contextualizado e com abordagem transversal dos conteúdos disciplinares, a Filosofia retornou aos currículos escolares no período em que ainda vigoravam ideais nacionalistas, sobretudo do redator Darcy Ribeiro, alguns resquícios do marxismo da década de 80 e das exigências do mercado neoliberal globalizado de formação de sujeitos com múltiplas habilidades. O enfoque do ensino por competências, no cenário em que ainda persistia a concepção revolucionária em torno da formação política, a Filosofia passou a integrar os currículos com a finalidade de formação para a cidadania no marco divisor de dois projetos políticos antagônicos (das mobilizações populares em prol da redemocratização do país e da implantação do neoliberalismo). Do ponto de vista histórico, pressupomos, que num sentido, a tarefa da Filosofia para a formação cidadã foi interpretada como enfrentamento à opressão que a própria escola simbolizava, haja vista a proposta de alguns segmentos em inserir temas da *Filosofia da Libertação* nos currículos escolares. Sem uma leitura atenta e contextualizada não se percebe que o caráter pragmático adquirido pela legislação, de desenvolver competências do *saber fazer* numa perspectiva de neutralidade política e ideológica, nada tem a ver com a premissa da libertação por meio do filosofar.

Como não foi estabelecida uma linguagem comum quanto à tarefa da Filosofia em contribuir nas abordagens interdisciplinares e, posteriormente, na organização do ensino disciplinar, a generalidade dos indicativos da legislação permitiu que cada escola planejasse o currículo de acordo com a sua concepção de filosofia escolar e com as condições de formação dos/as professores/as que assumem a disciplina, distanciando-se dos critérios de erudição. Com isso, a tendência é a de pensar o currículo de Filosofia como um “presépio” em que cada docente deposita sua oferta de formação, reportando-nos à metáfora de Rocha (2008).

Visualizando o aspecto problemático de currículos de Filosofia baseados muito mais na boa vontade de docentes que atuam nas escolas do que condizente com o rigor necessário

ao ensino dos conteúdos filosóficos, o presente estudo sinaliza a necessidade de consolidar uma cultura filosófica nas escolas secundárias. Para atender a essa expectativa, no decorrer do texto perseguimos o conceito de Filosofia escolar e defendemos a seleção de conteúdos mínimos à base comum dos currículos, a fim de estabelecer um programa nacional de Filosofia ao Ensino Médio. Buscamos localizar nos documentos oficiais os indicativos para a formação teórica e extrair da legislação os avanços alcançados e os desafios que se colocam ainda ao ensino de Filosofia, fazendo uma reconstrução histórica e confrontando os dois principais momentos da presença da Filosofia nos currículos escolares no pós LDB: da prescrição interdisciplinar pela Resolução CNE/CEB 03/98 e da obrigatoriedade da organização disciplinar pela Lei 11.684/08.

2 O RETORNO DA FILOSOFIA AO CURRÍCULO ESCOLAR E A PRESCRIÇÃO INTERDISCIPLINAR: DA *LEI DE DIRETRIZES E BASES 9.394/96* À *LEI 11.684/08*

Na primeira fase formal da Filosofia na Educação Básica, inserida pela LDB 9.396/96, em seu artigo 36, § 1º, inciso III, o documento determina para o Ensino Médio o “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Considera-se que a simples menção aos conhecimentos de Filosofia pela LDB significou um marco importante do retorno da presença deste campo do saber nos currículos escolares. Contudo, a prescrição interdisciplinar da Resolução CEB nº 3, de junho de 1998, § 2, alínea b do artigo 10 e inserida nas *Diretrizes Curriculares* de 1998, documento elaborado pelo Ministério da Educação, com a finalidade de autenticar a LDB, destinou um lugar incerto à Filosofia porque abriu inúmeras possibilidades e nada afirmou em termos da especificidade filosófica nos currículos, motivando discussões nos meios acadêmicos sobre a necessidade do tratamento disciplinar para assegurar um espaço exclusivo para a abordagem dos temas e textos filosóficos.

Transparece na prescrição interdisciplinar duas finalidades ao reimplante da Filosofia: de auxiliar na organização de currículos com interconexões entre os saberes disciplinares (pensar o novo formato da educação) e na proposta do ensino por competências (formação dos sujeitos). O olhar para o ensino pelo viés da Filosofia da Educação e o desenvolvimento de habilidades filosóficas na transversalidade dos currículos em questões que envolvem a ética, a política e a estética se colocaram como necessários na conjuntura de universalização do direito à educação. Nesse período, as escolas foram desafiadas a acolher diversidades sociais e apresentar uma proposta de formação a estudantes oriundos de realidades distintas e com diferenciado acúmulo de informações obtidas em ambientes extraescolares. Em nossa interpretação, para além de um projeto de formação voltado a nivelar conhecimentos, o ensino por competências que demarcou as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* de 1998 pretendia potencializar os saberes prévios de cada estudante.

Em contextos de universalização do Ensino Médio a LDB apresentou sua proposta de formação geral que extrapola o domínio de conhecimentos técnicos de uma determinada área, expandindo para a formação cidadã. Por isso integrou a Filosofia e a Sociologia com o objetivo de colaborar na formação humana e moral dos sujeitos, sendo acrescida a dimensão pragmática da iniciação científica como tarefa primordial da Filosofia nas DCNEM de 1998.

Observa-se que o novo Ensino Médio resultante da reforma da Educação Básica atribui à Filosofia a tarefa de desenvolver habilidades de raciocínio lógico e argumentativo e de refletir sobre as demandas éticas e de concepções de beleza em contextos em que se confrontavam a padronização cultural direcionada pelo modelo econômico e a inclusão das pluralidades étnicas, culturais, sociais e de gênero nos meios escolares. Nas páginas que seguiremos faremos o esforço de desdobrar o que o artigo 35 da LDB versa como finalidades da educação secundária e qual a contribuição da Filosofia na consolidação e no aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, com vistas aos estudos posteriores, preparação para o trabalho e formação cidadã, capacidade de continuar aprendendo e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos.

Nesse capítulo analisaremos a LDB partindo do pressuposto de que a referida lei acomoda concepções ideológicas antagônicas que se harmonizam no ensino por competências e incidem em diferentes propósitos ao ensino de Filosofia: a) os ideais nacionalistas do redator Darcy Ribeiro de forjar uma cultura erudita brasileira a partir das diversidades étnicas, das especificidades regionais e através da flexibilização do currículo como caminho de abstração de novas teorias; b) os ideais revolucionários e de libertação herdados do marxismo da década de 1980 que se concretizariam por meio da formação política; c) as aberturas que o documento ofereceu para atender aos interesses do neoliberalismo, de adaptação às políticas internacionais e aos contextos de trabalho incerto que exigiam níveis mais elevados de escolarização. Outra questão que discutiremos na sequência diz respeito à autonomia dos municípios e das escolas em elaborar suas propostas pedagógicas, prevista pelos artigos 12 e 13 da LDB, visto que a flexibilização dos currículos tanto pode se reverter em ações que elevem a qualidade da educação quanto de rebaixamento do desempenho escolar. Isso depende do comprometimento dos/as docentes e dos/as gestores/as com as práticas inovadoras de ensino ou da convivência com a reprodução de uma escolaridade mínima, sobretudo nas escolas públicas. Com isso a legislação legitima a intervenção do setor privado nas políticas educacionais, a fim de atender aos interesses de formação em maior ou menor grau de especialização, ou seja, o atrelamento das práticas educacionais com as leis de mercado.

O quesito da autonomia é paradoxal no contexto de intervenção externa às políticas educacionais brasileiras, uma vez que a globalização da economia se expandiu e outorgou hegemonia à educação, a começar pela prescrição em adequar os currículos escolares às convenções internacionais como a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, de 5 a 9 de março

de 1990, que se pautou pela evidência do alto índice de analfabetismo que acometia países considerados subdesenvolvidos como o Brasil.

O artigo 87, inciso 1º, referenda a sintonia da LDB com os acordos internacionais para cumprir as metas da declaração. Ao perceber que o analfabetismo perpassava questões de gênero, étnico-raciais e de classe, as convenções internacionais determinaram que os países assegurassem o direito universal à Educação Básica. Questões como a dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência econômicas, o rápido aumento da população, a mortalidade infantil, as guerras, a violência e a degradação do meio ambiente compuseram os debates da referida conferência. Prescreveu-se, então, que os países organizassem programas e financiassem a Educação Básica com medidas direcionadas à universalização do acesso e à satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* visava o desenvolvimento de habilidades múltiplas, concentrando a atenção na aprendizagem com aquisição de conhecimentos que esgotem plenamente as potencialidades dos/as estudantes através da ampliação do tempo de escolaridade e de outros canais de informação, comunicação e ação social, reconhecendo igualmente as aprendizagens da educação não formal. Na seção 8, o documento sugere que cada país estabeleça suas próprias metas para a década de 1990, de modo a garantir universalização do acesso ao Ensino Fundamental e redução da taxa de analfabetismo pela metade até o ano de 2000. Conforme transcrição de Bittar e Almeida (2010, p. 707), a décima meta refere como princípios de ação “[...] conhecimentos básicos e capacitação de jovens e adultos em habilidades para a vida cotidiana”. Na meta 11, o documento sugere que a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, reconhecendo-as como complexas e diversas, requer ações e estratégias multissetoriais de organizações governamentais e não governamentais, motivando parcerias entre segmentos públicos e privados para desempenhar funções de financiamento, acompanhamento, pesquisa, formação e produção de material, com o envolvimento de colaboradores nacionais e internacionais. Na meta 15, o documento prevê que a “[...] cooperação internacional deve ser oferecida, prioritariamente, aos países atualmente menos capazes de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de suas populações” (BITTAR; ALMEIDA, 2010, p. 707).

A declaração designou aos países a tarefa de organizar suas leis e Planos Nacionais e Estaduais de Educação. Perpassa o documento a noção de educação em contextos de internacionalização e globalização econômica, no qual se espera que a formação de jovens e pessoas adultas esteja centrada no desenvolvimento de habilidades para interagir com as tecnologias e os diferentes saberes. Embora o conceito de interdisciplinaridade não apareça no

corpo do texto da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* nem na LDB, observa-se que tal concepção norteia os objetivos e metas dos dois documentos.

A LDB 9.394/96 inseriu a Filosofia nos currículos do Ensino Médio, mas não definiu de que forma os conhecimentos filosóficos se traduziriam em aprendizagens. A prescrição interdisciplinar foi deliberada pelas DCNEM de 1998 quando o documento organizou as disciplinas em quatro áreas afins, com referência às linguagens, à matemática, às ciências da natureza e às ciências humanas. As grades curriculares foram substituídas por currículos embasados em competências, objetivando estimular a curiosidade, o raciocínio e a capacidade de interpretar e intervir no mundo. Nesse cenário, os conhecimentos de Filosofia eram tidos como capazes de assegurar o tratamento interdisciplinar e contextualizado não apenas no reduto das ciências humanas, mas em diálogo com as demais áreas.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 1998), o projeto de formação geral e de preparação básica destinava-se à formação de todos/as e para todos os tipos de trabalhos, tendo como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho. Na interpretação das DCNEM, os objetivos previstos pela LDB (de consolidar e aprofundar os saberes) vislumbram a preparação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos, tendo como conteúdo não o acúmulo de informações, mas o desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão do mundo físico, social e cultural, conforme prevê o artigo 32. “A preparação básica para o trabalho não está, portanto, vinculada a nenhum componente curricular em particular, pois o trabalho deixa de ser obrigação – ou privilégio – de conteúdos determinados para integrar-se ao currículo como um todo.” (BRASIL, 1998, p. 11). No horizonte das DCNEM, o conceito de domínio (atribuído aos conhecimentos de Filosofia na LDB) apresenta uma forte conotação com os princípios científicos e tecnológicos de coerência do raciocínio e não apenas como formação do pensamento crítico para exercer a cidadania no sentido de formação política. Analisando o conteúdo das diretrizes por essa ótica percebe-se outra concepção conceitual de cidadania, mais de integração do indivíduo ao sistema econômico e menos de autonomia de pensamento crítico. Do ponto de vista das DCNEM (BRASIL, 1998, p. 12) enfatiza-se que “[...] as competências e habilidades requeridas por uma organização de produção na qual a criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, [se] comparadas à repetição de tarefas rotineiras”.

A orientação interdisciplinar visava progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades de escolaridade média, a fim de superar a fragmentação e a segmentação do ensino ante às exigências econômicas e tecnológicas que rumavam à

desespecialização das modalidades profissionalizantes. Diante dos novos desafios postos à educação e que se ampliavam para o social, a União Europeia e a UNESCO (BRASIL, 1998, p. 13) alertavam para a necessidade da aquisição de conhecimentos por competências numa concepção que extrapola a capacidade (mecânica) de operar com diferentes tecnologias, devendo ser acompanhada pela formação do caráter, interação com a cultura e responsabilidade social. Frente a isso, o relatório da *Reunião Internacional sobre Educação para o Século XXI*, a UNESCO apresenta como necessidades de aprendizagens o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser.

Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigora-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social (BRASIL, 1998, p. 13).

Observa-se que as DCNEM situam a Filosofia enquanto propulsora da formação humanista diante dos avanços das ciências e suas tecnológicas, seus impactos, e a adaptação às novas formas de organização do trabalho. Em resposta às demandas contemporâneas, as diretrizes curriculares referem que “[...] a LDB busca conciliar humanismo e tecnologia, conhecimento dos princípios científicos que presidem a produção moderna e exercício da cidadania plena, formação ética e autonomia intelectual” (BRASIL, 1998, p. 14).

2.1 A Filosofia na reforma da Educação Básica e a nova concepção de Ensino Médio

Uma breve análise conjuntural da década de 1990 mostra que o ideal de afirmação de direitos humanos, do pressuposto pedagógico de emancipação e cidadania enquanto libertação dos povos periféricos, associado ao marxismo e à *Teoria Crítica*³, em uma perspectiva, tenha fundamentado a LDB 9.394/96. Embora essa corrente de pensamento não seja citada e o marxismo visto como inadequado ao Brasil pelo redator da referida lei, presumimos a intenção de Darcy Ribeiro de aproximar a formação básica às concepções de formação política da educação popular. Se analisarmos a LDB por outro ponto de vista perceberemos que os documentos subsequentes apresentam os saberes filosóficos como estratégicos ao ensino

³ Procedente da Escola de Frankfurt, a *Teoria Crítica* objetivou restabelecer o poder crítico e libertador da razão humana através da reatualização do pensar dialético da modernidade. Dentre os debates sobre os impactos opressores da indústria cultural, Adorno e Horkheimer, seus principais expoentes, afirmam que aquilo que se vende por cultura não passa de uma semicultura. Nessa perspectiva, Verlang (2005) traduz a teoria dos frankfurtianos para a educação para entender como acontecem os processos de emancipação na escola.

por competências em contextos neoliberais, deixando em aberto questionamentos acerca de seu propósito originário e do sentido atribuído ao conceito de emancipação.

Em nossos estudos constatamos que para Darcy Ribeiro a cultura erudita transmitida no Brasil teria sido transplantada do modelo eurocêntrico. A educação tradicional importada visava formar mão de obra especializada, numa espécie de produção de máquinas em série, com trabalho alienado e dentro de um sistema de produção capitalista explicado por Marx e Engels (1998, p. 13) que atravessou o modelo econômico industrial, no qual o “[...] proletário torna-se mero acessório da máquina [...] Massas de operários, reunidos na fábrica, são organizadas como exército”. Com isso pressupomos que, no espírito da LDB, numa realidade diversa como a brasileira, a formação profissional para a indústria não correspondia às necessidades regionais.

Na concepção de Darcy Ribeiro (2005), o esquema marxista não se adequava como teoria de base empírica para compreender a realidade brasileira no que se refere às lutas de classe vigentes porque naquele contexto histórico o Brasil não contava com burguesias progressistas nem com proletariados ungidos por irresistíveis propensões revolucionárias. Restava, então, construir bases teóricas e de mobilização popular que atendessem às especificidades de um país que convivia com altos índices de analfabetismo e ainda não havia constituído referenciais que o identificassem enquanto nação.

Os princípios formativos embasados nos valores de reconhecimento dos direitos subjetivos e coletivos, fundamentados na liberdade, na autonomia, no reconhecimento das diversidades culturais e regionais, no pluralismo de ideias e no apreço à tolerância e à democracia transparecem os ideais anti-hegemônicos de Darcy Ribeiro e de ressignificação dos saberes populares como subsídio de consolidação de uma cultura erudita brasileira. Por isso, num sentido, a LDB sugere aproximações com a proposta de educação popular e de mobilização social a partir conscientização da opressão vivida nos países periféricos pelo fortalecimento do trabalho de base. Desse modo, a educação formal contribuiria no exercício da cidadania nos espaços extraescolares, em organizações como partidos políticos, pastorais sociais e movimentos populares, sindicatos, associações de bairros, dentre outros.

Em termos de conceituação, Freire e Nogueira (2002, p. 19-20) definem a educação popular como uma prática política misturada à tarefa educativa que busca empoderar as classes populares para a afirmação de direitos, principalmente os setores menos favorecidos por questões de gênero, classe e étnico-raciais. Na concepção dos autores, a educação popular começa por processos de mobilização e se consolida na organização das bases para conquistar o poder, o saber e o saber fazer como condição de liberdade e autonomia. A educação popular

é um modo de conhecer que se fortalece nos grupos populares e na prática política em que “[...] o conhecimento do mundo é também feito através das práticas do mundo [...]” (FREIRE; NOGUEIRA, 2002, p. 20). Para Boff (2002, p. 4), “[...] a noção de Educação Popular em Paulo Freire inclui ao mesmo tempo a consciência e o mundo, a palavra e o poder, o conhecimento e a política, [...] a teoria e a prática”. Se concretiza na ruptura histórica com a tradição e coloca o oprimido como sujeito de sua libertação.

Possivelmente, na contramão dos objetivos de formação de intelectuais a partir da realidade brasileira, potencializando os saberes populares regionais, nos desdobramentos da LDB os ideais nacionalistas foram suprimidos pelo neoliberalismo, colocando a educação formal a serviço dos interesses defendidos pelo Estado governista e não em benefício das classes populares. Para atender às demandas do neoliberalismo, a economia globalizada contribuiu para o desmantelamento do setor público até atingir patamares de Estado Mínimo. De acordo com a equipe organizadora da Cartilha nº 5, da *Consulta Popular* (2002), o neoliberalismo se caracteriza como um novo liberalismo, ideologia fundamentada na liberdade de pensamento e no subjetivismo que almeja o lucro individual, justifica e defende os princípios do capitalismo. Baseado na propriedade privada e na liberdade de empresa, o neoliberalismo enfraquece a intervenção do Estado na economia porque se assenta na livre concorrência. Semelhante análise (BENJAMIN et al, 1998) referem na obra *A opção brasileira* de que o neoliberalismo da década de 1990 pôs fim aos projetos políticos de construção nacional, preconizando as ações globalizadas. Assim entendem-se os propósitos do ensino por competências, de formar indivíduos capazes de reinventar alternativas de sobrevivência frente aos altos índices de desemprego, geração de renda e interagir no contexto de acirrada competitividade, haja vista a influência dos princípios neoliberais nas políticas educacionais. Dito de outro modo, o propósito de formação geral apresentava forte conotação com os interesses inerentes às políticas neoliberais, subsumindo o caráter de neutralidade.

Diante do projeto de Estado Mínimo, a formação para a autonomia adquire o sentido de descomprometimento do Estado com as causas sociais. A *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* traduz esse espírito para a educação, garantindo, inclusive, o controle externo e do setor privado aos países periféricos. Implementada para cumprir as metas do acordo internacional, os desdobramentos da LDB levaram a uma concepção educacional que deve explorar, ao máximo, as potencialidades dos/as estudantes. Contradizendo os ideais nacionalistas de Darcy Ribeiro e da educação popular de Paulo Freire, o desenvolvimento da criatividade e do saber fazer passa a ser valorizado como potencial de ideias inovadoras, de

inventos que geram lucro e competitividade, e reafirmam os ideais de uma globalização excludente sem precedentes.

O foco no desenvolvimento das competências substitui a instrução pela criatividade. Os PCN (BRASIL, 1999, p. 15) acentuam que na década de 1990 o desafio para a educação era de outra ordem. “O volume de informações, produzido em decorrência das novas tecnologias, é constantemente superado, colocando novos parâmetros para a formação dos cidadãos. Não se trata de acumular conhecimentos”. O alvo principal estava na aquisição de conhecimentos básicos, preparação científica e capacidade de utilizar tecnologias. A formação geral, em oposição à formação específica, fundamentava-se nos princípios de “[...] desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização” (BRASIL, 1999, p. 16).

No entanto, o novo enfoque atribuído à formação geral abre espaço para duas interpretações: ampliar horizontes de ascensão social para os/as estudantes por meio do conhecimento ou reduzir pessoas a meros instrumentos a serviço do sistema. Não se discute ideias, mas competitividade e lucro.

Para isso, removem-se sistematicamente, *a priori*, os fundamentos que permitiriam escolher entre distintas correntes de ideias. As indagações passam a ser construídas de modo a confiscar a possibilidade de alternativas ao modelo atual [...] Isso atinge de forma caricata a “ciência econômica”, que abandonou sua condição de ciência social e sua profunda ligação com a história, para se reduzir a uma técnica de administração de negócios e interesses privados (BENJAMIN et al, 1998, p. 11-12).

Por discutir questões políticas do Brasil a partir da organização econômica, Benjamin et al (1998) trazem dados que ajudam a compreender a educação, tais como: a) o ponto de partida do Brasil foi o estatuto colonial; b) a formação da sociedade brasileira decorre de um episódio da expansão do sistema mundial moderno eurocêntrico e não de um processo autônomo (e o neoliberalismo reforça tal concepção de sociedade); c) a economia começou com a escravidão e é organizada de fora para dentro e voltada para fora; d) o aumento populacional provocou sucessivas crises; e) não se consolidou no Brasil um Estado nacional autônomo e de identidade cultural; f) as iniciativas de aspiração da cidadania formal não se concretizam na cidadania real; g) a condição colonial foi reatualizada no neoliberalismo e o Brasil voltou a intermediar a imposição das diretrizes externas; h) o esforço modernizador de superação do atraso e da pobreza dos países periféricos não passa de um discurso de competitividade e um conceito vazio de conteúdos humanos e, sobretudo, diante da evidência

de que a América Latina declinava rapidamente na economia internacional. Ressalta-se que a decadência econômica e a produtividade foram conjecturadas nas discussões da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

O período histórico da LDB demarcou o momento de confronto das lutas sociais com processos de internacionalização política e econômica. Sugerimos que a LDB acomodou paradoxos porque sua proposta de educação mencionou fundamentos defendidos pelas correntes marxistas como cidadania, emancipação, liberdade, pluralidade, diversidade e autonomia e que foram tomados pelas políticas neoliberais com sentidos distintos dos anteriores. Os ideais que impulsionaram os movimentos surgidos no século XX, com vistas a libertar da influência da cultura europeia e norte-americana, se confundem nas políticas educacionais da década de 1990. Conceitos como democracia, emancipação e cidadania, que se apresentam como centrais numa proposta educacional que preza pela universalização de direitos e respeito à pluralidade e à diversidade encobrem objetivos mercadológicos e de controle internacional.

Mediante a interdisciplinaridade atribuiu-se à Filosofia o propósito de contextualizar os diferentes saberes e desenvolver habilidades de pensamento, capacidade de argumentação e intervenção no mundo. Conforme citamos anteriormente, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 1998 deixam margem para duas interpretações, de Filosofia disciplinar e Filosofia da Educação, ao passo que as DCNEM sugerem a vocação interdisciplinar pelas filiações filosóficas presentes nas demais disciplinas, a noção de que a Filosofia está contida em todos os conhecimentos. Por outro lado, a Filosofia é posta como a mais indicada para integrar os diferentes saberes, como teoria que ajuda a pensar o ensino para além das barreiras das “grades curriculares”. Através do caráter praxiológico da ação sobre a teoria, seus fundamentos epistemológicos desempenhariam tanto habilidades intelectuais de raciocínio e crítica quanto funções instrumentais de articulação das disciplinas.

As confusões conceituais em torno da Filosofia escolar surgiram com a LDB porque a simples referência ao domínio de conhecimentos de Filosofia necessários ao exercício da cidadania não determinou o que ensinar e como inseri-la nos currículos do Ensino Médio, tendo em vista que a prescrição interdisciplinar foi determinada somente pela *Resolução da Câmara de Educação Básica* 03/98 (BRASIL, 1998). Sem determinar os moldes como deveriam ser tratados os conhecimentos de Filosofia, a LDB deixou margem para interpretar que desde o princípio a Filosofia poderia ser organizada como disciplina escolar.

Dentre os pressupostos teóricos e metodológicos, Horn (2009, p. 15) entende que os conhecimentos filosóficos necessários ao exercício da cidadania implicam na análise

conceitual de currículo e da transposição de conteúdos com base nas categorias de diálogo problematizador, práxis filosófica, formação histórica e social e ressignificação das experiências subjetivas do alunado. A mediação praxiológica atribui o caráter transversal da Filosofia em razão dos sentidos que referem aos conteúdos, pois o diálogo problematizador visa ressignificar as experiências e favorecer a apropriação das teorias clássicas.

Constata-se que, historicamente, a virada do século XX para o século XXI foi movida por profundas mudanças decorrentes do avanço científico e tecnológico que interferiram no cotidiano das pessoas e na organização escolar. Com a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96*, o Ensino Médio passou a ser parte da Educação Básica, donde surgem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para auxiliar no trabalho docente. A modalidade de ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações cedeu lugar à proposta curricular pautada no desenvolvimento de competências voltadas às habilidades de raciocínio e na capacidade de aprender continuamente.

Substitutivo do antigo Segundo Grau, o Ensino Médio objetivou relacionar teoria e prática, propondo um estilo de formação alicerçada na aquisição de conhecimentos básicos, na preparação científica e na capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação. Sobretudo a informática promoveu mudanças radicais na área do conhecimento, interferindo na compreensão teórica sobre o papel da escola.

Nas décadas de 60 e 70, considerando o nível de desenvolvimento da industrialização na América Latina, a política educacional vigente priorizou, como finalidade para o Ensino Médio, a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinarias ou de dirigir processos de produção. Esta tendência levou o Brasil, na década de 70, a propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava a diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior (BRASIL, 1999, p. 15).

Na década de 90, o desafio para o Ensino Médio foi de outra ordem, de pensar a educação considerando o volume de informações produzido pelas tecnologias. A transposição de conhecimentos deixou de ser uma estratégia eficaz para a formação secundária para dar lugar à produção de saberes, o exercício de memorização ao desenvolvimento das capacidades de análise, investigação e criação e a formação específica foi suprida pela formação geral.

Expressar a contemporaneidade tornou-se o foco da concepção curricular enquanto prospectiva das tendências apontadas para o século XXI, de possibilidades de intervenção em áreas inexploradas como a biogenética e a robótica. Previa-se no século XXI a diminuição de oportunidades para o trabalho não qualificado e a necessidade de atualizar o conhecimento frente à velocidade do progresso científico e tecnológico. A revolução tecnológica globalizada

sinalizava mudanças no campo da socialização e das concepções identitárias individuais e coletivas, incidindo sobre as questões éticas, estéticas e políticas.

Os conteúdos e as estratégias de aprendizagem, propostos pela reforma curricular na década de 1990, partem de três domínios da ação humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva, tendo em vista as relações políticas, de trabalho e o mundo simbólico. Incorporam-se como diretrizes o aprendizado em torno do conhecimento (teórico), do fazer (prático), do viver (socialização) e do ser (autonomia), em que se supunha o desenvolvimento integral da pessoa por meio da liberdade de pensamento, discernimento, imaginação e afetos.

A reforma curricular previa a seleção de conteúdos com base nos eixos histórico-cultural e epistemológico, a fim de submeter o currículo à prova de validade, relevância social e reconstrução dos procedimentos envolvidos na produção do conhecimento. Para responder aos objetivos da Educação Básica, incluindo a educação secundária, a LDB, em seu artigo 26 prescreveu uma base nacional comum e uma parte diversificada aos currículos, de modo a preparar para o prosseguimento dos estudos e ao desenvolvimento de competências e habilidades básicas e não mais no acúmulo de esquemas resolutivos pré-estabelecidos. O artigo 27 da LDB antecipa que a escolha dos conteúdos curriculares considere as condições de escolaridade dos/as estudantes.

A dimensão da preparação para o trabalho aparecia com maior ênfase no PCN de 1999 enquanto instrumento de solução de problemas concretos como o domínio da linguagem culta e dos conhecimentos de matemática. Destinada à formação geral, a base nacional comum teria por finalidade a construção de competências com vistas ao desenvolvimento de habilidades básicas, técnicas ou de gestão, requeridas no exercício profissional, seja psicomotora, socioafetiva ou cognitiva. Desse modo, a ênfase nas competências não excluía a seleção de conteúdos específicos das disciplinas.

Ressalve-se que uma base curricular nacional organizada por áreas de conhecimento não implica a desconsideração e o esvaziamento dos conteúdos, mas a seleção e integração dos que são válidos para o desenvolvimento pessoal e para o incremento da participação social. Essa concepção curricular não elimina o ensino de conteúdos específicos, mas considera que os mesmos devem fazer parte de um processo global com várias dimensões articuladas (BRASIL, 1999, p. 32).

Das orientações das DCNEM surge o grande problema à prescrição interdisciplinar dos conhecimentos filosóficos: como inserir os conhecimentos de Filosofia na transversalidade dos currículos sem a definição dos contornos de sua especialidade? Sabendo-

se que a LDB ensejava que os saberes disciplinares fossem organizados por uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada nos currículos escolares e que a base comum não elimina a seleção de conteúdos, o trato interdisciplinar nada afirmou sobre o que ensinar em Filosofia. A legislação mostrou que uma das fragilidades do ensino de Filosofia consiste na sua relação com os saberes historicamente construídos, na primazia das indagações acerca do como ensinar sobre o que ensinar e de que forma os saberes específicos da Filosofia seriam abordados na ausência de docentes com formação filosófica a executar tal tarefa.

2.2 O sentido de interdisciplinaridade atribuído à Filosofia pelas DCNEM de 1998

O sentido de interdisciplinaridade atribuído à Filosofia pelas DCNEM de 1998 deixou margem para muitos questionamentos e indefinições porque a simples menção metodológica não situou os referenciais de perspectivas, os ângulos de observação, os pontos de vista de onde partiriam as investigações filosóficas interdisciplinares, nem a delimitação dos conteúdos enquanto base epistemológica para o trabalho almejado. Como consequência, as deficiências de formação cultural filosófica, tanto por parte dos/as docentes quanto dos/as estudantes, fez com que os arranjos interdisciplinares se tornassem arbitrários e sem consistência. Essa ideia aparece na apresentação das OCEM (BRASIL, 2006) quando se reconhece que a organização curricular precisa trazer na sua construção as dimensões histórico-social e epistemológica da Filosofia e que o tratamento disciplinar seria necessário também para as abordagens interdisciplinares.

A noção de interdisciplinaridade atribuída à Filosofia que perpassou as DCNEM de 1998 focalizava o pensamento crítico e associava-se ao desenvolvimento de habilidades de pensamento, do raciocínio autocorretivo, numa perspectiva mais técnica que política, com o objetivo de facilitar a abordagem dos conteúdos de maneira integrada e contextualizada e de modo a desenvolver múltiplas capacidades. Tendo em vista que historicamente o Ensino Médio no Brasil versou o caráter elitista de função propedêutica e profissionalizante (BRASIL, 1998) a reforma educacional visava atender às demandas plurais provenientes da democratização do acesso. Com a inserção desse nível de ensino na etapa conclusiva da Educação Básica pela LDB 9.394/96, as escolas secundárias precisaram organizar currículos que atendessem clientela de origens, destinos sociais e aspirações muito diferenciadas, tendo como escopo consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para possibilitar o prosseguimento dos estudos, a preparação básica para o trabalho e a

cidadania, a formação da pessoa humana nos aspectos éticos, de autonomia intelectual e pensamento crítico.

Em meio às significativas mudanças que atravessaram a educação nesse período em termos de clientela e de reorganização curricular para atender públicos com necessidades diferenciadas, inseriu-se a Filosofia na interdisciplinaridade como propulsora de um trabalho que viesse a romper com o isolamento das disciplinas e a relacionar teoria e prática, a fim de facilitar a compreensão dos processos científicos e tecnológicos. A democratização do acesso tributou a composição de classes mais heterogêneas em termos de situação socioeconômica e faixa etária. Para ilustrar o cenário que antecedeu à LDB, a começar pelo desafio de atender às demandas por vagas, no período de 1985 a 1994 o crescimento das matrículas no Ensino Médio em escolas públicas noturnas superou em 100% (BRASIL, 1998).

Em consonância com o artigo 9º inciso IV da LDB, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* de 1998 estabeleceram conteúdos mínimos aos currículos escolares, de modo a assegurar formação básica comum⁴ (BRASIL, 1998, p. 4). Contudo, a LDB não esclareceu os critérios para a escolha destes conteúdos mínimos porque enfatiza a descentralização dos currículos escolares com vistas à autonomia pedagógica. Parece-nos haver um contrassenso na legislação entre a liberdade de os sistemas de ensino organizar os currículos e a indicação de garantir uma base comum nacional de formação que contemplem conteúdos mínimos.

O problema de fundo do ensino por competências e, principalmente no que se refere à concepção de abordagem interdisciplinar dos conhecimentos filosóficos, diz respeito à relação entre o filosofar e a definição de um estatuto epistemológico à Filosofia por nós entendido enquanto seleção de conteúdos que venham constituir a base nacional comum, uma espécie de arquitetura (mastro/viga) a sustentar o ensino de Filosofia que implicam na questão da flexibilidade e da diretriz curricular. Enquanto a LDB prevê (também na versão atualizada de 2014) a definição de conteúdos mínimos e básicos, nos artigos 8º, 12º e 15º, a mesma lei sugere a flexibilidade dos currículos a partir de expressões como “liberdade de organização”, “os estabelecimentos de ensino terão a incumbência de elaborar e executar *sua* proposta pedagógica” e “autonomia pedagógica” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Esse debate ganha complexidade quanto ao ensino de Filosofia na transversalidade sem menção aos conteúdos básicos, restringindo-o a uma prática de formação. Mais tarde o *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002) e os *Orientadores Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006) apresentam uma listagem de conteúdos estudados nos cursos de licenciatura, mas não indicam

⁴ Permanece a redação do artigo 9º inciso IV, na 9.ed. da LDB, atualizada em 20/05/14, pela Câmara dos Deputados, em Brasília, p. 13.

referenciais de tradução desses conteúdos para o nível médio. Assim, a proposta de currículo mínimo se esmaece nas sugestões genéricas que não centralizam referenciais orientadores mais precisos.

Os documentos pós LDB sugerem que as mudanças de paradigmas no mundo do conhecimento, na produção e no exercício da cidadania moveram a obrigatoriedade do Ensino Médio, motivo pelo qual as políticas educacionais passaram a contestar o enciclopedismo e os conteudismos. Não há como negar que é louvável a intenção de romper com as “gavetas das especialidades” e apresentar currículos em que as disciplinas dialoguem entre si. Porém, o novo projeto precisaria ser mais bem construído para que o distanciamento das especialidades não se revertesse em prejuízo à educação, a um modelo de ensino descomprometido com o princípio do rigor desejável de erudição ao Ensino Médio.

O PCN explicita que o objetivo principal da reforma curricular na década de 1990 coincidiu com as mudanças econômicas e tecnológicas e apresentou duas características peculiares: “[...] progressiva integração curricular e institucional entre as várias modalidades da etapa de escolaridade média; e visível desespecialização das modalidades profissionalizantes” (BRASIL, 1998, p. 12). Outros elementos foram incorporados à reforma curricular e superaram a subordinação do Ensino Médio às necessidades da economia como os ideais de humanismo e diversidade. Destacam-se as teorias que valorizam os afetos e a criatividade no ato de aprender. “A integração das cognições com as demais dimensões da personalidade é o desafio que as tarefas de vida na sociedade da informação e do conhecimento estão (re)pondo à educação e à escola.” (BRASIL, 1998, p. 13) A formação humanista se apresenta como resposta aos possíveis efeitos negativos da pós-industrialização e da fragmentação gerada pela quantidade de informações e pela velocidade com que as informações são veiculadas. Nessa nova conjuntura, esperava-se que a escola contribuísse no exercício da cidadania, no protagonismo responsável dos sujeitos em sua interação com o universo circundante e na relação estabelecida com o conhecimento e as informações.

A homologação da LDB em 1996 foi vista com entusiasmo no contexto das políticas educacionais da época, diante das possibilidades acenadas pela situação brasileira, pois suas diretrizes e bases estavam em sintonia com a última geração de reformas da educação secundária no mundo e com as demandas educacionais contemporâneas, buscando conciliar humanismo e tecnologia. Mais que o cumprimento burocrático dos mandamentos legais, o MEC reconheceu que “[...] a LDB é uma **convocação** que oferece à criatividade e ao empenho dos sistemas e suas escolas a possibilidade de múltiplos arranjos institucionais e curriculares inovadores” (BRASIL, 1998, p. 14, grifos do documento).

Observa-se que os fundamentos da Educação Básica preconizados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* de 1998 possuem conotação filosófica a partir dos eixos temáticos da estética, da política e da ética e reconhecem suas especificidades no estabelecimento do plano axiológico, reportando-se à Filosofia grega de Sócrates e Platão. Os conceitos de sensibilidade, igualdade e identidade são apresentados como critérios de integração das áreas do saber. A estética da sensibilidade tem por finalidade substituir a repetição e a padronização hegemônica herdada da era industrial, além de estimular a criatividade, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade para facilitar o reconhecimento e a valorização da diversidade, sem abdicar do significado universal dos conteúdos da aprendizagem, da qualidade e do aprimoramento permanente. Associada às dimensões éticas e políticas, visa “[...] promover a **crítica à vulgarização da pessoa; às formas estereotipadas e reducionistas de expressar a realidade; às manifestações que banalizam os afetos e brutalizam as relações pessoais**” (BRASIL, 1998, p. 17-18, grifos do documento).

Harmonizada com a estética da sensibilidade que objetiva superar a exclusão, a intolerância e a intransigência, a política da igualdade almeja o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, o princípio da equidade para atenuar as desigualdades sociais, o combate a todas as formas de preconceito e discriminação, a defesa da democracia e ao Estado de Direito, o respeito ao patrimônio público e à forma contemporânea de lidar com o público e o privado e a participação da sociedade civil nos espaços de gestão, de modo a garantir igualdade de oportunidades.

Baseada no ideal de humanismo que demarcou a transição dos séculos XX ao XXI, a ética da identidade se constitui a partir da estética e da política no reconhecimento da própria identidade e a de outrem, no âmbito do aprender a ser, complementando o domínio estético do aprender a fazer e a política do aprender a conhecer e a conviver. Tem por finalidade a formação para a autonomia, de pessoas responsáveis e solidárias.

Os princípios da ética, da política e da estética fundamentam o propósito de formação caráter geral através do desenvolvimento de competências (do saber fazer) em substituição às disciplinas isoladas e o estudo de conteúdos específicos, preconizando a capacidade do aprender como passaporte para a constituição da identidade autônoma. As diretrizes curriculares (BRASIL, 1998) sugerem a seleção dos conteúdos de acordo com as múltiplas interações das disciplinas do currículo, com abertura e sensibilidade para identificar os contextos de vida social e pessoal, estabelecendo uma relação ativa entre o/a estudante e o objeto do conhecimento, com o objetivo de desenvolver a capacidade de relacionar o aprendido com o observado, a teoria com suas implicações na aplicação prática.

Em relação aos conteúdos dos currículos do Ensino Médio, as *Diretrizes Curriculares Nacionais* priorizam o desenvolvimento de competências baseadas nos conhecimentos gerais, com ênfase na capacidade de continuar aprendendo, em (re)significar os conteúdos, trabalhar as linguagens como constituidoras de significados, adotar estratégias de ensino diversificadas que mobilizem formas coletivas de construção do conhecimento e a apropriação dos saberes, em estudos ou áreas interdisciplinares, projetos que propiciem a visão orgânica do conhecimento, o diálogo permanente entre as diferentes áreas do saber, a fim de contextualizar, dar significado ao aprendido e estimular o protagonismo e a autonomia intelectual de cada estudante (BRASIL, 1998). O documento refere que contextualizar o conteúdo significa reconhecer que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. Nessa relação de reciprocidade se efetivam as competências que superam a passividade nos processos de aprendizagem e estabelecem a ponte entre a teoria e a prática.

Quando se recomenda a contextualização como princípio de organização curricular, o que se pretende é facilitar a aplicação da experiência escolar para a compreensão da experiência pessoal em níveis mais sistemáticos e abstratos e o aproveitamento da experiência pessoal para facilitar o processo de concreção dos conhecimentos abstratos que a escola trabalha (BRASIL, 1998, p. 36).

No propósito das DCNEM, a contextualização é vista sob o prisma das alarmantes desigualdades sociais e regionais que demarcam o Brasil, assim como da riqueza de possibilidades que tal diversidade sinaliza. Diante das distintas realidades que compõem o Brasil o desafio é o de garantir que os currículos sejam, simultaneamente, unificados e diversificados, e que as diferentes configurações curriculares não perpetuem novas formas de desigualdades sociais, mas que pela diferença se alcance a igualdade na formação básica, ou seja, garanta a equidade.

2.3 A primeira fase da Filosofia nas DCNEM de 1998, nos PCN, no PCN+ e nas OCEM

Depois da inserção da Filosofia pela *Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96*, muitas questões ficaram em aberto em torno da presença da Filosofia no conjunto curricular do Ensino Médio porque as orientações são genéricas em demasia e por isso nada afirmam em termos propositivos. Dentre as competências destacam-se a capacidade de abstração, de sistematização, de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, de conviver com ideias divergentes, de trabalhar em equipe, de disposição para aceitar críticas e para o risco, de saber comunicar-se e de buscar novos saberes. Ao tratar da reforma curricular e a

organização do Ensino Médio, desde a LDB, os documentos posteriores discutem o currículo na perspectiva da cidadania democrática, atribuindo aos conteúdos o desenvolvimento de competências relativas à vida em sociedade, à atividade produtiva e à experiência subjetiva.

Em relação à área das *Ciências Humanas e suas Tecnologias*, os PCN referem o aprender a conhecer como princípio epistemológico e filosófico da formação baseada em competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras, gerais e básicas. A partir das competências básicas igualmente se desenvolvem as habilidades específicas dos conhecimentos particulares. Estas indicações gerais têm por finalidade apoiar na elaboração dos componentes curriculares flexíveis a se materializar em diferentes formas de atividades, projetos, programas de estudos ou disciplinas. O documento observa que as competências não eliminam os conteúdos, pois não seria possível desenvolvê-las no vazio. As competências norteiam a seleção de conteúdos e somente há aprendizado na apropriação e transposição de conhecimentos para novas situações (BRASIL, 1999, p. 289).

Nucleada nos valores do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, previstos a todas as disciplinas do currículo, as dimensões da ética, da estética e da política passam a contemplar as atividades filosóficas. Do ponto de vista da estética, a cidadania traduz a fluência da expressão subjetiva e a livre aceitação da diferença, a capacidade de conhecer-se a si mesmo, o *ethos* da sensibilidade. Na perspectiva ética, a liberdade é tomada como condição de cidadania, devendo ser entendida como consciência e atitude de respeito universal, o *ethos* da identidade autônoma. E no âmbito da política, a cidadania pressupõe o reconhecimento dos direitos humanos, a prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, a tolerância e o protagonismo na luta pela sociedade democrática, na consciência de direitos e deveres e justiça equânime, o *ethos* de participação democrática (BRASIL, 1999, p. 332). Os três *ethos* se entrecruzam na medida em que cada um deles implica e corrige os outros. Funcionando como referências ideais, os *ethos* citados anteriormente servem ao propósito de explicitar os critérios políticos e axiológicos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, resgatando as concepções de base da reforma curricular.

Dentre as competências e habilidades, o PCN de 1999 delimitou três grandes eixos: *representação e comunicação, investigação e compreensão e contextualização sociocultural*. No eixo representação e comunicação o PCN define como objetivos de aprendizagens: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo e debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes. No eixo de investigação e compreensão o documento

determina como objetivo articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais. Por fim, no eixo contextualização sociocultural objetiva-se contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL, 1999, p. 349, grifos nossos).

Habilidades de leitura, interpretação e escrita, de análise e sistematização são esperadas do ensino de Filosofia para fortalecer a integração entre os demais campos cognitivos. Ao reconhecer as diferentes dimensões e perspectivas teóricas e discursivas é possível exercitar a capacidade de problematização, leitura significativa, problematização, interpretação e sistematização rigorosa. A visão de conjunto e as especificidades da Filosofia de articular teoria e prática foram tomadas pela reforma curricular como estratégias de contextualização e interdisciplinaridade do Ensino Médio voltado à formação cidadã.

2.3.1 As orientações dos *PCN + Ensino Médio*

O conceito de cultura geral para a formação básica, preconizado pelo *PCN + Ensino Médio*, se institui como orientativo das ações concretas e referencial teórico na elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos e dos componentes curriculares. Discute as competências gerais a partir dos conceitos estruturantes das disciplinas e avança em relação ao PCN anterior, pois admite a importância dos conteúdos no desenvolvimento das competências e dos saberes disciplinares à interdisciplinaridade (BRASIL, 2002, p. 14). O *PCN + Ensino Médio* sinaliza para a definição disciplinar da Filosofia no detalhamento dos conceitos estruturantes (o ser, o conhecimento e a ação) em eixos temáticos, temas e subtemas. Na perspectiva do documento, a organização do conhecimento por disciplinas tem passado por rearranjos, resultantes de processos de sistematização de conhecimentos teóricos e práticos que anteriormente encontravam-se estanques no reduto das especialidades.

A divisão de territórios entre as distintas ciências humanas é um exemplo de como, na organização disciplinar do conhecimento, não há demarcações absolutas [...] tanto na perspectiva conceitual e/ou temática quanto de instrumentos analíticos. A filosofia partilha alguns de seus temas centrais com diferentes disciplinas das ciências humanas e com outras ciências da natureza (BRASIL, 2002, p. 15).

A indefinição disciplinar concomitante ao reconhecimento das características próprias da Filosofia é a principal questão mal resolvida no *PCN + Ensino Médio*. Numa perspectiva,

o documento sugere ser preciso transcender as especificidades das disciplinas para atingir competências de cunho geral, como a contextualização social e histórica de um conhecimento científico. “Há habilidades e competências cujo desenvolvimento não se restringe a qualquer tema, por mais amplo seja, pois implica domínio conceitual e prático, para além de temas e disciplinas” (BRASIL, 2002, p. 15). Em outro ponto de vista, o documento admite que seja inviável atingir competências gerais sem o domínio das especialidades de uma disciplina.

A relação entre o geral e o específico nem sempre é fácil de ser compreendida e muito menos aplicada na prática. Nesse ponto de convergência conflituoso foi posto o indicativo do filosofar como especificidade da Filosofia na sua tarefa interdisciplinar. O caráter interdisciplinar não se restringe às aproximações temáticas entre diferentes disciplinas, mas se obtém na interação da prática docente por meio da associação ensino-pesquisa entre os múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de modo que cada disciplina contribua com sua especificidade na construção de conhecimentos, tendo como meta o desenvolvimento da autonomia intelectual. Quando requisita o domínio de conhecimento da Filosofia para o desenvolvimento de competências, os *PCN + Ensino Médio* remetem à lógica, à coerência interna dos raciocínios, que se entrecruzam com a ética e a História da Filosofia. Três conjuntos de competências são previstas pelos dois PCN para o Ensino Médio: comunicar e representar, investigar e compreender e contextualizar social e historicamente os conhecimentos. De modo semelhante, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assinala cinco competências: dominar diferentes linguagens, compreender processos, diagnosticar e enfrentar problemas, construir argumentações e elaborar proposições solidárias (BRASIL, 2002, p. 16).

São competências gerais de todas as disciplinas.

Informar e informar-se, comunicar-se, expressar-se, argumentar logicamente, aceitar ou rejeitar argumentos, manifestar preferências, apontar contradições, fazer uso adequado de diferentes nomenclaturas, de diferentes códigos e de diferentes meios de comunicação, são competências gerais que fazem parte dos recursos de todas as disciplinas [...] (BRASIL, 2002, p. 16).

O desenvolvimento de habilidades gerais perpassa as abordagens disciplinares, na identificação dos processos naturais, sociais e tecnológicos peculiares de cada especialidade e, nas práticas interdisciplinares, pela capacidade de avaliar qualitativa e quantitativamente, analisar as implicações éticas, estéticas e práticas dos saberes e dos acontecimentos, de resolver problemas pessoais e coletivos, de socializar os aprendizados, de elaborar críticas e propostas.

Sob o ponto de vista de que as competências se assentam em bases teóricas, acreditamos que repensar as noções de conteúdos curriculares seja condição necessária para contextualizar os conceitos estruturantes de cada área do conhecimento. Os conteúdos curriculares são significativos quando os saberes eruditos se convertem em saberes escolares nas atividades práticas, reconstróem novas teorias e criam conceitos. O sentido formativo do ensino por competências, no contexto das DCNEM, fundamenta-se na ampliação das possibilidades de investigação conceitual e prática que permite compreender os sistemas teóricos e isso não se restringe apenas ao ato de memorizar. Diferindo dos saberes acadêmicos que conferem escalas de rigor analítico dos conhecimentos, os saberes escolares de nível médio não são vistos como fins em si mesmos (de formar especialistas), mas meios de aprendizados, o que exige da docência capacidade de mediação na construção e reconstrução destes conhecimentos em conjunto com os/as estudantes. No manuseio com as teorias, um conceito estruturador traz contribuições peculiares no interior de cada disciplina. Por exemplo, o conceito de cultura adquire diferentes sentidos em História, Filosofia e Sociologia e mobiliza aprendizagens distintas, embora haja aproximações teóricas entre as disciplinas.

O conceito sintetiza a representação do real construída pelo intelecto humano, as dimensões material e simbólica e compõe a escala conceitual que acompanha a humanidade no desenvolvimento cognitivo acerca do espaço natural e social em meio às relações de poder, éticas, culturais, identitárias e de trabalho (BRASIL, 2002, p. 27). Por isso a mobilização dos conceitos não acontece pela instrumentalização mecânica de sua aplicação, mas por meio de complexos esquemas de pensamento, em conjunto com conhecimentos já apreendidos, em variados processos de solução de problemas. Tais esquemas de pensamento são as competências que caracterizam as áreas de conhecimento em relação ao objeto de análise.

As competências gerais visam à autonomia intelectual e são desenvolvidas em sintonia com os conceitos estruturantes nas práticas de ensino-pesquisa também no interior das disciplinas. A interdisciplinaridade pode acontecer nas atividades disciplinares (e não somente em eventos organizados pelas escolas como seminários, feiras e oficinas) e ser enriquecida pelos conteúdos programáticos em aulas expositivas que servem de coadjuvantes e secundários, complemento e fundamentação teórica dos conhecimentos disciplinares. O ensino centrado no desenvolvimento de habilidades e competências é visto como possibilidade de interação do/a estudante com os temas propostos, de modo a atingir a autonomia intelectual pela participação ativa no aprendizado. “Para que a contextualização seja de fato alcançada, devemos nos desvencilhar das amarras ditadas pela tradição e repensar as noções de conteúdos curriculares” (BRASIL, 2002, p. 22).

Contextualizar os conteúdos disciplinares é a principal orientação dos *PCN + Ensino Médio* para a área das *Ciências Humanas e suas Tecnologias*. De acordo com o documento, os conteúdos curriculares são mais abrangentes que os conteúdos programáticos porque traduzem a dinâmica da sala de aula, incidindo nas competências e habilidades a serem mobilizadas além dos temas e assuntos selecionados, em outros aspectos e variáveis inerentes à construção de conhecimentos. Não sendo o real em si, o conceito é construído pelo intelecto com base na análise que se faz da realidade. Sua finalidade é a de servir de ferramenta para a construção de novas análises que nem sempre resultam em novos conceitos, pois na atividade analítica os conceitos são ampliados em escalas cada vez mais complexas e abrangentes e nesse processo se estabelecem relações que dificultam uma definição consensual. Nessa revisão são reconstruídas as bases epistemológicas dos conhecimentos, sugerindo que na educação não há possibilidade de transmissão de conhecimentos porque os conceitos se reformulam a cada abordagem.

Embora um conceito possa ser objeto de investigação nas diferentes áreas do conhecimento, cada disciplina apresenta quadros conceituais que lhe conferem identidade e a caracterizam de modo singular.

[...] para que possamos identificar as peculiaridades conceituais de diferentes áreas, e também de diferentes disciplinas, é necessário identificarmos, mesmo que de forma parcial e, portanto, incompleta, os aspectos que caracterizam os objetos de estudo e de conhecimento dessas áreas e disciplinas (BRASIL, 2002, p. 24).

Os *PCN + Ensino Médio* definem os conceitos estruturadores de uma disciplina como o conjunto de representações do real que caracteriza determinada área e a diferencia das demais. Os conceitos estruturadores se estabelecem em torno de um objeto central donde derivam as referências para determinar os pilares conceituais de uma disciplina, ainda que de maneira incompleta e provisória.

As áreas do conhecimento congregam as partes que a compõem, as disciplinas, com seus objetos próprios. No interior de cada área do conhecimento, os conceitos estruturadores específicos aparecem na transversalidade do currículo, ainda que os saberes particulares não venham a pertencer às demais disciplinas dentro de um mesmo bloco de disciplinas afins. Existem conceitos estruturantes comuns às Ciências Humanas que não são particulares a nenhuma destas disciplinas, podendo ser analisados de maneira transversal. Utilizamos como exemplos as questões de gênero, étnico-raciais e ambientais, temas previstos na Educação em

Direitos Humanos que não são objetos específicos de investigação de uma disciplina em particular e podem ser analisadas nas diferentes disciplinas.

O indicativo da LDB de assegurar uma base nacional comum se torna impreciso na proposta de formação básica nucleada em competências no que se refere ao trato com os conteúdos teóricos, as bases epistemológicas, os conhecimentos específicos no conjunto do currículo escolar. Para atender a demanda, os *PCN + Ensino Médio* sugerem alguns conceitos estruturantes para cada disciplina, visto que os conteúdos mínimos previstos pela LDB não podem ser escolhidos de modo aleatório e descontextualizado. Tidos como representações do real “[...] os conceitos foram construídos gradativamente, vindo a ser definidos como instrumentos de análise apenas a partir do advento da demarcação do conhecimento humano em áreas e disciplinas específicas, fato esse recente na história da humanidade” (BRASIL, 2002, p. 27).

Os *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002, p. 45) apresentam o *ser*, o *conhecimento* e a *ação* como conceitos estruturantes da Filosofia e reafirmam as competências previstas pelos PCN anteriores de *Representação e Comunicação, Investigação e Compreensão e Contextualização Sociocultural*⁵. Na competência de *Representação e Comunicação*, os *PCN+ Ensino Médio* propõem o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e argumentação. Sugerem que sejam investigadas as tecnologias de comunicação e informação e seus impactos no campo do conhecimento, da socialização e das atividades profissionais. O indicativo interdisciplinar aparece na competência de *Investigação e Compreensão*, com o objetivo de articular elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais inerentes à constituição das identidades individuais e coletivas. Esta competência é tida como indispensável na interação das bases teóricas disciplinares com a reconstrução dos conceitos estruturantes para gerar novos conhecimentos. O exercício da cidadania adquire centralidade na competência de *Contextualização Sociocultural* enquanto visão holística do mundo, análise da ciência e atividade dialética de ressignificação dos conceitos na relação sujeito-abstrato-concreto. No confronto dos conteúdos curriculares com os componentes representativos do real, as concepções simbólicas e materiais, o ensino passa a dialogar com as conjunturas locais e as necessidades concretas de sobrevivência em seus desdobramentos nas relações sociais e de trabalho.

⁵ Neste tópico retomamos a síntese elaborada pela prof^a Carina Tonietto para o *Seminário Interdisciplinar de Filosofia e Sociologia* oferecido pelo Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH), da Universidade de Passo Fundo, no primeiro semestre do ano de 2015.

Os conteúdos filosóficos sugeridos pelos *PCN + Ensino Médio* giram em torno da política (as relações de poder e a democracia), da ética (a construção do sujeito moral) e da epistemologia (acerca da ciência e da própria Filosofia). No eixo da contextualização objetiva-se que os/as estudantes adquiram autonomia intelectual e sejam capazes de problematizar situações concretas e diversas, de romper posturas imobilistas e deterministas, de aprimorar o senso crítico e de atribuir diferentes interpretações sobre uma mesma situação-problema.

A dimensão teórica é valorizada pelos *PCN + Ensino Médio*. Versa o documento que o ensino por competências não extingue a necessidade de formar especialistas que saibam dialogar com diferentes saberes a partir de seu referencial teórico. O/a educador/a precisa conhecer em profundidade os fundamentos epistemológicos de sua disciplina, ampliar seus conhecimentos para confrontar diferentes teorias, assumir o seu lugar de fala e reconhecer as conexões possíveis de sua especialidade com os saberes das demais disciplinas. Entendida a formação geral como ação intencional e planejada, com vistas à autonomia intelectual, os conceitos são postos como instrumentos de análise, como bases de pesquisa na construção do conhecimento, o que exige contextualização em fontes teóricas diversificadas, expressas em diferentes linguagens como escrita, gráfica e pictórica para a obtenção e processamento das informações.

Seguindo as orientações da LDB 9.394/96, os *PCN+ Ensino Médio* preconizam o desenvolvimento de competências para o bem pensar e o bem agir como requisito para conviver em meio à complexidade que envolve o conhecimento e a vida em sociedade.

Mais do que reproduzir dados, denominar classificações ou identificar símbolos, estar formado para a vida, num mundo como o atual, de tão rápidas transformações e de tão difíceis contradições, significa saber se informar, se comunicar, argumentar, compreender e agir, enfrentar problemas de qualquer natureza, participar socialmente, de forma prática e solidária, ser capaz de elaborar críticas ou propostas e, especialmente, adquirir uma atitude de permanente aprendizado (BRASIL, 2002, p. 9).

Pelos conceitos estruturantes *ser*, *conhecimento* e *ação* a dimensão praxiológica perpassa os componentes curriculares em seus conteúdos, constituindo uma transposição teórica aberta ao *logos*, ao uso público da palavra, ao desenvolvimento das competências de pensamento crítico e argumentativo. O conceito estruturante *ser* engloba conteúdos relativos ao entorno sociopolítico, histórico e cultural, abstraídos das relações de poder e democracia; o *conhecer* situa a Filosofia às demais áreas do conhecimento como o senso comum e os mitos, a ciência e a tecnologia, a bioética e a estética; a *ação* compreende a construção do sujeito

moral e investiga temas relativos à autonomia e à liberdade, às formas de alienação moral (individualismo e cultura de massas) à ética e à política (público e privado, direitos e deveres).

2.3.2 Sugestões dos *PCN + Ensino Médio* para a escolha dos conteúdos programáticos

Para garantir que os currículos sejam flexíveis, não há indicação de ordem pré-estabelecida na seleção dos conteúdos mínimos nem de linearidade temporal para o estudo da História da Filosofia. Os *PCN + Ensino Médio* sugerem que os temas estejam articulados entre si e contextualizados em torno das competências, da opção metodológica, da concepção teórica da disciplina, das finalidades do ensino e das particularidades dos objetos de estudo que caracterizam a disciplina. Recomendam que os conteúdos sejam definidos pelos critérios de contextualização, das possibilidades de problematização, de abertura para a construção de novos saberes representativos da realidade concreta, do diálogo com diferentes linguagens, interpretações e fontes de conhecimento, desde que viabilizem a pesquisa e a criação de conceitos, desenvolvam habilidades e competências próprias da área de conhecimento e situem histórica e socialmente os conceitos estruturantes (BRASIL, 2002, p. 38).

Os *PCN + Ensino Médio* orientam que os conteúdos programáticos harmonizem os principais conceitos às competências para que não haja fragmentação no currículo, de modo a garantir que a formulação dos enunciados e a problematização proporcionem um convite à reflexão, incluindo questões que não encerrem apenas uma resposta como correta, mas instiguem a curiosidade e a capacidade de criação. Para que as situações-problemas sejam significativas e contextualizadas faz-se necessário superar a mera transmissão de conteúdos como forma de aprendizado. Um eixo temático não se constitui em apenas um tema, visto que os temas são recortes de delimitação do objeto de estudo que compõem o eixo temático enquanto conceituação ampla do conjunto de relações particulares e gerais que envolvem os fenômenos sociais em diferentes tempos e espaços. Os conceitos estão imersos numa complexidade de relações e isso não pode ser ignorado na prática pedagógica.

A formação geral difere das especializações pelo fato de não pretender exaurir todos os conteúdos de uma área do conhecimento. Nessa proposta, os planejamentos curriculares precisam delimitar os conteúdos programáticos das disciplinas a serem analisados ao longo da trajetória escolar, sem a pretensão de dar a conhecer todas as teorias elaboradas ao longo da história desde que não se distanciem de suas fontes originárias porque “[...] a constituição de um eixo temático deve estar intimamente vinculada ao objeto da disciplina da qual se origina e também aos conceitos estruturadores da mesma disciplina” (BRASIL, 2002, p. 39).

Os *PCN + Ensino Médio* recomendam que os conceitos estruturantes das disciplinas desmembram os eixos temáticos em temas e subtemas em que cada eixo temático sintetize uma questão geral central significativa e contextualizada. Procedentes do eixo temático, os temas ampliam as possibilidades de investigação a uma quantidade maior de situações-problemas, de modo semelhante aos subtemas originários dos temas. Tanto os PCN quanto as DCNEM convergem na concepção de que o diferencial da Filosofia no currículo está na atividade filosófica a partir de seus conteúdos, da formação ética, das habilidades de raciocínio lógico, do pensamento crítico e da autonomia intelectual. Havendo filosofias, correntes de pensamento não raras vezes divergentes que permitem apresentar duas versões sobre determinado problema, a Filosofia configura-se como disciplina diversa das demais áreas científicas e das linguagens.

De acordo com os *PCN + Ensino Médio*, a especificidade da Filosofia na formação cidadã está na fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas porque problematiza, de forma radical, os conceitos de todas as outras disciplinas, discute os fins últimos da razão humana em suas ações e valores, examina os problemas na perspectiva de conjunto e ocupa-se de tudo o que perpassa o conhecimento. O exercício dialético do filosofar tem por finalidade vislumbrar novos conhecimentos e perplexidades. Em linhas gerais, os *PCN+ Ensino Médio* compreendem a Filosofia como “[...] uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas” (BRASIL, 2002, p. 44).

O quadro ilustrativo transcrito na sequência se apresenta como sugestivo no detalhamento dos currículos escolares. O método didático de desdobramento dos conceitos estruturadores em temas e subtemas permite visualizar o conjunto do plano de ensino e situa a seleção dos conteúdos das aulas a critérios de rigor conceitual de Filosofia dentro de uma estrutura articulada às subdisciplinas que compreendem o sistema filosófico como a ética, a política, a estética e a lógica. O quadro poderia agregar mais colunas até atingir o detalhamento dos planos de aula. As minúcias dos recortes temáticos permitem diferenciar os principais conceitos dos conteúdos secundários, os saberes acadêmicos dos saberes escolares.

Quadro ilustrativo dos conceitos estruturantes da Filosofia

Eixos	Temas	Subtemas
Relações de poder e democracia	A democracia grega	A Ágora e a assembleia: igualdade nas leis e no direito à palavra; Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil.
	A democracia contemporânea	Antecedentes: Montesquieu e a teoria dos três poderes; Rousseau e a soberania do povo; O confronto entre as ideias liberais e o socialismo O conceito de cidadania
	O avesso da democracia	Os totalitarismos de direita e esquerda; Fundamentalismos religiosos e a política contemporânea.
Eixos	Temas	Subtemas
A construção do sujeito moral	Autonomia e liberdade	-Descentração do indivíduo e o reconhecimento do outro; - As várias dimensões da liberdade (ética, econômica e política); - Liberdade e determinismo.
	Alienação moral	- O individualismo contemporâneo e a recusa do outro; - As condutas massificadas na sociedade contemporânea.
	Ética e política	- Maquiavel: as relações entre moral e política - Cidadania: os limites entre o público e o privado
Eixos	Temas	Subtemas
O que é Filosofia	Filosofia, mito e senso comum	- Mito e Filosofia: o nascimento da Filosofia na Grécia; - Mitos contemporâneos; - Do senso comum ao pensamento filosófico
	Filosofia, ciência e tecnologia	- Características do método científico; - O mito do cientificismo: as concepções reducionistas da ciência; - A tecnologia a serviço de objetivos humanos e os riscos da tecnocracia; - A bioética.
	Filosofia e estética	- Os diversos tipos de valor; - A arte como forma de conhecer o mundo; - Estética e desenvolvimento da sensibilidade e imaginação.

Fonte: BRASIL, 2002, p. 52-53.

Distanciando-nos um pouco das orientações dos *PCN + Ensino Médio*, insistimos que os documentos subsequentes interpretaram a LDB 9.394/96 a partir do ponto de vista das políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo. Talvez o redator Darcy Ribeiro tivesse atribuído outro desdobramento motivado pelos ideais nacionalistas que atravessaram sua atuação política. Por isso resgatamos dos estudos de Tomazetti (2003) alguns dos indicativos sobre o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* para cotejar acerca da tarefa da Filosofia no contexto de uma proposta de formação cidadã embasada no escolanovismo, a fim de identificar os princípios filosóficos que estavam no ideário de uma nova concepção de educação e dos meios para alcançá-los.

No prefácio da obra *O Povo Brasileiro* (2005), Darcy Ribeiro manifestava a preocupação em criar estratégias para reafirmar o Brasil como uma nação independente das determinações dos grandes centros mundiais e via nas diversidades regionais a possibilidade de consolidar conhecimentos eruditos a partir da realidade brasileira em oposição aos saberes transplantados da Europa e da América do Norte, o que justifica sua defesa pela adoção de currículos flexíveis e em conceder autonomia às escolas para organizar e executar seus planos de ensino. Nessa perspectiva, pressupomos o vínculo da LDB com o Manifesto dos Pioneiros, a constatação da “[...] inexistência de um sistema de organização escolar brasileiro e a falta de uma Filosofia da Educação que determinasse os seus fins, juntamente com uma forma de operacionalizá-los” (TOMAZETTI, 2003, p. 85).

Outra questão apontada por Tomazetti sobre o movimento em prol da Escola Nova e que, a nosso ver, converge com a inclusão da Filosofia e da sociologia na LDB diz respeito à aproximação do humanismo com a ciência e a tecnologia.

A concepção filosófica de educação e de sociedade que sustentou o ideário escolanovista, caracterizada por um humanismo científico-tecnológico, marcou uma ruptura com a tradição filosófica humanista/católica. A fundamentação pragmática da educação e dos valores que deveriam ser apreendidos e vivenciados na escola foi feita a partir da Filosofia de John Dewey e da Sociologia de Durkheim. As ideias destes dois autores possibilitaram aos intelectuais e educadores renovadores compreender o processo de modernização da sociedade brasileira da época e, conseqüentemente, a necessidade de um novo ensino e de uma nova escola. À democracia, à liberdade e à ciência como valores da sociedade moderna correspondia um estudo científico dos problemas educacionais brasileiros, abandonados, até então, a sua própria sorte (TOMAZETTI, 2003, p. 84).

Suspeita-se que similar sentido de Filosofia da Educação tomado pelo escolanovismo em contribuir no projeto de formação cultural de cunho nacionalista estivesse presente na LDB na proposta de formação de sujeitos emancipados, intelectual e politicamente, que viessem afirmar o Brasil enquanto nação autônoma. No entanto, a simples alusão aos

conhecimentos de Filosofia nada afirmou em termos didáticos e pedagógicos e deixou margem para estabelecer um hiato entre a determinação da LDB e sua inserção efetiva nos currículos escolares. Enquanto o Manifesto enfatizava a proposta de cultura geral na “[...] formação das elites de pensadores, sábios, cientistas, técnicos e educadores necessários para o estudo e solução das questões científicas, morais, intelectuais, políticas e econômicas da sociedade brasileira” (TOMAZETTI, 2003, p. 87), o conceito de formação geral da LDB, no auge do neoliberalismo, foi direcionado para o desenvolvimento de múltiplas habilidades para interagir em contextos de permanentes mudanças no mundo do trabalho, diante de novas concepções de formação profissional, do desemprego e do trabalho incerto. Com ironia, Frigotto (1998, p. 18) refere que a centralidade nas competências decorre de “[...] uma nem sempre declarada ênfase à formação para o desemprego”. No horizonte dos *PCN + Ensino Médio* (BRASIL, 2002, p. 42), a função pragmática da Filosofia incide na elaboração de conceitos originais e na dimensão pedagógica de desenvolver competências e habilidades que tornem os/as estudantes sujeitos autônomos e cidadãos conscientes. O conceito de emancipação parece assumir duas interpretações antagônicas: de um lado, a libertação da cultura eurocêntrica, e de outro, a assimilação da cultura neoliberal ditada pelos “países desenvolvidos” pela capacidade de reinventar modos de vida em contextos incertos.

2.4 Os paradoxos o ensino por competências: emancipação ou exclusão?

Conforme assinalamos anteriormente, os conceitos de desenvolvimento de competências, interdisciplinaridade e contextualização não aparecem na primeira versão da LDB 9.394/96, mas somente em seus desdobramentos nas Diretrizes e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. À primeira vista, a mudança de foco para o desenvolvimento de competências em substituição ao currículo centrado nos conteúdos tenha representado um grande avanço para a educação brasileira porque concede maior autonomia ao trabalho docente, qualidade ao aprendizado e permite ampliar relações entre os saberes. O pano de fundo dessa proposta de formação geral é o desenvolvimento da capacidade de continuar aprendendo. Contudo, a inovação pedagógica vem acompanhada de paradoxos porque segrega por questões socioeconômicas no sistema competitivo ao mesmo tempo em que promete a formação de sujeitos autônomos e capazes de continuar aprendendo.

Com a finalidade de compreender diferentes visões sobre o ensino por competências, buscamos fundamentos teóricos em autores/as que pesquisam a relação da educação com o trabalho no final do século XX, contexto da nova LDB, confrontando visões otimistas e

pessimistas sobre as políticas educacionais que focalizam o desenvolvimento de competências. Frigotto e Ciavatta (2004, p. 12) situam duas distorções em relação às políticas educacionais. A primeira é a discrepância entre o modelo idealizado e as realidades concretas, a tentativa de conciliar as contradições sociais com base no pressuposto da igualdade perante a lei. A segunda distorção expressa o mimetismo desfocado da “[...] importação de ideias e processos do Primeiro Mundo que não se ajustam à nossa realidade. No campo da educação, autoridades do governo disseminam, periodicamente, reformas ‘foras do lugar’ que não correspondem às condições locais [...]”. É nessa conjuntura que os autores contextualizam a reforma do Ensino Médio na década de 1990 no qual atuaram o Banco Interamericano de Investimentos (BID) e o Banco Mundial (BIRD), com a participação ativa e consentida do governo federal. Consequências disso se materializam na dificuldade de abstrair o sentido formativo do trabalho como criador de cultura e de aperfeiçoamento do ser humano em contextos de desemprego e de trabalho incerto, seja pela instabilidade em relação à permanência no emprego ou pela mobilidade permanente das bases cognitivas exigidas para o domínio das tecnologias. Enfatiza-se também a intervenção externa, consentida e associada a recursos e ideologias que interferem nos possíveis processos autônomos de melhoria dos rumos da educação pública. Na concepção de Frigotto e Ciavatta (2004, p. 14), o novo não surge do nada, de forma instantânea ou da cópia de outras sociedades. Um projeto nacional popular e democrático acontece nas contradições concretas da sociedade, contradições que oferecem materialidade de condições objetivas e subjetivas para a escola pública unitária.

No contexto em que fora redigida a LDB, em seus desdobramentos nas DCNEM e nos PCN, interesses antagônicos entraram em cena. De um lado a mobilização social em defesa da escola pública e de outro a proposta minimalista de desregulamentação, descentralização e de privatização compatível com o Estado Mínimo e preconizada pelo neoliberalismo, medidas previamente decididas pelos organismos internacionais e que seriam, de qualquer forma, impostas, haja vista a determinação de adequar a LDB às normativas da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*.

Nora Krawczyk (2004) constata aspectos contraditórios no cumprimento da ação formativa e mostra os traços imprecisos do processo de concretização da reforma no Ensino Médio de 1998. Sobre a nova concepção curricular, Krawczyk (2004) anuncia que os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização não estão suficientemente elucidados para os/as professores/as e que a formação docente não atende às novas exigências. A dificuldade de interpretar as políticas educacionais também é abordada por Renato José de Oliveira (2004). Ele acena que a principal referência para o ensino de Filosofia na

interdisciplinaridade foram os manuais e livros didáticos que enfatizavam a teoria da argumentação de Perelman e Olbrechts-Tytega (1996) e buscavam empreender uma crítica do ponto de vista da coerência interna, um ensino sem conexão imediata com as fontes originais.

Marise Nogueira Ramos (2004) destaca que o currículo do Ensino Médio, no propósito de formação geral, visa preparar para o exercício de profissões técnicas. Segundo ela, a tônica da LDB para o Ensino Médio foi a de adaptar as pessoas às incertezas do mundo contemporâneo.

Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, a possibilidade de desenvolvimento de projetos pessoais integrados a um projeto de nação e de sociedade tornou-se significativamente frágil. Nesse contexto, se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada a sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida”. [...] Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos de 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis [...] (RAMOS, 2004, p. 39).

Em face da globalização e do neoliberalismo, na impossibilidade de estabelecer um projeto futuro de nação ou de sociedade, investe-se, fundamentalmente, no projeto de formação individual. É nessa acepção que os documentos posteriores à LDB interpretam o sentido de aprimoramento da pessoa humana enquanto emancipação, retirando o foco do projeto educacional voltado à formação de profissões demandadas pelo mercado de trabalho para colocá-lo sobre os sujeitos. A emancipação, no pós LDB, se efetiva na medida em que os projetos individuais correspondem ao projeto social coletivamente construído (ou predeterminado?).

A transmissão de saberes constitui um dos pilares da formação geral se adotarmos a noção de que o Ensino Médio se assenta nos sujeitos e conhecimentos; sujeitos com necessidades diferenciadas que conquistaram direitos universais e conhecimentos construídos socialmente ao longo da história e que constituem o patrimônio da humanidade e um direito subjetivo de apropriação. “Isso implica garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos, tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2004, p. 41).

Baseando-se nas análises de José Luiz Fiori, Frigotto (2004) resume dizendo que as políticas educacionais do final do século XX foram influenciadas por três visões distintas: o liberalismo internacional, o nacional desenvolvimentismo e o projeto de desenvolvimento econômico nacional e popular que não ocupou poder estatal, mas marcou presença no campo

da luta ideológico-cultural e das mobilizações democráticas. Segundo Frigotto, não há como negar que a LDB transpareça o ideário de um projeto societário de natureza nacional popular.

Na relação trabalho e educação, Kuenzer (1998, p. 69) faz duas distinções importantes. No sentido restrito de concepção do trabalho como emprego e geração de renda, o investimento da educação se enfraquece no aspecto social e enfatiza o individual, expressando a competição em um mercado com oportunidades cada vez mais escassas. Contrariamente, na concepção de trabalho em geral, na dimensão de produção da existência, a educação se torna uma categoria fundamental para a construção da cidadania porque subsidia cada estudante a encontrar formas de lutar pela construção de modelos alternativos de sociedade mais justa.

Embora Kuenzer (1998, p. 72) atribua críticas ao ensino por competências, a autora reforça a importância da práxis no contexto educacional, das relações entre o abstrato e o empírico, o pensamento e a realidade na produção do conhecimento porque, segundo ela, na ausência da dimensão praxiológica na educação, a compreensão e o enfrentamento dos problemas concretos ficam genéricas e insuficientes. No decorrer de seu texto Kuenzer insiste sobre a articulação das relações sociais e produtivas com a educação. No sentido positivo, o ensino por competências constitui-se como potencial articulador das capacidades intelectuais e produtivas, de educar-se permanentemente e de desenvolver habilidades de trabalhar independentemente, criar métodos para enfrentar situações não previstas e resolver problemas complexos. Por essa concepção, a educação poderá contribuir na produção do conhecimento como práxis transformadora e constituir alternativas pedagógicas comprometidas com o avanço do projeto contra-hegemônico da classe trabalhadora. No propósito da formação geral, o conhecimento se produz na práxis, mediante as condições concretas.

Gentili (1998) destaca que em contextos de globalização, de instabilidade e crise, a escola cada vez mais educa para o desemprego. As reflexões de Maria Ciavatta Franco (1998) convergem com o pensamento de Gentili. Na concepção de Franco, a formação profissional também se faz para o trabalho incerto, para o mercado informal dos subempregados, autônomos e vendedores ambulantes que absorvia em torno da metade da população economicamente ativa na década de 1990, uma vez que não se sabia, com certeza, que tipo de formação as pessoas deveriam receber.

Dentro da órbita do grande capital internacional e das diretrizes emanadas dos países ricos (G7) e de seus organismos internacionais (FMI, Banco Mundial, OMC), o Brasil, como os demais países latino-americanos, propõe-se a gerar um mercado de trabalho dentro dos padrões da globalização e de suas experiências mais avançadas [de acordo com] o controle de qualidade e a flexibilização das relações de trabalho para a competitividade internacional (FRANCO, 1998, p. 119).

Diante dos interesses do mercado internacional o Brasil se coloca numa arena de competitividade desigual em termos de estrutura produtiva e social, a começar pelas disparidades nos índices de escolaridade, o que se agrava com as políticas neoliberais de ajuste econômico e da retirada do Estado das políticas públicas sociais. Países com menores índices de desigualdades sociais atribuem outro sentido para a democracia, uma vez que são menores as disparidades no universo competitivo. No Brasil, a compreensão de democracia sequer atinge o patamar de universalização dos direitos básicos, não garantindo condições mínimas de competitividade, o que torna o sistema globalizado injusto porque acirra as desigualdades sociais, ou seja, não assegura a igualdade de condições como ponto de partida. Tomando por base tais reflexões, questiona-se: é possível assegurar que a formação básica por competências seja suficiente para uma adequada leitura crítica das transformações em curso e de um futuro profissional incerto?

Ao discutir a relação trabalho e educação, Arroyo (1998) entende que os dois conceitos são entendidos a partir da dinâmica social porque os seres humanos não nascem prontos, mas se tornam humanos na medida em que influenciam no seu desenvolvimento. A humanização se constitui como projeto, como *telos*. Nessa perspectiva, a teoria da educação adquire sentido de “[...] processo de produção e não de inculcação, nem de mera transmissão de conteúdos e competências. [O] processo educativo não acontece descolado da construção da cidade, da cultura, das identidades, do trabalho, dos tempos e espaços de socialização” (ARROYO, 1998, p. 144).

Na continuidade de suas reflexões, Arroyo recoloca a dimensão histórica da formação humana por entender que o pensamento e a consciência não são categorias imutáveis, que a criança e o/a jovem que conhece e se educa não são entidades estáveis. Os sujeitos da aprendizagem e de socialização são situados historicamente e o/a estudante, o conhecimento e a educação não são estáticos. Também não há processos de transformação concomitantes e equivalentes entre educação e trabalho. Os seres humanos experimentam vivências diferenciadas da produção da existência; o ser humano se define como construção histórica diante das transformações no trabalho e na cultura, mas estas mutações não afetam todas as pessoas de modo igualitário. Dito de outro modo, não há linearidade de progresso na história e isso interfere na educação.

A ideia de produção humana apresenta um novo momento para a educação. Nos diz Arroyo (1998, p. 146) que a noção de mudança supera as concepções estáticas, atemporais dos/as estudantes, dos processos educativos, dos currículos, dos conteúdos e da didática,

estimulando uma nova postura perante a teoria e as práticas educativas enquanto arte, ciência e ação inseparáveis do tecido social. A renovação do sistema educacional, preconizada pela LDB, sinaliza que os direitos individuais se concretizam na dinâmica social. São direitos de cidadãos concretos, históricos, diversos em classe, gênero e raça.

Uma visão dinâmica dos direitos e dos sujeitos sociais torna obsoleta a visão estática das políticas educacionais que não saem da estreita concepção de direito à educação como garantia de uma vaga na escola, do domínio das tradicionais competências ou instrumentos da escola das primeiras letras. Vincular as políticas e as práticas educacionais às transformações no trabalho e à consciência dos novos sujeitos sócio-culturais significa sintonizá-las com uma concepção mais alargada e mais dinâmica do direito à educação (ARROYO, 1998, p. 146).

Dos/as autores/as constatamos que o principal marco da LDB foi o de estreitar vínculos da educação escolar com os processos sociais mais globais. Por isso a insistência de adequar os currículos às características regionais e locais, conforme prescreve o artigo 26 da LDB. No entanto, essa visão alargada é paradoxal, pois tanto poderá desenvolver dimensões formadoras quanto “deformadoras” (de semiformação), dependendo dos modos em que são colocadas as realidades locais na proposta educacional e confrontados o mundo da vida com os saberes escolares. A formação por competências é promissora em contextos nos quais os/as estudantes tenham iguais oportunidades de acesso aos conhecimentos, uma sólida formação cultural, mas dificultada em situações em que não são asseguradas as condições mínimas de vida digna, os direitos básicos de sobrevivência, os instrumentos pedagógicos necessários e a presença de docentes capacitados para efetivar tal proposta nas escolas.

A ênfase no ensino por competências, sem o devido embasamento teórico, apresenta seus riscos de uma formação geral fragmentada, vazia e destituída de cientificidade. Somente a adequada articulação entre teoria e prática acena possibilidades de situações inéditas que enriquecem a formação e permite atuar a partir do “chão da fábrica”, ressignificar saberes provenientes das experiências concretas. No horizonte da LDB, o desenvolvimento pleno do educando extrapola os limites da escola para processos formativos mais amplos. Coloca como finalidade central a capacidade de aprender, adquirir conhecimentos e habilidades e, nessa perspectiva, torna-se humanizadora.

2.5 As Orientações Curriculares para o Ensino Médio e a transição para o ensino disciplinar

As políticas para o ensino de Filosofia avançaram rumo à obrigatoriedade da inserção disciplinar no ano de 2006 com o Parecer CEB/CNE 38 de 07 de julho de 2006 e com a Resolução 4 de 16 de agosto de 2006 que determinava o prazo de um ano para adequação dos sistemas de ensino para esse novo momento da Filosofia. Com o objetivo de apresentar propostas de organização curricular à disciplina de Filosofia que se materializava na época, o Ministério da Educação elaborou as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006). O documento retomou recomendações similares às dos *PCN+ Ensino Médio*, porém direcionando as sugestões ao arranjo disciplinar e às práticas pedagógicas pelo viés de seus conhecimentos específicos porque se tratava da reimplantação de uma disciplina que esteve por muito tempo ausente dos currículos escolares.

O documento cita o tratamento disciplinar como condição para que a Filosofia pudesse integrar, com sucesso, projetos transversais no Ensino Médio. Ainda que sem status de obrigatoriedade de organização disciplinar, a menção da LDB sinalizava que as preocupações filosóficas, de variado teor, passavam por um processo de consolidação institucional para refletir sobre variados temas que envolvem pesquisas científicas de ponta e novas descobertas, expansão das tecnologias, informações veiculadas nas mídias, inquietações de cunho ético e episódios políticos nos cenários nacional e internacional. As OCEM (BRASIL, 2006, p. 15) enfatizavam que diariamente os meios de comunicação disseminam debates de ideias acerca de temas, noções e critérios, frequentemente de modo superficial e unilateral, demonstrando que há demandas por uma linha de reflexão capaz de fornecer instrumentos ao adequado equacionamento de tais problemas.

As OCEM reafirmaram a necessidade de articular a nova lei que se acenava nas políticas educacionais brasileiras à ampliação e melhoria dos cursos de graduação e da rede de pós-graduação, a fim de assegurar às escolas a presença de docentes com formação específica, pois na ausência de profissionais qualificados seria desastrosa a introdução da Filosofia no Ensino Médio. As OCEM colocavam como centralidade de suas discussões os conceitos de Filosofia e de cidadania referidos pela LDB. Na perspectiva do documento, questões inerentes à própria disciplina, tais como a concepção teórica do ensino de Filosofia como filosofia, as metodologias específicas e os conteúdos precisam ser minimamente delimitados para estruturar o ensino. As OCEM orientam que os conteúdos curriculares convirjam com a

tradição, tendo em vista a cautela filosófica de evitar posturas por demais doutrinárias ou restritas a poucas correntes como ao platonismo, aristotelismo ou marxismo.

Dos indicativos das OCEM presume-se a organização de currículos com conteúdos diversificados, relacionados com a História da Filosofia e tratados com rigor conceitual, abstraindo dos clássicos problemas que possam ser ressignificados na contemporaneidade. Os clássicos auxiliam no fazer filosófico na medida em que oferecem base teórica para aprofundar e compreender tais problemas, visto que seu diferencial à formação básica consiste em articular noções de modo mais duradouro em contextos de volatilidade das informações.

[...] é recomendável que a história da Filosofia e o texto filosófico tenham papel central no ensino da Filosofia [...] não sendo excessivo reforçar a importância de se trabalhar com os textos propriamente filosóficos e primários, mesmo quando se dialoga com textos de outra natureza, literários e jornalísticos, por exemplo [pois] é a partir do seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando (BRASIL, 2006, p. 27)

No período em que a Filosofia passava por um processo de consolidação institucional as OCEM avançaram na leitura do artigo 36 da LDB e avaliaram que “[...] seria criticável tentar justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como instrumental para a cidadania” (BRASIL, 2006, p. 25). O papel da Filosofia é mais amplo na formação geral da juventude, uma vez que em função da própria legislação a formação para a cidadania é a finalidade síntese da Educação Básica como um todo. Tampouco caberia somente a formação humana e ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico, previstos pelo artigo 35, inciso III da LDB, incutir valores e educar para a solidariedade e a tolerância.

As OCEM acentuaram as dimensões histórico-social e epistemológica dos conhecimentos nos currículos e definiram que “[...] a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar” (BRASIL, 2006, p. 8). Essa dimensão histórica e cultural extrapola o reduto das especialidades e avançam para a esfera das políticas educacionais e dos significados que os saberes disciplinares adquirem em diferentes épocas.

Embora tenhamos analisado anteriormente o ensino por competências, as OCEM nos instigam a situar a prescrição disciplinar da Filosofia no contexto neoliberal. Na perspectiva do documento, o papel educador da Filosofia converge com a formação cidadã na proposta de desenvolver competências de cunho discursivo-filosófico, entendendo-se que a educação para

a cidadania perpassa pelo desenvolvimento do pensamento crítico enquanto instigador da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema e de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas e para o risco, de saber comunicar-se e buscar conhecimentos. De forma sumária, as competências previstas para a Filosofia são de cunho comunicativo pelo refinamento do uso argumentativo da linguagem filosófica e de aptidões cívicas de formação do sujeito moral.

No livro *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século* (1998), Frigotto pontua, na apresentação da obra por ele organizada, questões que ajudam a compreender a polissemia que envolveu a LDB e as razões pelas quais as OCEM se posicionaram a favor da institucionalização disciplinar e do papel formador da Filosofia. De acordo com Frigotto, o final do século XX foi marcado por profundas mudanças nos planos social, econômico, cultural, ético, político e educacional, resultando na crise do processo civilizatório. Centrado no monopólio crescente das novas tecnologias microeletrônicas associadas à informática, o mundo globalizado rompeu as fronteiras nacionais e a nova base científica e tecnológica diminuiu os postos de trabalho. Por outro lado, resistiam ainda outras correntes de pensamento popular como o socialismo da tradição teórica marxista que predominou na década de oitenta e o populismo que se sobressaiu de 1930 a 1990. Seguindo semelhante linha de raciocínio, Nosella (1998, p. 179) constata que o populismo democratizou a educação, mas rebaixou a qualidade em relação à escola elitista anterior, ou seja, “[...] ensinou ao povo o caminho da escola, porém não lhe deu uma verdadeira escola”. Nosella ainda debate sobre as ênfases marcantes da Filosofia da Educação ao longo do século XX no Brasil. Segundo a autora, as escolas republicana, populista e a neoliberal promoveram reformas, mas não romperam com os moldes educacionais anteriores.

No âmbito da Pedagogia das Competências (SAVIANI apud ARAUJO, 2004, p. 513), a reforma educacional “[...] repõe com agudeza a necessidade de se fazer uma opção clara entre duas filosofias da educação: uma filosofia da educação com bases no pragmatismo [Dewey] e outra com base na filosofia da práxis [Marx]”. Prossegue Araujo que da vertente marxista, do ponto de vista histórico, há dois tipos de Filosofia: uma que se propõe a explicar a realidade e outra que serve para a transformação do mundo como guia de modificação humana radical.

No contexto do pós LDB, a nosso ver, o interdisciplinar provinha da atribuição metodológica de unificar a proposta de formação básica pela flexibilização dos contornos disciplinares em que a Filosofia era vista como um saber de fronteira, num sentido próximo à vigilância epistemológica de Bachelard (1996), e menos de compreensão ou de transformação

do mundo com base nas teorias filosóficas, embora essas categorias transversalizassem, de certa forma, o espírito da LDB. O pensamento do redator Darcy Ribeiro (1922-1997) nos leva a essa suspeita. Do sociólogo, antropólogo e deputado que se definia como patriota que fazia política e ciência movido por razões éticas (RIBEIRO, 2005, prefácio), presume-se os ideais escolanovistas para a formação de uma elite para pensar o Brasil e capaz de estabelecer uma identidade nacional, metas que se dispersaram na conjuntura neoliberal.

No prefácio da obra *O Povo Brasileiro* (2005), Ribeiro constatava a ausência de uma tipologia de exercício do poder e de militância política, seja conservadora, reordenadora ou insurgente para fazer frente aos esquemas eurocêntricos e norte-americanos. Em sua percepção, o esquema marxista não seria aplicável como teoria de base empírica das classes sociais diante da realidade plural ibero-americana, pois naquele momento histórico havia apenas lutas de classe, mas o Brasil não contava com burguesias progressistas nem proletariados unidos por irresistíveis propensões revolucionárias. A solução estaria nas reformas de base. Ao rememorar sua obra *O dilema da América Latina* (1971), Ribeiro faz afirmações e questionamentos que provavelmente tenham influenciado a redação de sua proposta para a LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996.

Faltava ainda uma teoria da cultura, capaz de dar conta da nossa realidade, em que o saber erudito é tantas vezes espúrio e o não-saber popular alcança, contrastantemente, altitudes críticas, mobilizando consciências para movimentos profundos de reordenação social. Como estabelecer a forma e o papel da nossa cultura erudita, feita de transplante, regida pelo modismo europeu, frente à criatividade popular, que mescla as tradições mais díspares para compreender essa nova versão do mundo e de nós mesmos? (RIBEIRO, 2005, prefácio).

Analisando por essa ótica, fica evidente a contraposição de Ribeiro aos esquemas pré-resolutivos da educação formal. O romper com as práticas de assimilação dos saberes abriria possibilidades para a construção de saberes genuinamente baseados no “não-saber popular” e portas para a afirmação de novos saberes que garantissem maior autonomia ao Brasil, em oposição ao transplante da cultura erudita, regida pelo modismo europeu. Ao conhecer um pouco de seu pensamento e de sua trajetória política, acreditamos que provavelmente Darcy Ribeiro tenha apostado na Filosofia e na sociologia a possibilidade de alcançar altitudes críticas capazes de mobilizar consciências para movimentos profundos de reordenação social, política e econômica.

A flexibilização dos currículos provavelmente tenha concedido abertura para inserção de ideologias contrárias aos propósitos nacionalistas de seu redator, ou seja, à intervenção dos organismos internacionais no contexto neoliberal globalizado, a começar pela necessidade de

adequar as políticas educacionais brasileiras à *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*. Referimo-nos à promessa de qualidade educacional como garantia de progresso econômico, de elevar as capacidades humanas para o trabalho e para a vida em geral, de diminuir as desigualdades sociais, baseada na Pedagogia das Competências (ARAÚJO, 2004, p. 512) e de cunho racionalista, individualista e neopragmatista.

A prescrição interdisciplinar fragilizou a Filosofia na transposição dos conhecimentos filosóficos para as práticas pedagógicas porque não assegurou espaço definido nos currículos escolares. No entanto, o avanço das primeiras experiências desencadeou expressivo processo de mobilização pela instituição do ensino disciplinar. Em virtude do Parecer CEB/CNE nº 38/06 e da Resolução CEB/CNE nº 04/06, o Ministério da Educação elaborou as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* que demarcaram o momento de transição para o ensino disciplinar e as primeiras configurações curriculares a partir das bases teóricas da Filosofia. Com base nos currículos dos cursos de graduação, o documento apresenta uma listagem de conteúdos como sugestão de temas, os objetivos da Filosofia no Ensino Médio e as competências e habilidades que resgatam as orientações das DCNEM de 1998.

Do primeiro momento da Filosofia no pós LDB 9.394/96 constatamos que o avanço do retorno de sua presença nos currículos escolares veio acompanhado por imprecisões sobre a contribuição dos conhecimentos filosóficos para a formação básica, de uma prescrição interdisciplinar que se dissipou pela ausência de referenciais teóricos e de profissionais com formação específica nas escolas. Por isso não consolidou projeto de formação filosófica numa perspectiva de transversalidade e contextualização. O ensino por competências possivelmente tenha se distanciado do propósito original da LDB de emancipação enquanto formação intelectual e política, uma vez que o aprender a fazer adquiriu centralidade no contexto de políticas educacionais que preconizavam o avanço científico e tecnológico. Diante do aceno da obrigatoriedade do ensino de Filosofia, o capítulo que segue registra o percurso histórico dessa conquista e tenta evidenciar os desafios postos ao ensino de Filosofia atualmente.

3 A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA ESCOLAR NA LEI 11.684/08: RELAÇÕES COM O PASSADO E O DESAFIO DE ORGANIZAR CURRÍCULOS

A institucionalização da Filosofia como disciplina do Ensino Médio assegurou que todas as escolas oferecessem estudos filosóficos em pelo menos um período de aula semanal. Compreendida como componente curricular, a Filosofia passou a necessitar de planejamento para atender requisitos de qualidade, de condições adequadas para o tratamento disciplinar em termos de recursos materiais e humanos e, sobretudo, de uma identidade própria a partir dos fundamentos teóricos de sua especialidade. Na contramão de todas as orientações anteriores, baseadas numa concepção alargada de interdisciplinaridade registrada nos PCN de que todas as áreas cognitivas perfilham da Filosofia, a abordagem do específico tornou-se problemática e incerta. A suposta centralidade na ética e a definição de que a Filosofia escolar não seja tratada aos moldes acadêmicos tende a aproximar seu ensino da concepção de filosofia espontânea, de consciência prática e orientativa do agir humano. Paira na educação secundária o preconceito contra a filosofia erudita. Sobre o assunto, Benincá (2002, p. 277) explica que as resistências à aprendizagem da Filosofia na Educação Básica se devem a dois fatores: a) à ideia de que a filosofia espontânea é assimilada nos cotidianos culturais e não precisa ser ensinada; b) à noção de que a filosofia erudita é própria de especialistas e por essa razão tem sua aprendizagem dificultada nos meios escolares.

Direcionada ao filosofar pelos PCN, antes da instituição disciplinar, a natureza reflexiva atribuída à Filosofia se traduziu em ação sobre a teoria, em desenvolvimento de habilidades e competências de leitura, interpretação, análise crítica, reconstrução racional, problematização e sistematização. Tendo em vista que a visão de conjunto do propósito interdisciplinar permitiu que cada docente ou escola operasse a partir de sua escolha filosófica e de acordo com as suas condições de formação, presumimos que a instituição disciplinar aconteceu mediante incompreensões sobre o papel da Filosofia na formação dos sujeitos, de dificuldades e resistências em planejar o currículo com base nos conteúdos de sua especialidade. A ênfase no filosofar e nas competências, embasada nas estratégias dinâmicas de ensino e contrárias à memorização de conteúdos, operacionalizadas pelos métodos tradicionais, fez com que a teorização, no sentido de transmissão de conhecimentos, perdesse espaço no currículo escolar pelo risco de ser antifilosófica e doutrinária. Nessa perspectiva, a grande pergunta a ser feita mediante o tratamento disciplinar da Filosofia é a seguinte: como acomodar a difusão da cultura filosófica em seus conteúdos nos currículos escolares diante do propósito do filosofar e do ensino por competências, previstos pela legislação?

Ante a Lei 11.684/08 visualizamos a necessidade de conceituar a Filosofia como disciplina escolar como critério básico para definir uma concepção de currículo. Nesse sentido, objetivamos localizar a dimensão disciplinar para entender as relações da Filosofia com as demais disciplinas e com o Ensino Médio e de que forma a institucionalização disciplinar se articula com a interdisciplinaridade.

3.1 Noções conceituais de interdisciplinaridade

A prescrição de interdisciplinaridade e contextualização aos conhecimentos filosóficos, prevista nos PCN (BRASIL, 1999, p. 329) e resultante da Resolução CEB/CNE 03/98, nos conduz ao conceito de vigilância epistemológica de Bachelard (1996), principalmente no que se refere ao indicativo de teoria do conhecimento e de análise das produções científicas. Ainda que se traduza em um ensaio rudimentar de rompimento com as fronteiras epistemológicas da Filosofia e da ciência, a proposta de relacionar as bases teóricas dos saberes, de trocar certezas por questionamentos e buscar esclarecimentos, assinala caminhos para colocar adequadamente os problemas, fazendo com que a Filosofia contribua na elaboração sistemática dos conceitos e deixe de atuar com “conceitos esclerosados”, de reproduzir resultados pela repetição de fórmulas.

No entender de Bachelard (2006, p. 18), as ciências devem romper com o conhecimento vulgar e com as certezas da experiência primeira, sugerindo que não há possibilidade de analisar filosoficamente uma questão a partir de um ponto de vista fixo e desarticulado do conjunto de variáveis que envolvem o problema. Antes, é preciso um pluralismo filosófico capaz de informar os elementos diversos da experiência e da teoria, apropriar-se de um método de dispersão bem ordenado. Em consonância com o pensamento de Bachelard (1996) deduzimos que a investigação interdisciplinar bem planejada permite abstrair das relações mais complicadas as atividades complexas, atingir espessura filosófica e profundidade epistemológica. Por essa ótica, o interdisciplinar que se compraz de um trabalho reduzido a trocas de experiências torna a Filosofia involutiva, encerrando-a aos limites do conhecimento vulgar e do pensar mal das opiniões.

Embora não tenhamos a pretensão de aprofundar os conceitos de vigilância e obstáculos epistemológicos, longamente explorados Bachelard (1996), conjecturamos que o primeiro obstáculo, citado pelo epistemólogo, contribui na explanação do problema de uma interdisciplinaridade mal posta. O primeiro obstáculo consiste em fixar-se na superficialidade da experiência primeira, na esfera da opinião (do emitir opiniões sobre os conteúdos

veiculados pelas mídias, os impactos das pesquisas científicas, a política governamental e questões de fundamento ético). Não havendo profundidade teórica e sistemática, o conhecimento vulgar se restringe a uma tautologia em torno dos preconceitos, dos argumentos polêmicos e das observações justapostas. Para Bachelard (1996, p. 18), a opinião é um pensar mal que traduz necessidades em conhecimentos, baseado numa espécie de moral provisória; os preconceitos são falsas teorias que ofuscam o que se deve saber e a justaposição encerra um eterno recomeço, não permitindo estabelecer as relações necessárias para atingir níveis mais elevados de abstração.

O pressuposto epistemológico implícito na acepção de “filosofia aplicada” permite revisar a própria Filosofia e corrigir suas bases teóricas à luz da atualidade, em diálogo com outros saberes que não se restringem aos discursos nas humanidades. O problema da indicação interdisciplinar incide em reduzir a Filosofia a um saber de fronteira, sem identidade própria, o que dificulta definir o que é e o papel da Filosofia escolar. Sobre essa questão, Pombo (2004, p. 122) alerta sobre os riscos de uma prática interdisciplinar que serve apenas para acobertar uma fuga face às exigências e dificuldades do ensino de uma disciplina.

[A interdisciplinaridade] transforma-se então num subterfúgio que pretende evitar os rigores da aplicação sistemática de uma metodologia disciplinar, ardil por intermédio do qual se procura substituir a paciência de um ensino lento, exigente e rigoroso, por um discurso de generalidades, por um saltitar inconsequente e irresponsável de um domínio disciplinar para outro. Nesse sentido, é necessário reconhecer que, com alguma frequência, a palavra interdisciplinaridade é sinônimo de superficialidade, diletantismo, generalização abusiva, falta de solidez e mesmo incompetência de um professor, que assim revela o quanto ele mesmo é já vítima do sistema de ensino que diz pretender reformular. Há hoje aliás toda uma orientação pedagógica que aponta no sentido de esvaziamento do trabalho lectivo do professor na sua disciplina (POMBO, 2004, p. 122).

Pombo (2004) adverte que o trabalho interdisciplinar precisa ser devidamente planejado e atender demandas de aprendizagens com o rigor conceitual e metodológico que ele exige. Embora seja concomitante a proliferação de disciplinas e subdisciplinas à evolução das ciências e das especializações, e com isso haja a exigência de uma abordagem holística, sistêmica, transdisciplinar e sintética sobre as especialidades na resolução de problemas numa proposta de formação geral, a ausência da atuação disciplinar rigorosa tende a dispersar sua essência na produção dos saberes por que são os saberes específicos que permitem integrar, com sucesso, os projetos interdisciplinares. Certos modismos que adentram as políticas educacionais por vezes se colocam como enormes obstáculos à estruturação disciplinar (e também interdisciplinar), com palavras vazias, informações superficiais desconectadas dos princípios de verdade e validade universal, tornando-se assim sem passado e sem futuro, pois

abandonam os saberes culturais da humanidade e por essa razão não constroem referenciais seguros necessários para a construção de novos saberes. Tal aspiração interdisciplinar emergente entre docentes, nas palavras de Pombo (2004, p. 123), corresponde “[...] a uma tentativa de reajustamento da instituição escolar face às novas condições de construção e comunicação do conhecimento”. Porém, distanciadas de densidade erudita.

No horizonte do relatório da UNESCO (1984), citado por Pombo (2004, p. 124), o propósito do ensino integrado assenta-se sobre a unidade das ciências, ou seja, na concepção de que a formação geral sólida fundamenta-se no domínio do ensino científico e da formação técnica. Já no conceito de interdisciplinaridade, enquanto “fenômeno pedagógico e científico” (PAVIANI, 2005, p. 7), certos limites de natureza epistemológica transpassam os conhecimentos, uma vez que as fronteiras que delimitam as disciplinas são pouco precisas. Num trabalho interdisciplinar é preciso identificar as diferenças conceituais relevantes para reconhecer seus pontos de convergências. Não se resume à arte de tratar reflexivamente de conceitos pouco explorados por outras disciplinas, mas de entender como tais teorias dialogam em suas diferenças. Falando do caráter interdisciplinar da Filosofia, Rocha (2008, p. 186) a concebe como “[...] uma atitude de busca de interação dos conteúdos de Filosofia com conteúdos e atividades dos demais componentes curriculares [...]”.

No horizonte das OCEM a institucionalização do ensino disciplinar da Filosofia decorreu da expansão de demandas de variado teor em termos de temas e problemas, da necessidade de refletir sobre a ciência e as tecnologias e das inquietações de cunho ético e político, adquirido um caráter interdisciplinar ainda não compreendido plenamente pela sua abrangência e pela exigência de diálogo com os demais saberes na formação dos sujeitos e para a vida em sociedade.

Há também os que pretendem praticá-la e, de fato, nada produzem de interdisciplinar. O problema não está na noção de interdisciplinaridade, mas no estatuto do conhecimento, nas suas divisões, nas sistematizações e na produção. É algo inerente ao fazer científico e pedagógico. Se, de um lado, a interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma, anulando totalmente a existência das disciplinas (PAVIANI, 2005, p. 7).

Paviani (2005) conclui que a interdisciplinaridade não elimina as disciplinas e que os saberes disciplinares precisam ser delimitados para que haja compreensão adequada de suas bases epistemológicas, seus limites e funções.

A redução da interdisciplinaridade a um simples arranjo entre as disciplinas ou à mera colaboração entre professores, sem um exame de suas implicações epistemológicas e metodológicas, transforma sua prática num *modismo intelectual*, numa inútil justaposição de atividades (PAVIANI, 2005, p. 8, grifos nossos).

Os estudos de Sommerman (2015, p. 204-205) também contribuem para entender a interdisciplinaridade no ensino e na pesquisa. Os autores resgatam de Lenoir (2011) três dimensões de interdisciplinaridade escolar resultantes do conhecimento integrado: curricular, didática e pedagógica. A ausência das dimensões curricular e didática leva a quatro tipos de divagações definidas como *mistura* (de elementos diversificados, desarticulados e descontextualizados), *popularidade* (valorização das práticas do cotidiano e banalização das referências conceituais), *relações de dominância* (sobreposição de uma disciplina em relação às outras) e *inexistência de ligações* (escolha de um único tema como fio condutor do ensino das disciplinas). Nessa acepção, a Filosofia não é interdisciplinar por excelência porque toma como objeto de investigação alguns temas comuns a outras disciplinas.

Prossegue Sommerman (2015) que a interdisciplinaridade curricular se efetiva nas ligações de interdependência, convergência e complementaridade entre as diferentes disciplinas, com a finalidade de favorecer orientações integradoras a partir de procedimentos comuns em torno de uma metodologia, linguagem, técnica, objetivo ou da combinação de alguns ou de todos esses procedimentos. A interdisciplinaridade didática visa à aprendizagem no estabelecimento das dimensões conceituais, antecipativas, de planificação, organização e de avaliação do fazer pedagógico. Enquanto a interdisciplinaridade pedagógica atualiza a didática, a prática interdisciplinar se concretiza na gestão da classe e do ambiente em geral, podendo ser qualificada como transdisciplinar.

Os estudos sobre interdisciplinaridade indicam a necessidade de definir melhor a contribuição da Filosofia para a formação básica e de que maneira organizar seu currículo enquanto disciplina escolar, ou seja, de refletir filosoficamente o ensino de Filosofia, uma vez que se trata de uma experiência nova no Ensino Médio.

3.2 A Filosofia como disciplina escolar

O retorno da Filosofia ocorreu em meio a um largo espaço de possibilidades, o que dificulta materializar as sugestões dos documentos oficiais em conceitos mais compreensíveis de interdisciplinaridade e disciplina escolar e traduzi-los em conteúdos, em recortes temáticos e em textos filosóficos que subsidiem, teoricamente, as práticas pedagógicas em sala de aula.

Não se chegou a um consenso, mesmo que provisório e descritivo, se a escola secundária deve operar com o conceito de Filosofia ou filosofias. Como solução ao impasse, as OCEM (BRASIL, 2006) apresentam a atividade filosófica com os objetivos de reconstrução racional (desenvolver competências cognitivas, linguísticas e de ação pelo exame analítico das lógicas, teorias do conhecimento e epistemologias) e de crítica (diante das informações).

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica, somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo-se em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas (BRASIL, 2006, p. 23)

A noção de que a Filosofia está implícita em todos os saberes protelou as reflexões sobre sua especificidade e seus pontos de convergência com as demais disciplinas dos currículos escolares. Enquanto se consolidaram consensos de que é difícil apreender os saberes sistemáticos e especializados da filosofia erudita igualmente se conferiu a ela a tarefa de apropriação dos modos discursivos de outros saberes para analisá-los, arquetizando emaranhados de atribuições filosóficas tanto no trato interdisciplinar quanto de disciplina escolar. Tais generalidades podem distanciar as práticas escolares de um ensino filosófico e reduzi-la à superficialidade do senso comum, crença ou opinião, a uma compreensão dada de mundo e assimilada no cotidiano cultural. Nessa redução à filosofia espontânea, assinala Benincá (2002, p. 275), parte-se da noção de que o saber filosófico é construído nos sentidos encontrados e hauridos dos objetos, situações, linguagens e no fazer cotidiano. Por isso, não necessita de professor/a para ser ensinada.

Por outro lado, a atividade sistemática e especializada da filosofia erudita torna o aprendizado muito difícil, fazendo com que haja preconceito contra o ensino de Filosofia e seus/as professores/as, continua Benincá (2002, p. 276-277). E é da estrutura de consciência prática e de orientativa do agir humano que advém o preconceito contra a filosofia erudita. Acresce-se, ainda, que no meio dessa polissemia se encontra a Filosofia no Ensino Médio, no período de formação em que os/as estudantes não conseguem realizar sua análise crítica e criteriosa da filosofia do senso comum nem compreender os grandes sistemas filosóficos, mas já possuem uma concepção prévia de mundo. E mais confuso se torna quando as desordens de cunho epistemológico da especificidade da Filosofia são requisitadas para a atividade interdisciplinar. O conhecimento erudito precisa ser criteriosamente traduzido para a linguagem do Ensino Médio, de modo que na tradução não se perca a essência da Filosofia. Por esse motivo, defendemos a introdução dos textos filosóficos clássicos para que sejam

realizados os primeiros itinerários no campo do conhecimento erudito, projetar possíveis formas de abordagens e identificar os pontos de convergências com outras disciplinas.

As especialidades não são tão depuradas como muitas vezes pressupomos, visto que a própria organização disciplinar possui traços de interdisciplinaridade. As fronteiras do conhecimento são contingentes⁶ e se entrecruzam, pois todo conhecimento possui uma relação entre o particular e o universal, o geral e o específico.

Outra decorrência da obrigatoriedade da Filosofia é, por conseguinte, uma reflexão sobre sua especificidade e seus pontos de contato com outras disciplinas, cabendo ressaltar que, a nosso juízo, a Filosofia não se insere tão-somente na área de ciências humanas. A compreensão da Filosofia como disciplina reforça, sem paradoxo, sua vocação transdisciplinar, tendo contato natural com toda ciência que envolva descoberta ou exercite demonstrações, solicitando boa lógica ou reflexão epistemológica. Da mesma forma, pela própria valorização do texto filosófico, da palavra e do conceito, verifica-se a possibilidade de [...] contribuir na integração dos currículos e das outras disciplinas [...] (BRASIL, 2006, p. 18).

Para situar historicamente, o processo de redação das OCEM coincidiu com o novo quadro institucional que se modelava para a Filosofia como disciplina escolar. Diante da afirmação da Filosofia como componente curricular do Ensino Médio, o documento reconhece a necessidade de estabelecer uma concepção teórica de ensino e de eger conteúdos que estruturassem o ensino de Filosofia a partir de sua especialidade. Com a finalidade de subsidiar sugestões de conteúdos aos currículos, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 34-35) apresentam uma lista de temas trabalhados no currículo mínimo dos cursos de graduação em Filosofia. Sobre a indefinição do que ensinar, Rocha (2008, p. 59) ajuíza que normalmente as escolas selecionam os conteúdos dos componentes curriculares a partir dos livros didáticos, o que, a nosso ver, revela a carência de referenciais que auxiliem na seleção dos conteúdos. Apenas para inventariar a proposta de conteúdos atualmente, recorreremos aos sumários de dois livros didáticos de Filosofia para o Ensino Médio, o *Filosofando: introdução à Filosofia* (ARANHA; MARTINS, 2013) e *Iniciação à Filosofia* (CHAUI, 2012). Nas duas obras a disposição dos conteúdos segue o indicativo de estruturação a partir da História da Filosofia, promovendo incursões com os subcampos internos da Filosofia, tais como a antropologia, a epistemologia, a ética, a lógica, a política, a estética e a metafísica. As duas literaturas sintetizam aspectos relevantes da Filosofia ocidental, mas mereceriam uma análise criteriosa em termos de preferências teóricas e adequação dos conteúdos à carga horária disponibilizada nas escolas secundárias.

⁶ Em determinadas circunstâncias, um saber poderá ser desdobrado em mais de uma disciplina, enquanto em outras situações a nova disciplina resgata fundamentos teóricos diversos, como a bioética, por exemplo.

Do ponto de vista de Ronai Pires da Rocha (2008), é preciso especificar as relações da Filosofia com as demais disciplinas e situar como essas relações se concretizam no cotidiano escolar. “Essas exigências fazem com que a discussão sobre as semelhanças e as diferenças da Filosofia com as demais disciplinas escolares seja inevitável e caminhe por outras trilhas que não sejam apenas a via negativa⁷” (ROCHA, 2008, p. 19). Prossegue Rocha (2008) que o retorno da Filosofia nas escolas coincidiu com as discussões acerca da preocupação com a melhoria da qualidade da Educação Básica, em especial no que se refere às estratégias de integração dos conteúdos disciplinares.

Uma das explicações para os desafios que se colocam à organização curricular tem a ver com as experiências pontuais do passado que não oportunizaram tempo suficiente para a materialização da Filosofia no Ensino Médio. Observa-se que nas últimas duas décadas as mobilizações foram motivadas pelo retorno da disciplina e há muito ainda a deliberar sobre políticas para o ensino de Filosofia. Com o intuito de trazer informações relevantes sobre as experiências do passado e que sirvam de base para pensar a Filosofia atualmente, elencamos, no próximo tópico, alguns aspectos históricos sobre a presença da Filosofia nas práticas escolares e nos processos de mobilização social.

3.2.1 As relações da Filosofia com o passado

Antes ainda da menção feita à Filosofia na *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* 9.394/96, havia movimentos em defesa da Filosofia e seu ensino em âmbito internacional, conforme compilação documental de Horn (2009, anexos). Em 1995, a *Declaração de Paris para a Filosofia* manifestou a necessidade de garantir liberdade de pensamento e expressão, fortalecer a democracia e assegurar qualidade e independência à atividade filosófica. Esse evento fez parte das jornadas internacionais de estudos sobre “Filosofia e democracia no mundo”, organizadas pela UNESCO. Horn (2009, p. 121) resgata as metas desse movimento: formação de sujeitos capazes de refletir sobre os efeitos catastróficos dos fanatismos, da exclusão e da intolerância, de modo que a educação filosófica viesse a contribuir na consolidação da cultura de paz entre os povos e no senso de responsabilidade diante das questões contemporâneas. Concebendo a formação ética e a autonomia de pensamento como meios para desenvolver a capacidade de julgamento a um largo público, a declaração reivindicava um ensino de Filosofia autônomo e não doutrinário

⁷ Entenda-se a expressão “via negativa” no sentido de que a Filosofia ocupa um lugar de menor importância nos currículos escolares.

em todas as escolas, ministrado por docentes competentes e com formação específica, acessibilidade a livros e valorização das diferentes culturas.

No ano seguinte à Declaração de Paris, em 1996, o *Manifesto de Salteño* defendeu a Filosofia latino-americana. De caráter essencialmente político-ideológico e predominante na Argentina, o manifesto pretendia um novo filosofar que ultrapassasse as fronteiras territoriais argentinas e estendesse à *Filosofia da Libertação* reflexões sobre as realidades do mundo periférico como a hispano-americana, a afirmação de sua diferença e alteridade negada e oprimida, em repúdio à hegemonia da Filosofia ocidental europeia, ditada como a única verdadeira, mas encobridora do real. No tensionamento dialético das práticas sociais, a construção de uma autêntica Filosofia resultaria numa práxis libertadora.

No Brasil, Horn (2009, p. 127-220) inventaria registros que datam de 1988, com o 3º *Encontro Nacional de Filosofia*, em Gramado, no Rio Grande do Sul, que discutiu o ensino de Filosofia e a *Filosofia da Libertação* enquanto organizadora e mobilizadora de debates sobre as questões econômicas e sociais mais prementes na América Latina. O evento sugeriu que o ensino partisse da ação (filosofar) sobre temas como a situação de exploração e dependência do terceiro mundo, democracia, educação, justiça social, ecologia e discriminação étnico-racial e sexual. Por ocasião da LDB, em 1996, de cunho predominantemente político, a *Moção em Defesa da Filosofia no Segundo Grau* pautou a aprovação da PLC nº 101/93 em prol da universalidade e gratuidade da educação em todos os níveis e pela inclusão da Filosofia nos currículos escolares. Objetivava um ensino que desenvolvesse a capacidade de pronunciar estruturas de pensamento, resolver problemas, compreender os conteúdos tecnológicos, criticá-los e produzir ciência.

Seguindo a linha cronológica, o ano de 2001 foi marcado por mobilizações de cunho nacional com o *Manifesto em Defesa da Sociologia e Filosofia no Ensino Médio* – pela aprovação do PLC 9/00 que demarcou a posição enfática de luta pela obrigatoriedade das disciplinas de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, com a finalidade de assegurar sólida formação humanística. O manifesto atingiu vários Estados brasileiros que seguiram atuando através de moções, cartas e projetos de lei, dentre os quais, a moção *Em defesa da Filosofia e da Sociologia no Ensino Médio*, de 2003, assinada por docentes dos ensinos médio e superior do Estado do Paraná; a *Carta de São Leopoldo: Manifesto Pelo Retorno da Disciplina de Filosofia na Educação Básica nas Escolas Brasileiras*, por integrantes do Fórum Sul de Cursos de Filosofia, reunidos no IV Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia, em 2004; a *Carta de Guarapuava*, de 2006, resultante do I Encontro dos Professores de Filosofia do Paraná, que propôs o fomento da discussão em torno do currículo de Filosofia e a *Carta*

Manifesto, resultante do VII Simpósio Sul-Brasileiro sobre o Ensino de Filosofia: Filosofia e Sociedade, II Congresso Internacional Filosofia e Sociedade e IX Encontro de Cursos de Filosofia do Sul do Brasil, realizado em Porto Alegre, no ano de 2007.

Ações pontuais antecederam aos manifestos nacionais. Desde a década de 1990, registra Horn (2009), tramitavam alguns projetos de lei pela obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio, como o Projeto de Lei *Obrigatoriedade da Disciplina de Filosofia no Ensino Médio do Estado do Paraná*, proposto pelo deputado estadual Angelo Vanhon, do Partido dos Trabalhadores, em 14 de junho de 1999; a *Proposta de Projeto de Lei que torna a Filosofia e a Sociologia obrigatórias no currículo do Ensino Médio*, do deputado federal Ribamar Alves, em 2003; o Projeto de Lei nº 1.641, de 2003, encaminhado à Comissão de Educação e Cultura, de autoria do deputado Ribamar Alves. No mesmo ano aconteceu a *Audiência Pública sobre a volta da Filosofia e da Sociologia no Currículo do Ensino Médio*, realizada pela comissão de educação, cultura e desporto da Câmara dos Deputados, em 24 de junho de 2003. Na audiência foi mencionado o problema da alocação de docentes sem formação específica ministrando aulas nos Estados em que o ensino de Filosofia já era obrigatório; que o objeto da Filosofia para o nível médio é o ensinar a refletir e a pensar autonomamente. O evento também pautou o julgamento dos setores contrários ao retorno da Filosofia e da sociologia sob a justificativa que a sua inclusão diminuiria a carga horária de outras disciplinas.

Finalmente, em 02 de junho de 2008, a Lei nº 11.684 alterou o artigo 36 da LDB 9.394/96 e inclui a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do currículo do Ensino Médio, assinada pelo então vice-presidente da República José Alencar Gomes da Silva. Em seguida, a *Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia*, de 02 de agosto de 2008, elaborada durante o 4º Encontro do Coletivo de Professores de Filosofia do Paraná, expõe publicamente seu posicionamento, enfatizando que: considera a alteração da LDB uma importante conquista de toda a sociedade; reitera a importância da continuidade de atuação do coletivo; propõe a inclusão de conteúdos específicos sobre a Filosofia Latino-Americana aos currículos de Filosofia; reconhece que ensinar Filosofia numa perspectiva libertadora requer tempo e espaço na matriz curricular para além do cumprimento da obrigatoriedade legal; propõe que a Secretaria de Estado da Educação mantenha a Instrução Normativa n. 15/2006 de carga horária mínima de duas horas semanais; solicita a revisão dos currículos dos cursos de licenciatura em Filosofia, a fim de formar docentes que atendam às demandas da escola pública; recomenda que as temáticas da Filosofia latino-americana problematizem os elementos que permeiam a ação popular e que a práxis dialógica e de crítica

potencializem ações e efetivem práticas de transformação social; explicita o filosofar como conteúdo filosófico; aconselha que as experiências dos/as estudantes e de temas relacionados aos problemas da vida concreta sejam o ponto de partida das aulas de Filosofia; defendem que o ensino de Filosofia como prática de libertação deve considerar as variadas manifestações culturais das sociedades e das pessoas. Por fim, define a educação como prática social, visto que não há educação e ensino neutro, apolítico e a-histórico.

Considerando relevantes os princípios teóricos e metodológicos da Filosofia latino-americana e da libertação, a *Carta Manifesto do Paraná em Defesa da Filosofia* propõe que o ensino disciplinar: a) reflita desde uma prática de transformação e coopere na elaboração conceitual das lutas por libertação; b) problematize sob múltiplos enfoques; c) dialogue e acolha os paradoxos paradigmáticos; d) reconheça que o conhecimento é provisório, e) observe que a produção do conhecimento não possui um único centro, seja do ponto de vista epistemológico ou de qualquer poder coercitivo pessoal ou institucional.

No contexto das lutas pela instituição disciplinar, Horn (2009, Introdução) apresenta sugestões para o ensino de Filosofia. Define o currículo como processo de transposição dos conteúdos filosóficos pela análise das categorias de diálogo problematizador, práxis filosófica, formação histórica e social e ressignificação da experiência do/a estudante. Ressalta que a configuração do ensino de Filosofia na escola contemporânea conserva traços da indefinição dos currículos que persistem desde o Brasil Colônia e serviu apenas como coadjuvante dos interesses conjunturais. Mesmo compondo os programas curriculares obrigatórios, principalmente entre os anos de 1930 e 1970, e retornando gradativamente pela LDB e como disciplina obrigatória em 2008, Horn (2009) evidencia que na prática nunca foi efetivado um programa consistente de ensino de Filosofia no Brasil. Semelhante leitura fazem as OCEM (BRASIL, 2006, p. 29) que os ensinamentos de Filosofia oferecidos até o momento foram de cunho ideológico e pretendiam tornar o/a estudo mero instrumento a defender os interesses do sistema, uma vez que a mesma lógica que encontrou utilidade e requinte nos saberes filosóficos não é distinta daquela que a suprimiu por ser inconveniente e perigosa.

A trajetória do ensino de Filosofia no sistema educacional brasileiro começou no período colonial, em torno do ano de 1553, em Salvador, com a fundação do colégio da ordem dos Jesuítas, assumindo dupla finalidade: atividade doutrinadora das concepções religiosas e políticas ou como privilégio intelectual das elites econômica e politicamente dominantes. “[...] pode-se afirmar que o ensino institucional e formal da Filosofia sempre serviu ao estabelecimento e manutenção de forças hegemônicas que buscavam neutralizar ou mesmo anular qualquer possibilidade de formação humana crítica e autônoma” (HORN, 2009, p. 19).

Somente na década de 1930 a Filosofia passou a disputar e ocupar espaço ao lado de outras disciplinas, de modo provisório e sem exercer influência na estrutura do sistema nacional de ensino. Inclusive nos períodos em que compôs os programas oficiais obrigatórios da Educação Básica não houve um ensino efetivo, delimitado. Por essa razão, a Filosofia tem sido tratada como um apêndice nos currículos escolares, sem planejamento adequado e muitas vezes sem docentes com formação específica lecionando a disciplina.

No percurso inicial da história da educação brasileira a Filosofia foi o conhecimento principal ministrado pelos jesuítas. De caráter messiânico e doutrinário, a Filosofia escolástica confundia-se com instrução e catequese para fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis, o politeísmo professado pela população indígena e africana e de formação moral ao “colono pervertido”. Serviu como instrumento civilizador na formação de ensino secundário e de bacharelado ainda no século XVI. Os cursos de Filosofia compreendiam os cursos de Artes, Lógica, Metafísica, Moral, Matemática, Ciências Físicas e Naturais e o estudo dos filósofos clássicos, sobretudo Aristóteles e Tomás de Aquino. A Filosofia Moderna não era aceita nos colégios jesuítas e o estudo de pensadores como Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza e Voltaire foram trazidos tardiamente às escolas brasileiras.

Com ênfase na retórica, a Filosofia foi para o Brasil Colonial “[...] um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados e do colono branco, antes degredado que aqui chegara, mas que gradativamente se constituía em classe dominante na colônia, reproduzindo os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole” (HORN, 2009, p. 22). Seguiu o modelo enciclopédico de ensino das ideias recém-chegadas da Europa, sem análise nem crítica.

No final do século XVI, o ensino de Filosofia era organizado segundo os cânones do *Ratio Studiorum*, de caráter teocrático contrário ao movimento científico europeu do século XVII. Rompeu com o pragmatismo ascendente na Europa, voltando-se às humanidades clássicas, à erudição livresca centrada na escolástica aristotélica. No período colonial, a educação filosófica visava formar homens⁸ letrados, eruditos e capazes de fortalecer o catolicismo na América Latina. No dizer de Horn (2009, p. 22), a Filosofia serviu de aporte à materialização da *Contra-Reforma*, de oposição à difusão dos ideais iluministas. Com a reforma de Pombal, após a destituição dos jesuítas dos colégios brasileiros, pessoas leigas foram designadas para ministrar as aulas régias, mas com pouca mudança do ponto de vista pedagógico, considerando que os professores haviam sido formados pelos jesuítas. O ensino clássico valorizava a literatura e a retórica em detrimento do estudo científico.

⁸ Entenda-se homens como sujeitos do sexo masculino e de classes abastadas.

O ensino de Filosofia era obrigatório nos currículos das escolas secundárias no século XIX. De caráter propedêutico, o ensino secundário era organizado por disciplinas avulsas e isoladas pelo sistema de aulas régias, não sendo diferente no que diz respeito à Filosofia. Quando os ideais iluministas começaram a ganhar espaço no Brasil, a Filosofia foi incluída no currículo das escolas normais.

Nos diferentes períodos históricos, a obrigatoriedade formal não foi requisito de atribuição de qualquer regularidade nos programas de ensino, especialmente em relação aos conteúdos. Sabe-se apenas da orientação escolástica de cunho aristotélico tomista nos colégios do período imperial que correspondia ao ensino secundário, mudando o foco para as áreas de Lógica e Moral nos ginásios do período republicano.

No universo da industrialização do século XIX, no ápice do Positivismo, o estudo da Lógica visava aprimorar a formação técnica e das ciências exatas, sendo complementado pela ética para atender aos interesses de formação erudita e moral porque o princípio da liberdade precisava ser regrado em contextos de afirmação do Estado laico. Nesse período histórico as influências positivistas consolidaram os ideais utilitaristas no ensino secundário, com ênfase na instrução técnica, tornando facultativa a inserção da Filosofia nos currículos escolares.

Com o advento da República, o ensino de Filosofia foi direcionado para os conteúdos de psicologia com o objetivo de entender os fenômenos psíquicos e comportamentais face à conjuntura de civilização, urbanização e institucionalização da sociedade, principalmente no que diz respeito à constituição familiar por meio do casamento, valendo a regra para as relações de trabalho e produção. Assim, a exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas foi substituída por conteúdos de Lógica, Moral e Sociologia.

A tendência aristocrática e elitista que influenciou as reformas educacionais da escola secundária no período da Primeira República possibilitou o retorno mais efetivo da Filosofia em 1932. Já na Reforma Capanema, em 1942, houve um retrocesso com a redução da oferta do ensino de Filosofia nos currículos dos cursos Clássico e Científico e permaneceram na base do programa dos dois cursos conteúdos relativos à introdução, ao objeto e à importância da Filosofia, subdivididos em Lógica, Estética, Psicologia, Moral, Sociologia e Cosmologia.

Em meados do século XX, nas palavras de Horn (2009, p. 30), a sólida formação em cultura geral e a consciência patriótica e humanista constituíam os objetivos da Filosofia como disciplina obrigatória no ensino secundário. Com a Lei nº 4.024/61, o Conselho Federal de Educação estabeleceu à Filosofia o caráter de disciplina opcional e complementar, retrocesso que veio a ser agravado com o golpe político de 1964, quando extinta dos currículos escolares com a Lei nº 5.692/71. Retificada pela Lei nº 7.044/82, a lei de 1971

abriu precedentes para o retorno da Filosofia nos cursos de 2º Grau na parte diversificada dos currículos, desde que não instigasse à reflexão e ao pensamento crítico.

3.2.2 A Lei 11.684/08 e os desafios à organização do ensino disciplinar

Uma formalidade prevista em lei não é suficiente para modificar hábitos culturais e assegurar que bons currículos sejam organizados no Ensino Médio, aplicados em sala de aula e contribuam na definição de um programa nacional de ensino. Os estudos documentais indicam que a proposição alargada de conteúdos não procedeu a um processo de vigilância epistemológica⁹ após o decreto de 2008, ficando a Filosofia na retaguarda das condições que as escolas dispunham para a organização dos componentes curriculares, da carga horária e escolha de docentes a lecionar a disciplina.

Após mais de quatro séculos de caminhada no interior das práticas educativas formais, desde as “aulas régias”, os “cursos livres” ou sua configuração como “matéria optativa”, até o “caráter complementar”, a Filosofia ainda não obteve delimitação de seu *locus*. Os discursos legais que a enaltecem, mas não alocam *pari passu* aos conhecimentos obrigatórios, indicam que, na prática pedagógica brasileira, a Filosofia ainda não superou a condição de um humanismo formalista, retórico, fundado no gramaticismo e na erudição livresca (HORN, 2009, p. 31, grifos do autor).

Talvez o problema de fundo não seja a indefinição conceitual e identitária da Filosofia, mas o assinalado por Horn de que a obrigatoriedade não delimitou seu *locus* nem a alocou *pari passu* aos conhecimentos das demais disciplinas obrigatórias, demonstrando o desafio de lutar pela valorização e pertinência da Filosofia nos currículos escolares. Não há dúvidas de que o movimento protagonizado por docentes da Educação Básica e no meio acadêmico tenha significado importante avanço rumo à obrigatoriedade do ensino de Filosofia. Além do vislumbre de revitalização dos cursos de licenciatura pelos postos de trabalho que se abriria e a consequente nomeação ou contratação de docentes especializados (TOMAZETTI; BENETTI, 2015), alguns movimentos filosóficos estiveram nas trincheiras de importantes lutas e conquistas nas décadas de 1980 e 1990 na esfera social e educacional.

O ideal de uma educação revolucionária por meio da formação política esteve presente nos projetos de educação popular e foi defendido por ativistas sociais também para a educação formal. Por isso, conceitos como práxis filosófica, formação humana emancipatória, leitura dialética e vertente crítica que remetem ao marxismo, a Gramsci e à Escola de

⁹ Conceito utilizado por Gaston Bachelard para alertar que um conhecimento científico deve ser constantemente retificado quanto à sua validade e relevância.

Frankfurt (HORN, 2009, p. 41) por vezes aparecem subentendidos como tarefa da Filosofia. Ressalva-se que as discussões sobre o retorno da Filosofia sucederam ao recente fim do regime militar, em contextos de afirmação do Estado democrático e dos direitos individuais. Efervesciam movimentos como a *Filosofia da Libertação* na América Latina para discutir problemas relacionados à opressão que as classes dominantes atribuem aos povos oprimidos pela pobreza e pela lei do silêncio. No entanto, vale ressaltar, que a formação política almejada pela Filosofia escolar não se reduz formar exércitos para a militância em ações revolucionárias, ainda que a vida na *polis* esteja nas origens da Filosofia ocidental. Em Horn (2009, p. 38), a busca por um *locus* adequado aos processos de ensino e aprendizagem para a disciplina de Filosofia na escola secundária passa pela configuração de um trabalho que garanta legalidade institucional à disciplina e legitimação dessa especialidade no processo de formação da consciência crítica, reflexão, análise de métodos e práticas sociais. Além da viabilização legal, as condições materiais precisam ser criadas como recursos didáticos, carga horária apropriada e a efetivação de profissionais habilitados com formação específica.

O retorno da Filosofia pela *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96* e como disciplina obrigatória pela *Lei 11.684/08* veio orientado pelo desenvolvimento de competências e objetivos, às habilidades de raciocínio (leitura, interpretação, argumentação e escrita) e de pensamento crítico (necessária ao convívio social e intervenção no mundo). Na proposta de formação humana, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012) revisam o documento anterior e acrescentam às dimensões da ética, da política e da estética os eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura, o enfoque epistemológico do discutir, filosoficamente, questões de fundo que atravessam o conhecimento.

Com a obrigatoriedade do ensino disciplinar, os avanços da LDB 9.394/96 e da Lei 11.684/08 assinalaram uma série de desafios porque as escolas tiveram que se adequar para incluir a Filosofia no currículo com dificuldades de replantar uma disciplina com escassos recursos de embasamento teórico, didático e de profissionais com habilitação para assessorar nessa tarefa. O estudo da legislação aponta o desafio de organizar um programa nacional a auxiliar no detalhamento dos conteúdos e políticas que assegurem a presença de docentes com formação específica nas escolas. Ante ao desafio, eventos aos moldes do *Simpósio Sul-brasileiro sobre o Ensino de Filosofia* e do *Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia* precisariam ser reformulados e se traduzir em espaços de pesquisas, reflexões permanentes, monitoramento e proposições ao ensino de Filosofia na Educação Básica.

Estudos sobre as políticas educacionais também se fazem necessários para estruturar bons planos de ensino. Assim como no contexto da LDB, a inclusão dos conhecimentos de

Filosofia foi direcionada pelas diretrizes curriculares no ano de 1998 para o tratamento interdisciplinar, as DCNEM de 2012 resgatam o ensino baseado no desenvolvimento de habilidades e competências e tal orientação precisa ser considerada na elaboração dos componentes curriculares. O documento visualiza a pesquisa como princípio pedagógico e a formação de um perfil de estudantes com disposição para o aprendizado contínuo como estratégia de desenvolvimento individual e coletivo. Ao reconhecer a impossibilidade de a escola repassar todo o acúmulo de saberes registrados ao longo da história e a necessidade de consolidar um modelo educacional que impulse o desenvolvimento do país, desde as DCNEM de 1998, quando ainda era restrito o acesso à Educação Superior para as classes populares, vislumbrava-se ao novo Ensino Médio uma formação de estilo autodidata e interdisciplinar. À Filosofia propunha-se a cooperação na análise das diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas por sua peculiaridade de visão de conjunto e pela busca do bem pensar.

Apresenta-se como urgência retomar o estatuto de disciplina obrigatória para que a Filosofia não fique relegada a uma parte acessória do currículo. Em termos de definir sobre o que ensinar ainda há muito a fazer no campo da Filosofia para que as demandas oriundas da Educação Básica e dos meios acadêmicos se transformem em políticas educacionais. Quando Horn (2009, p. 20) ironiza que “[o] ensino da Filosofia, desde o Brasil Colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar [...]” provavelmente esteja se referindo que nos diferentes momentos da presença da Filosofia nos currículos das escolas brasileiras seu retorno atendeu aos propósitos das influências ideológicas. Em cada época adquiriu conceituações diferenciadas, pois as particularidades conjunturais dos períodos de obrigatoriedade direcionaram a investigação a um enfoque filosófico. Com isso não foi consolidada uma tradição de cultura filosófica no Ensino Médio. Dependendo dos interesses políticos que atravessaram a educação, as reformas incluíam ou retiravam a Filosofia dos currículos escolares e isso se reflete na dificuldade de organizar currículos e mobilizar a comunidade filosófica para ocupar postos de decisões importantes sobre o ensino de Filosofia.

Dentre as principais dificuldades destacamos as imprecisões acerca do que ensinar sobre a Filosofia, entendendo que aprendizados requerem a transmissão de alguns saberes para que possam ser ressignificados e a necessidade de saber diferenciar textos filosóficos daqueles que não possuem conteúdos filosóficos. Muitas controvérsias atravessam as DCNEM, os PCN, as OCEM sobre o lugar dos conteúdos nos currículos escolares em relação à disciplina, à interdisciplinaridade, às competências e aos objetivos educacionais da Filosofia. As DCNEM que sucederam à LDB versam que as competências cognitivas são mobilizadas pela interdisciplinaridade e é na interação entre as demais áreas do currículo que

os conteúdos se constituem em conhecimentos (BRASIL, 1998). Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1999, p. 342) destacam a transdisciplinaridade “[...] do ponto de vista de seus **próprios conteúdos disciplinares**” (grifos do documento). Tal premissa reforça a impossibilidade do trabalho inter e disciplinar antes de conhecer os conceitos inerentes à disciplina porque “a apropriação reflexiva”, referendada pelo documento, extrapola o caráter questionador e argumentativo que constitui a Filosofia como a disciplina da razão. As OCEM também explicitam “[...] competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição [...]” (BRASIL, 2006, p. 30).

As OCEM (BRASIL, 2006) aconselham que a oferta do ensino de qualidade somente será possível mediante a presença da Filosofia como disciplina e a consequente garantia de recursos materiais e humanos. De acordo com o documento, a principal dificuldade de organizar os componentes curriculares resulta da peculiaridade de estruturar uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, implicando nos cursos de licenciatura e da pesquisa filosófica em geral. Ainda que defendessem a obrigatoriedade do ensino disciplinar, as OCEM também atribuem à Filosofia sua vocação interdisciplinar pelos enfoques da lógica e da reflexão epistemológica em contato com a ciência e as linguagens.

Além de contribuir para a integração dos currículos e das outras disciplinas, a afirmação da Filosofia como componente curricular do ensino médio traz à tona questões inerentes à própria disciplina, tais como: a concepção teórica do ensino de Filosofia como Filosofia; as abordagens metodológicas específicas; e, sobretudo, os conteúdos que podem estruturar o ensino (BRASIL, 2006, p. 18).

Contudo, em termos de proposição de conteúdos o documento reafirma o melindre de doutrinação, de que as tomadas de posições não são filosoficamente adequadas ou propícias ao seu ensino, e apresenta as competências como suporte ao ensino contextualizado. No que se refere à especificidade da Filosofia e seu papel formador no Ensino Médio, as OCEM (BRASIL, 2006, p. 27) enfatizam como aspecto peculiar que a diferencia de outras áreas do saber “[...] a relação singular que a Filosofia mantém com sua história, sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido”. E acrescenta que “[...] é na leitura de textos filosóficos que se constituem problemas, vocabulários e estilos de fazer simplesmente Filosofia”.

Percebe-se que as OCEM endossam a oposição das DCNEM em prescrever conteúdos aos currículos. Embora o documento preconize o ensino por competências, o embate com os conteúdos se coloca numa situação mal resolvida. Enquanto defende que o ensino por competências seria mais exitoso, afirmando que a “[...] a noção de competências não pode ser

apresentada como solução mágica para as dificuldades do ensino, mas também não constitui obstáculo intransponível”, por outro lado parece haver uma contradição quando as OCEM ressaltam que “[...] a definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina [e] que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica” (BRASIL, 2006, p. 19).

Na relação conteúdos e competências, as OCEM referem que numa proposta de educação geral é preferível desenvolver competências a memorizar conteúdos, que a contribuição mais importante da Filosofia é a de fazer o/a estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica. Vista como um labor (filosófico), o documento versa que a competência é sempre interior a cada disciplina e se sobrepõe aos conteúdos em termos de aprendizados.

Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas (BRASIL, 2006, p. 30).

Um aceno para a importância dos conteúdos nas OCEM é a centralidade no ensino baseado na História da Filosofia e no entendimento de que Filosofia é teoria, visão crítica e revisão de conceitos. A advertência está nas práticas educativas que levam o/a estudante a decorar conteúdos, visto que o refinamento filosófico depende do movimento do pensar à luz de grandes obras. “Um tal somatório manualesco e sem vida seria dogmático e antifilosófico, seria doutrinação e nunca diálogo” (BRASIL, 2006, p. 35).

Nos documentos estudados prevalece o indicativo do fazer filosófico. Entende-se que, enquanto práxis, sua acepção dialética tem na *polis* a definição da prática, o exercício político na conquista da cidadania. No sentido de resignificação das experiências cotidianas, os conteúdos filosóficos servem de base epistemológica na medida em que são confrontados com o senso comum e resultam em novos conhecimentos. O filosofar se embasa em dois pilares: epistemológico (de análise da ciência) e lógico (no propósito do pensar criteriosamente). Por esses instrumentos é possível acessar diversos conhecimentos de modo significativo e analisar as informações obtidas numa perspectiva ética.

Sendo diferenciados os objetivos do ensino da Filosofia no nível médio e superior, há necessidade de uma abordagem adequada, dinâmica e problematizante para o Ensino Médio, distinta da produção de Filosofia prevista para a academia. A sugestão de que os conteúdos partam de temas de interesse geral, de problemas recorrentes na História da Filosofia sem

fragmentar-se num mosaico de filósofos e ideias, reforça a necessidade de planejamentos curriculares criteriosamente definidos, uma vez que a LDB, na versão atualizada (BRASIL, 2014), determina a oferta da disciplina de Filosofia em todos os anos do Ensino Médio. Caso contrário, corre-se o risco de ficar na redundância dos mesmos temas filosóficos.

3.3 A organização da base nacional comum ante a instituição disciplinar da Filosofia

Nesse tópico trazemos para o debate uma das inquietações que perpassam o presente estudo: qual o sentido atribuído pela LDB 9.394/96 ao artigo 26 que prescreve a base nacional comum (a ser complementada por uma parte diversificada)? Que relação há entre o conteúdo do artigo e a construção de um programa nacional para as disciplinas do Ensino Médio? Partindo do entendimento de que a base nacional comum teria por finalidade unificar parte dos currículos, ou seja, estabelecer uma proposta de currículo mínimo em que as disciplinas fossem identificadas a partir de suas bases teóricas, quais conteúdos deveriam ser colocados como essenciais para entender a complexidade do sistema filosófico?

Reconhecemos que nos limites dessa pesquisa não dispomos de referenciais que se apresentem como seguros para conjecturar acerca das principais teorias filosóficas, a começar pelo entendimento de que tais decisões precisam ser tomadas coletivamente. Esse assunto está no horizonte dos desafios para o ensino de Filosofia e por ele passa a materialidade almejada ao ensino disciplinar de Filosofia. Ainda que a legislação preconize o ensino por competências e objetivos de aprendizagens, parece-nos que tal prerrogativa mais contribui para o ecletismo de abordagens que distanciam a Filosofia de suas origens do que a um fazer filosófico comprometido com a sofisticação cognitiva, ao pensar de ordem superior defendido por Lipman (1990).

Nos desdobramentos da LDB, as DCNEM de 1998 salientam a centralidade da relação teoria e prática no ensino baseado em competências, apresentando uma nova concepção de conteúdos curriculares. De acordo com as DCNEM, os conteúdos passam a ser entendidos enquanto processos produtivos de aplicação dos conhecimentos (BRASIL, 1999, p. 70) e não mais como bases teóricas sistematizadas nas experiências anteriores que possam ser transmitidas e servir de ponto de partida para as investigações. Em decorrência da concepção de que os conteúdos são produtos (e menos na perspectiva de difusão do conhecimento), os documentos oficiais como as DCNEM estruturam as propostas curriculares em competências e objetivos de aprendizagens e se abstêm de indicar textos clássicos e autores/as para compor conteúdos mínimos aos currículos.

Na proposta da LDB e das DCNEM, a flexibilização na escolha dos conteúdos torna o currículo dinâmico e se constitui como ponte de diálogo com as realidades regionais. Porém, entendemos que a autonomia concedida às escolas de adequar os currículos às demandas locais é contemplada na parte diversificada, prevista pelo artigo 26 da LDB. Pelo fato de não haver tradição de uma cultura filosófica nas escolas, a base nacional comum, entendida como programa nacional de Filosofia, se coloca como tarefa a ser construída nos cursos de licenciatura, nos grupos de pesquisa sobre ensino de Filosofia, nos projetos de extensão em conjunto com as escolas e nos eventos que proporcionem a comunicação e a integração das experiências acadêmicas como seminários, simpósios e colóquios porque, acreditamos, para filosofar é preciso aprender Filosofia.

Em conformidade com a LDB, as *Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio* de 2012, resultante do Parecer CNE/CEB nº 05/2011, reforçam a necessidade de reorganizar os currículos e reformular as diretrizes filosóficas e sociológicas para o Ensino Médio, com a finalidade de responder às inquietações das juventudes frente aos significados dados às diferentes vivências (BRASIL, 2013, p. 146). Tal referência remete novamente ao enfoque da Filosofia da Educação, reforçando a dupla finalidade dos conhecimentos filosóficos para pensar a educação e como conteúdo curricular.

A formação crítica e autônoma, capaz de conferir a cada estudante o pleno exercício da cidadania como algo a ser construído no cotidiano das práticas sociais e políticas, é a tarefa grandiosa desejada pela obrigatoriedade da Filosofia nos currículos escolares. Na medida em que o ensino de Filosofia é visto como um *locus* privilegiado na busca de sentido na formação da subjetividade e no âmbito do conhecimento, “[...] o ensino da Filosofia no Ensino Médio não pode ser visto como se se tratasse apenas de instruir os alunos numa suposta habilidade técnica nem de levá-los a se apropriarem de um acervo de informações eruditas” (SEVERINO, 2009, p. 10).

Se entendida como práxis, as habilidades filosóficas possuem uma relação estreita com o conhecimento erudito e resultam das especificidades pedagógicas construídas dentro de uma proposta curricular que transcenda a abordagem transversal de identificação dos conteúdos filosóficos implícitos em outras áreas do saber. Dito de outro modo, o filosofar não se restringe à habilidade de extrair conteúdos filosóficos dos modos discursivos das outras disciplinas. As atividades de ensino e aprendizagem demandam o esforço de articulação consistente entre os conteúdos e os métodos de intervenção para que a abordagem teórica permita atualizar os conceitos, incorporando as vivências concretas e atribuindo novos sentidos ao cotidiano e também ao aprendizado pela reelaboração desses conceitos.

Praticar o processo puro, a partir de um debate supostamente originário, é desconhecer a historicidade do próprio processo. Só podemos aprender a pensar, pensando, mas, para nós, pensar implica retomar aquilo que é resultante do já pensado. Esta é a justificativa e a significação mais profunda do diálogo com os pensadores que nos antecederam no tempo e com aqueles que convivem conosco num mesmo espaço social, na contemporaneidade (HORN, 2009, p. 10).

O estudo da História da Filosofia é um dos conteúdos previstos pela legislação, desde que o resgate histórico não encerre a retomada cronológica dos fatos que influenciaram o pensamento filosófico, mas à luz de uma releitura reflexiva. Implica a prática filosófica de desenvolver competências de criatividade e pensamento crítico como princípios basilares aos processos emancipatórios a partir da mobilização de conceitos, relações e procedimentos e de conteúdos centrados em temas filosóficos ou na História da Filosofia (BRASIL, 2002, p. 51).

Ainda que a legislação preveja pontos de convergência entre o filosofar e a formação cidadã, é fato que a Filosofia se embasa na tradição e continua entendida como evento grego, tornando-se uma forma de pensamento hegemônico no Ocidente, diferenciada de outros povos e culturas. O conceito de *polis* indica referenciais de razão, ética, política e educação. De acordo com Horn (2009, p. 40) “[...] o conhecimento filosófico se faz enquanto *práxis* histórica, portanto como um conhecimento necessário para a formação humana, questão que implica o questionamento sobre o que é formação e o que é educação nesse contexto”.

3.3.1 O conceito de Ensino Médio a partir das *Diretrizes Curriculares* de 2012

A constatação de que a formação humana e o desenvolvimento de habilidades de raciocínio e reflexão crítica não são exclusividades da Filosofia nos remete ao questionamento sobre a contribuição dos saberes filosóficos na proposta de formação geral prevista no conjunto do programa para o Ensino Médio. Por essa razão analisamos as recentes *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (BRASIL, 2012) para confrontar com os rumos traçados pelas primeiras DCNEM (BRASIL, 1998). Em nossa interpretação, a versão inicial do documento se apresentava como possibilidade de experiências que pudessem vir a consolidar currículos mais consistentes de acordo com as demandas surgidas nos espaços escolares, enquanto a proposta atual direciona o ensino à proposta de formação geral para o trabalho (diante das inúmeras alternativas de profissões existentes e daquelas que são criadas diariamente), para a formação da pessoa trabalhadora nos aspectos éticos e cognitivos (em relação à ciência/vigilância epistemológica) e de convivência em ambientes diversos.

Em linhas gerais poderíamos dizer que as DCNEM de 1998 orientam os primeiros passos do novo Ensino Médio enquanto a versão de 2012 materializa as propostas com base nas experiências já avaliadas em seus alcances em limites. Evidencia-se nas discussões atuais do MEC a centralidade na formação para o trabalho, a fim de atender às demandas para a sustentação do ciclo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico do País, incidindo sobre as políticas de financiamento da educação, tanto para manter as estruturas do sistema nacional quanto de fomento para potencializar as exigências locais pelo incentivo da gestão compartilhada de recursos públicos com as escolas. O aumento de recursos destinados à educação visa criar condições para que se possa avançar nas políticas educacionais brasileiras a partir da valorização profissional de docentes e da inclusão social, objetivando assim melhorar a qualidade do ensino e da formação em sentido amplo. Nesse cenário, a construção da cidadania se define como aquisição da cultura cognitiva produzida e promoção da autonomia intelectual, com a finalidade de expandir horizontes na construção de novos saberes e no exercício dos direitos políticos e sociais.

É nesse contexto que o Ensino Médio tem ocupado, nos últimos anos, um papel de destaque nas discussões sobre educação brasileira, pois sua estrutura, seus conteúdos, bem como suas condições atuais, estão longe de atender às necessidades dos estudantes, tanto nos aspectos da formação para a cidadania como para o mundo do trabalho. [...] Propostas têm sido feitas na forma de leis, de decretos e de portarias ministeriais e visam, desde a inclusão de novas disciplinas e conteúdos, até a alteração da forma de financiamento (BRASIL, 2012).

O documento manifesta a necessidade de revisar os currículos escolares em decorrência das novas exigências educacionais postas pela acelerada produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da inovação dos meios de comunicação, das alterações no mundo do trabalho, das mudanças de interesses dos públicos adolescentes e jovens que reivindicam o lugar de sujeitos na etapa conclusiva da Educação Básica. Nessa perspectiva, os conteúdos curriculares precisam adequar-se aos significados que os saberes culturais adquirem nas diferentes realidades locais, sem perder de vista a coerência com os pressupostos epistemológicos dos saberes universais. Esse é um dos grandes desafios postos às disciplinas de Filosofia e Sociologia nos diferentes contextos sociais, no sentido de aproximar os conteúdos clássicos da Filosofia às solitudes imediatas que os/as estudantes trazem para o cotidiano da sala de aula, haja vista a finalidade abrangente de contribuir na construção do conhecimento e na formação do caráter que se espera da Filosofia.

As últimas DCNEM preveem medidas para articular a formação inicial de docentes às necessidades do processo de ensino-aprendizagem a ser complementada por uma eficiente

política de formação continuada. Com isso as diretrizes curriculares sugerem que atribuir o ensino de Filosofia aos/às docentes sem formação específica não condiz com a legislação. Embora haja uma relação estreita entre os programas de formação inicial e continuada com a qualidade do ensino, o quesito de excelência ou de precariedade não depende unicamente da habilidade ou da inaptidão do/a professor/a, incidindo igualmente sobre as políticas direcionadas à organização curricular. No caso específico da Filosofia, além do problema da indefinição de sua identidade como disciplina escolar em relação aos conteúdos, acresce-se a imprecisão que gira em torno da educação secundária que mescla a proposta de formação geral com ensino profissionalizante desde a promulgação da Lei 9.394/96. Constituindo-se como um saber de fronteira diante de diferentes configurações curriculares, nada se afirma em termos de organização curricular de Filosofia.

A atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio deve contemplar as recentes mudanças na legislação, dar uma nova dinâmica ao processo educativo dessa etapa educacional, retomar a discussão sobre as formas de organização dos saberes e reforçar o valor da construção do projeto político-pedagógico das escolas, de modo a permitir diferentes formas de oferta e de organização, mantida uma unidade nacional, sempre tendo em vista a qualidade do ensino (BRASIL, 2012).

No campo das políticas educacionais, é notório que os sistemas de ensino ainda não efetuarão as mudanças necessárias para alterar a concepção de conhecimento, adequar-se ao contexto educativo e estabelecer um projeto organizativo que atenda às novas demandas do Ensino Médio. As DCNEM mantêm o indicativo de organização de currículos a partir de uma base nacional comum capaz de promover aprendizagens significativas do ponto de vista das exigências sociais e do desenvolvimento pessoal, mas não diz exatamente o que é a base nacional comum no conjunto da organização curricular. Preconizando a universalidade de direitos, as DCNEM recomendam que os currículos respondam às singularidades dos sujeitos que compõem a escola e considere as diversidades nos aspectos humanos, sociais, culturais e econômicos. Nesse sentido, os objetivos do Ensino Médio adentram as temáticas filosóficas.

[...] deve fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, cuja finalidade é o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individual e social de cidadãos conscientes de seus direitos e deveres, compromissados com a transformação social. [...] A escola, face às exigências da Educação Básica, precisa ser reinventada, ou seja, priorizar processos capazes de gerar sujeitos inventivos, participativos, cooperativos, preparados para diversificadas inserções sociais, políticas, culturais, laborais e, ao mesmo tempo, capazes de intervir e problematizar a formas de produção de vida (BRASIL, 2012).

No conjunto do Ensino Médio, é salutar que as pesquisas sobre currículos considerem um objeto mais estável de investigação, as bases epistemológicas dos conhecimentos, e o objeto instável, os sujeitos ensinantes e aprendizes, movidos por condicionamentos e vontades e os significados que esses sujeitos atribuem ao conhecimento. Por isso, nem sempre as juventudes atribuem sentido imediato à escola. Questões formativas e existenciais fazem parte dos anseios na adolescência e podem potencializar a investigação filosófica como a liberdade e a responsabilidade. O Ensino Médio, especialmente o noturno, conta com públicos mais adultos já inseridos no mercado de trabalho, comprovando que a juventude não pode ser tratada como um vir a ser ou algo homogêneo e plenamente compreendido. Expectativas e frustrações fazem parte do seu cotidiano e das motivações para os estudos, ratificando que as transformações sociais em curso permeiam as relações entre estudantes e a escola e repercutem na organização curricular.

A identidade juvenil é determinada para além de uma idade biológica e psicológica, mas situa-se em processo de contínua transformação individual e coletiva, a partir do que se reconhece que o sujeito do Ensino Médio é constituído e constituinte da ordem social, ao mesmo tempo em que, como demonstram os comportamentos juvenis, preservam autonomia relativa quanto a essa ordem (BRASIL, 2012).

Em termos de organização curricular, o princípio de gestão democrática defendida pelas DCNEM incentiva à participação de toda a comunidade escolar na construção da proposta pedagógica para que haja sintonia entre os anseios das classes estudantis com o programa de ensino e se ofereça as bases formativas necessárias ao prosseguimento dos estudos e para o exercício das profissões. O desafio é o de encontrar o ponto de equilíbrio entre as diretrizes necessárias e a autonomia das escolas em planejar seu ensino porque priorizar as realidades locais poderá resultar no risco de fragmentar o ensino e aumentar as desigualdades sociais dentro de um sistema econômico e político competitivo e que não oferece igualdade de condições. Por detrás da suposta autonomia fica subentendido o interesse mercadológico de formação voltado à absorção de mão de obra e de manutenção das classes sociais distanciado do sentido de formação para a cidadania, de modo semelhante às duas visões atribuídas ao ensino por competências.

A universalização do acesso ao Ensino Médio não veio acompanhada de políticas capazes de dar sustentação com qualidade a essa ampliação, visto que a escola congrega as contradições de uma sociedade que avança na inclusão educacional, mas sem transformar as estruturas das desigualdades sociais em outras áreas como saúde, transporte público, acesso à cultura, ao lazer e ao trabalho. Estas desigualdades passam a tensionar a instituição escolar e a

gerar novos conflitos, especialmente no que se refere às disparidades de condições de aprendizado e as deficiências estruturais de suporte para sanar estas dificuldades quando acrescidas de problemas sociais como a violência.

Das mudanças tecnológicas e econômicas advém a necessidade de reestruturação dos currículos escolares para contribuir na formação profissional qualificada em todos os níveis e de introduzir novos conteúdos e metodologias de ensino capazes de promover a formação integral. No Ensino Médio noturno, as expectativas acerca da formação profissional e/ou o prosseguimento dos estudos para ingressar no ensino superior são mais frequentes, pois as classes contam com públicos mistos de jovens e pessoas adultas que não raras vezes retornam aos bancos escolares depois de um período de interrupção. Em geral são estudantes de baixa renda que não têm acesso aos bens culturais e esperam que a escola supra essas carências, apostando no valor da escolarização. Para essa clientela a escola noturna é vista como *locus* privilegiado de socialização e de ascensão profissional.

Além das especificidades do Ensino Médio noturno, “[...] a LDB, no inciso VII do artigo 4, determina a oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades [...]” (BRASIL, 2012). O Ensino Médio também assume diferentes modalidades quando destinadas a contingentes populacionais com características diversificadas como povos indígenas, do campo e quilombolas, assim como nos atos normativos da Educação Especial para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. A legislação tem orientado currículos que integrem as populações estudantis do Ensino Médio como protagonistas no aprendizado, consistindo numa proposta inovadora e humanizada.

3.3.2 Trabalho, ciência, tecnologia e cultura como fundamentos das DCNEM de 2012

Trabalho, ciência, tecnologia e cultura são tidos como as dimensões da formação humana no Ensino Médio, ampliando a proposta anterior centrada na ética, política e estética. Na perspectiva ontológica de transformação da natureza, o *trabalho* é analisado como categoria de realização pessoal e como mediação no processo de produção da existência, sendo o ponto de partida para a construção de conhecimentos e de cultura. “Nesses termos, compreende-se o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade” (BRASIL, 2012). Apreender exige um método que parte do concreto empírico e, por meio da análise, atinge as

relações gerais determinantes do fenômeno estudado, originando a teoria, o real elevado ao plano do pensamento.

A *ciência* pode ser conceituada como conjunto de conhecimentos sistematizados, em busca da transformação dos fenômenos naturais e sociais, expressa através de conceitos representativos. Conformando conceitos e métodos, sua objetividade permite a transmissão dos saberes para diferentes gerações e a construção de novos conhecimentos. Mediante a apropriação de conhecimentos, sintetiza-se o conceito de *tecnologia* como extensão das capacidades humanas e satisfação das necessidades colocadas pela humanidade, mediação entre o conhecimento científico e a produção.

A *cultura* vem a ser o resultado da produção das expressões materiais e simbólicas, materializadas nas representações e significados que correspondem a valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. Articula o conjunto de representações e comportamentos que advêm à socialização.

Uma formação, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas suas manifestações (BRASIL, 2012).

O sentido ontológico de trabalho sucede da unicidade entre as dimensões do científico, tecnológico e cultural, da categoria de realização humana em significado amplo que ultrapassa a ideia de trabalho como ação mecânica de intervenção na natureza. Na acepção filosófica, o trabalho é definido como *poiesis*, a fabricação de objetos artificiais, regulados pelos saberes e pelas artes, visando à utilidade ou o prazer (LIMA VAZ, 2006, p. 38). Relacionada ao trabalho, a atividade educativa também é fundamentada pelo princípio epistemológico da unidade entre pensamento e ação, na convergência entre a teoria e a prática. O princípio epistemológico está na base da capacidade humana de compreender a ação do conhecer e transformar os dados em novos conhecimentos.

Pela relação direta que o conhecimento estabelece com a produção da existência, as categorias de trabalho, ciência, tecnologia e cultura estão na base da proposta curricular no Ensino Médio. Assim, do ponto de vista ontológico, a educação (enquanto *poiesis*) se apresenta na perspectiva interdisciplinar de diálogo entre os diferentes campos do conhecimento que se produzem de modo articulado na sociedade e justifica tais categorias como princípios norteadores da organização curricular. O trabalho como princípio educativo

constitui a base da organização e do desenvolvimento curricular em seus objetivos, conteúdos e métodos, pois o ser humano é produtor de sua realidade material e social. No projeto de formação o trabalho é entendido em seu sentido histórico e ontológico de produção científica e tecnológica e de ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. No sentido ontológico, “[...] o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando à participação [...] fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões [...]” (BRASIL, 2012).

A pesquisa como princípio pedagógico se afirma no projeto de formação científica e tecnológica, mas nesse processo não se pode confundir informações com conhecimentos. Numa sociedade conectada, o excesso de informações exige do/a docente a capacidade de filtrar o essencial, selecionar dados e transformá-los em conhecimentos, diferenciar as manifestações do senso comum com os saberes eruditos e dispor de critérios que permitam avaliar a veracidade e a validade dos conteúdos veiculados nas mídias e cada vez mais acessíveis a toda população. No universo em que os saberes docentes podem ser contestados pelas informações atualizadas disponíveis, a transmissão de conhecimentos cede lugar à mediação entre os conhecimentos produzidos e os novos horizontes a serem alcançados. Por esse motivo as DCNEM insistem na disposição para o aprendizado contínuo, em desenvolver habilidades de aprender a aprender constantemente.

Adotar a pesquisa como princípio pedagógico significa estimular a investigação, a produção de conhecimentos e o trabalho em equipe, sendo recomendada pelas *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* que a pesquisa esteja presente em toda a educação escolar para instigar a curiosidade, a inquietação, tornando o/a estudante protagonista na busca de informações e novos saberes. Havendo orientação por parte dos/as docentes, a pesquisa escolar gradativamente ganha caráter científico na identificação de uma dúvida ou problema, na seleção de informações em fontes confiáveis, na interpretação/análise dos dados e na sistematização, assim como na utilização de equipamentos e materiais adequados.

[...] a prática de pesquisa propicia o desenvolvimento da atitude científica, o que significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento de condições de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas (BRASIL, 2012).

O documento enfatiza que a pesquisa esteja orientada pelo princípio ético, de modo a potencializar a concepção de pesquisa científica e discutir seus benefícios, delimitando um

recorte filosófico e epistemológico de estudos acerca da Filosofia das Ciências, da bioética, da política, da construção do sujeito moral e dos conceitos estruturantes da Filosofia que incluem o estudo de sua história.

A Educação em Direitos Humanos coincide com o terceiro princípio norteador das diretrizes, com vistas à instituição do Estado Democrático previsto pela Constituição Federal, “[...] destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 2012). Fundamentada no princípio do direito alienável da dignidade da pessoa humana, tem por objetivos construir uma sociedade livre, justa e solidária, garantir o desenvolvimento nacional, reduzir as desigualdades sociais e regionais, erradicar a marginalização e as discriminações por questões de origem, etnia, sexo, cor e idade, além de consagrar os direitos humanos nas relações internacionais.

O aprendizado sobre a relação entre a democracia e o respeito aos direitos humanos é indicado pelo Plano Nacional de Direitos Humanos (PNDH 3), instituído pelo Decreto nº 7.037/2009 e inspirado na Declaração Universal de Direitos Humanos, de 1948.

Educar para os direitos humanos, como parte do direito à educação, significa fomentar processos que contribuam para a construção da cidadania, do conhecimento dos direitos fundamentais, do respeito à pluralidade e à diversidade de nacionalidade, etnia, gênero, classe social, cultura, crença religiosa, orientação sexual e opção política, ou qualquer outra diferença, combatendo e eliminando toda forma de discriminação (BRASIL, 2012).

Por fim, o princípio da sustentabilidade ambiental é afirmado como meta universal no compromisso com a qualidade da educação no século XXI, em decorrência de diversos desastres ambientais. Aponta para a formação cidadã responsável com a construção da sustentabilidade do presente e do futuro. No Ensino Médio há condições de discutir a implantação de um modelo de sociedade que estabeleça políticas e programas comprometidos com a conservação dos recursos ambientais e a integridade dos ecossistemas.

As *Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio* orientam a Educação Ambiental como uma prática educativa integrada, transversal, contínua e permanente, sem que constitua componente curricular específico.

Entre os objetivos fundamentais da Educação Ambiental, estão o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, e incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, entendendo-se a defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania (BRASIL, 2012).

Completando a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio conclui o período de escolarização de caráter geral e tem por finalidade “[...] o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL, 2012). Os objetivos da Educação Básica, expressos no artigo 2º da LDB, do pleno desenvolvimento do educando, o preparo para a cidadania e a qualificação para o trabalho, possibilitam sintetizar a legislação em três concepções: a) teórico-educacional de formação intelectual, afetiva, física, ética, estética, política e profissional; b) formação histórica, social e cultural de sujeitos de direitos e deveres; c) projeto de educação articulado com a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho.

A formação geral em torno dos fundamentos científicos e tecnológicos amparam-se nos princípios estéticos, éticos e políticos inspirados pela Constituição Federal e pela LDB, cuja finalidade é a complementação da escolaridade comum necessária para a formação cidadã que não se limita ao interesse imediato, pragmático e utilitário.

A definição da identidade do Ensino Médio como etapa conclusiva da Educação Básica precisa ser iniciada mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas com itinerários diversificados que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos estudantes, reconhecendo-os como sujeitos de direitos no momento em que cursam esse ensino (BRASIL, 2012).

A modificação da LDB pela Lei nº 11.741/2008 prevê formas de articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional como opção para jovens que buscam no trabalho uma perspectiva mais imediata, profissionalização de nível médio para o exercício profissional e/ou para conexão com estudos de nível superior.

3.4 Os indicativos da legislação ao ensino de Filosofia atualmente

As DCNEM de 2012 sugerem que conteúdos curriculares relacionem as partes com a totalidade, identifiquem os fatos no conjunto de sua completude e reconheçam a essência do real, isto é, o essencial e o acessório, o teórico e o empírico. O conhecimento guarda em si a história de sua construção, fazendo com que o estudo de um fenômeno e/ou de um problema

esteja articulado com a realidade em que se insere. Nucleados nas noções de trabalho, ciência, tecnologia e cultura, os currículos do Ensino Médio rompem com as falsas polarizações, oposições e fronteiras consolidadas ao longo do tempo e avançam na concepção de formação. “Estas possibilidades de organização devem considerar as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino e apoiar-se na participação coletiva dos sujeitos envolvidos, bem como nas teorias educacionais que buscam as respectivas soluções” (BRASIL, 2012).

No espírito das diretrizes, os componentes curriculares devem contribuir para a formação humana integral citada anteriormente. Não obstante, tanto as diretrizes quanto os PCN são genéricos em suas proposições no que tange às formas corretas de abordagem dos saberes específicos sem o isolamento das disciplinas nem a omissão dos conteúdos essenciais. Para que os conhecimentos científicos sejam transformados em conhecimentos escolares, garantindo as conexões existentes entre determinada ciência e as demais, foram surgindo novas propostas de organização curricular a partir de estratégias de aprendizagem baseadas em problemas, centros de interesses, núcleos ou complexos temáticos, elaboração de projetos, análise de campo, construção de protótipos, visitas técnicas, atividades artístico-culturais e desportivas que buscam romper com a centralidade das disciplinas nos currículos, substituindo-as por aspectos globalizadores que abranjam a complexidade das relações existentes entre a ciência e a realidade. Tais estratégias se apresentam como desafios à organização curricular, exigem articulação e diálogo entre os conhecimentos e rompem com a histórica fragmentação dos currículos do Ensino Médio em disciplinas estanques.

Com o desígnio de superar o desconhecimento dos conceitos específicos que se põe como barreira ao ensino de uma disciplina, sugere-se o desenvolvimento de dois espaços e tempos aos currículos: o aprofundamento conceitual no interior das disciplinas e as atividades integradoras. Nesse sentido, a organização do currículo por disciplinas viabiliza o recorte do real e aprofunda conceitos enquanto a interdisciplinaridade preconiza a abordagem teórico-metodológica para integrar os distintos campos cognitivos e enriquecer os conceitos comuns às disciplinas, sem a preocupação com os temas prioritários das áreas específicas.

Na seleção dos conteúdos também devem ser evitadas superposições e lacunas, o que exige formação docente adequada dos conhecimentos específicos e metodologias capazes de integrar a proposta pedagógica prevista para o Ensino Médio por áreas do conhecimento às peculiaridades dos saberes disciplinares. Para atender a essa demanda, a meta VIII, do Projeto de Lei previsto para o Plano Nacional de Educação em vigência de 2011 a 2020, determina que o sistema educacional deve “[...] garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da Educação Básica

possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam” (BRASIL, 2012).

Objetivando que os currículos relacionem as situações reais aos conteúdos das disciplinas, a legislação determina uma base nacional comum para o currículo de Ensino Médio a ser complementada por uma parte diversificada em cada estabelecimento escolar, planejada segundo estudo das características regionais e locais, das especificidades sociais, culturais e econômicas da comunidade escolar, independentemente do ciclo de vida no qual se encontram os sujeitos que acessam a escola. Os conteúdos sistematizados materializam os componentes curriculares e estão dispostos em quatro grandes áreas que articulam disciplinas afins: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas (BRASIL, 2012).

Definimos a Filosofia escolar como um elo de intersecção entre a filosofia espontânea e a filosofia erudita em atividades que permitam confrontar alguns textos clássicos com as vivências cotidianas. Tendo em vista que a Filosofia no Ensino Médio facilmente se mescla a conhecimentos do senso comum, ao fenômeno religioso e à extinta Educação Moral e Cívica, os instrumentos da Filosofia erudita realizam o processo de iniciação filosófica a partir do estudo da história e ressignificando-a às experiências dos/as estudantes, de modo a contemplar estudos dos subcampos da Filosofia semelhante à proposta apresentada pelos livros didáticos. Os livros didáticos selecionam os conteúdos dentro de uma sequência de temas e subtemas que explica, em linhas gerais, o sistema filosófico. Contudo, são extensos em demasia e por vezes utilizam linguagem acadêmica.

Avaliamos que a estrutura curricular sugerida pelos *PCN + Ensino Médio* (BRASIL, 2002), centradas nos conceitos estruturadores *ser*, *conhecimento* e *ação*, em seus desdobramentos em temas e subtemas auxiliam a organizar os componentes curriculares. Nesse sentido, a base nacional comum poderia delimitar a proposição de temas e também alguns subtemas, sem prejuízo à autonomia das escolas em elaborar seus currículos, de modo a fixar um percentual de aulas para a base comum e outra para a parte diversificada, ainda que as abordagens aconteçam concomitantemente. Se entendermos a base nacional comum como estabelecimento de uma linguagem comum ao ensino de cada disciplina, faz-se necessário chegar a consensos sobre a seleção de conteúdos prioritários adequados à carga horária prevista e às predisposições cognitivas dos/as estudantes.

No período de transição do indicativo interdisciplinar à obrigatoriedade do ensino disciplinar transparece nas OCEM, de certa forma, apenas uma mudança de perspectiva: de assegurar um espaço legítimo de interdisciplinaridade pela instituição disciplinar. Nesse formato, a disciplina de Filosofia teria por finalidade oferecer os referenciais teóricos e

metodológicos para dialogar com as demais disciplinas e integrar, com sucesso, os projetos transversais.

Dentre as dificuldades de organizar currículos ao Ensino Médio estão as incertezas sobre as predisposições cognitivas dos/as estudantes, as habilidades de compreensão do teor abstrato de alguns textos clássicos e a coerência na tradução da linguagem sistemática e especializada da filosofia erudita para a Filosofia escolar. Dessa forma, corre-se o risco de subestimar a capacidade dos/as estudantes do Ensino Médio, gerar resistência por não conseguir acessar as informações do patrimônio filosófico porque faltam instrumentos de trabalho dessa Filosofia e/ou perder a essência da Filosofia em traduções mal elaboradas.

Embora a proposta de Filosofia com crianças de Lipman (1990) não aborde o Ensino Médio em específico, permite visualizar projeções para a formação intermediária entre o concreto exigido para as atividades infantis e à iniciação do rigor teórico e metodológico de abstração dos conhecimentos sistematizados. De Lipman (1990) vislumbramos duas possibilidades de ensino filosófico: a) o filosofar sobre outros saberes que se aproxima da abordagem interdisciplinar, do ensino por objetivos de aprendizagens e da vigilância epistemológica (princípio de inclusão); b) aprendizagem das teorias filosóficas sem a preocupação imediata de relacioná-la com outros saberes (princípio de exclusão). No princípio de inclusão, Lipman (1990, p. 50-52) diz que “[...] todas as disciplinas, para serem desempenhadas devidamente, requerem o pensar na linguagem da disciplina”. Nessa concepção, a Filosofia é atraída pelo problemático, pelo controverso, por aquilo que se esconde nas frestas e interstícios dos esquemas conceituais e se investe contra ele. É o significado dessa procura pelo problemático que gera conhecimentos, cujos desdobramentos encontramos nos prefixos “Filosofia da Ciência”, “Filosofia da História” e assim por diante, simbolizando a luta com os aspectos problemáticos daquelas disciplinas. A linguagem específica da Filosofia, nessa concepção, é a problematização que favorece uma abordagem de investigação conjunta e compartilhada. No princípio de exclusão, a Filosofia apenas prepara para o pensar nas outras disciplinas a partir de suas subdisciplinas internas como a ética, a lógica, a estética, a epistemologia e a metafísica.

Nas discussões recentes sobre currículo de Filosofia que giraram em torno do documento preliminar à BNCC prevalece a perspectiva interdisciplinar como especificidade da Filosofia. Ainda que não seja oficial, o documento sugere que no ensino disciplinar a Filosofia pode e deve conversar com componentes de todas as áreas do saber em sua base comum e na parte diversificada, mantendo-se fiel às especificidades que justificam sua inserção no currículo do Ensino Médio.

Os Temas Integradores, afins a cada um dos objetivos de aprendizagem da Filosofia, indicam diálogos possíveis, que, naturalmente, dependerão de afinidades existentes nas várias comunidades e projetos escolares. [A BNCC versa que a Filosofia] deve contribuir para a formação de estudantes capazes de estranhar e colocar consistentemente em questão não só a realidade em que vivem, mas os saberes que nela encontram constituídos [...] como experiência conectada com sua vida e problemas, escolares, existenciais e políticos [Propõe uma Filosofia voltada] para a formação de estudantes emancipados e capazes de atribuir real significado à palavra “cidadania” (BRASIL, 2016, p. 636).

Conforme assinalamos anteriormente, não nos deteremos na análise da BNCC porque o documento está sendo revisado em virtude de novas configurações previstas para o Ensino Médio, extraindo apenas algumas reflexões que se apresentam atualmente no rol das alterações no campo das políticas curriculares. No que tange à Filosofia escolar, a situamos como um saber que se utiliza do material empírico da filosofia espontânea para construir esquemas intelectuais que se aproximam da filosofia erudita. Nessa perspectiva, o filosofar é condição para reelaborar o pensamento já presente, de forma assistemática e fragmentada da Filosofia espontânea e, para alcançar níveis de erudição, necessita o enfrentamento aos textos clássicos para que as experiências empíricas se transformem em teorias com validade universal. Concordamos com Benincá (2002, p. 278-279) que ensinar a pensar crítica e coerentemente é uma das tarefas da Filosofia. No confronto da filosofia espontânea com a filosofia erudita é possível extrair critérios e princípios metodológicos que validem a reelaboração das informações e sentidos já presentes no mundo da vida, reconstruindo os saberes cotidianos de forma lógica e ordenada.

4 ANÁLISE COMPARATIVA DOS DOIS MOMENTOS DA FILOSOFIA NO PÓS LDB 9394/96 E NOVAS PROJEÇÕES

Nesse terceiro capítulo trabalharemos com a premissa de que a Filosofia escolar é um saber situado entre a filosofia do senso comum e a filosofia erudita. Não é uma filosofia do senso comum porque almeja um pensar de ordem superior ao mesmo tempo em que utiliza o material empírico das vivências cotidianas, mas também não é um saber erudito porque não objetiva formar especialistas em Filosofia. É um saber que reelabora tanto os sentidos hauridos da filosofia espontânea quanto os saberes sistemáticos da filosofia erudita e por isso reatualiza a própria Filosofia. Nossa intenção é fazer um balanço dos dois principais períodos que atravessaram a presença da Filosofia no Ensino Médio: o primeiro, da LDB ao ano de 2008 e o segundo, da Lei 11.684/08 aos dias atuais. Depois de situar a Filosofia no currículo do Ensino Médio, busca responder a seguinte questão: quais critérios devem orientar o programa nacional de Filosofia, de forma a garantir unidade e identidade ao ensino e resguardar a autonomia das escolas, sem fragmentar nem truncar os currículos?

Partimos da ideia de que assegurar a presença da Filosofia nos currículos escolares pela via legal significou o principal avanço que vem acompanhado do desafio de consolidar uma proposta consistente de ensino, visto que as discontinuidades no Ensino Médio impedem de avaliar criteriosamente as experiências passadas. Os referenciais que as escolas dispõem são ensaios pontuais que materializam esforços em favor da valorização dos conhecimentos filosóficos para a Educação Básica através de pesquisas, documentos e livros didáticos.

Em contextos em que se preza a autonomia e a educação para a democracia, uma normativa de base nacional comum fechada não seria aceita nas escolas nem garantiria que fossem cumpridas. Diante da necessidade de direcionar o ensino de Filosofia e projetar orientações curriculares que ofereçam referências ao detalhamento dos planos de ensino, os estudos que realizamos assinalaram a necessidade de investimentos em pesquisas sobre políticas para o ensino de Filosofia e de espaços de discussões que resultem em propostas inovadoras e produção de materiais didáticos. Nessa perspectiva defendemos o fortalecimento do PIBID, oficinas oferecidas em projetos de extensão que envolvam estudantes dos cursos de licenciatura e professores/as que atuam no Ensino Médio, experiências de escolas-laboratório, ampliação dos grupos de pesquisa e acessibilidade dos materiais produzidos pelo GTs nas escolas, projetos de formação continuada e mestrados profissionalizantes direcionados ao ensino de Filosofia para a Educação Básica.

Observamos que disciplinas com tradição escolar asseguram o ensino de conteúdos considerados estratégicos para compreender os esquemas conceituais e metodológicos da especialidade e essa tarefa se coloca como desafio à Filosofia escolar para evitar o ecletismo de abordagens. Tendo em vista que documentos como a LDB, DCNEM, PCN e as OCEM centralizam o desenvolvimento do raciocínio lógico e a capacidade de argumentação como aporte para a formação cidadã, há indicativos de conteúdos de lógica para os componentes curriculares dos três anos do Ensino Médio, temas de ética e política para a formação da consciência crítica, da epistemologia para contribuir com o desenvolvimento da ciência e da estética como meio de sensibilização às diversidades.

As imprecisões conceituais de interdisciplinaridade no ensino por competências esvaziaram o propósito de formação previsto para a Filosofia no pós LDB. As orientações genéricas quanto à seleção de conteúdos nada afirmam e podem induzir a um discurso de generalidades e displicência no trabalho docente, à superficialidade de conversações destituídas de fundamento filosófico. O interdisciplinar, na visão de Japiassu (1976, p. 30-31), carece de um estatuto epistemológico capaz de superar a fragmentação e o esmigalhamento do saber, de uma metodologia de convergência na qual a Filosofia desempenha um papel importante de investigação do fenômeno humano, de proposição de elementos fundamentais de reflexão sobre as condições reais em que são produzidos, elaborados e articulados os conhecimentos.

Em termos de formação geral Japiassu (1976) define como característica central da interdisciplinaridade.

[O] fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, tomando-lhes de empréstimo esquemas conceituais de análise a fim de fazê-los integrar, depois de havê-los comparado e julgado. [Considerando o Ensino Médio como espaço de iniciação científica, a interdisciplinaridade] amplia a *formação geral* de todos que se engajam na pesquisa científica especializada, permitindo-lhes descobrir melhor suas aptidões, assegurar melhor sua orientação, a fim de definir o papel que deverá ser o seu dentro da sociedade, “aprender a aprender”, situar-se melhor no mundo de hoje, compreender e criticar todas as informações recebidas (JAPIASSU, 1976, p. 32-33, grifos do autor).

A concepção de onipresença atribuída à Filosofia, de visão holística da realidade, enfatiza o interdisciplinar e deixa para segundo plano sua especialidade. Como consequência evidencia-se que o alargamento das orientações apresentadas nos documentos oficiais, somado às experiências ainda rudimentares de Filosofia escolar, em termos de objetivos e proposição de conteúdos, abrem precedentes para infinitas interpretações e criam um abismo entre a legislação e a prática no cotidiano escolar no que tange aos desdobramentos das

políticas educacionais em ações concretas. Disso resulta que as sugestões curriculares não são suficientes para delimitar um programa nacional que garanta unidade ao ensino de Filosofia.

Tomando por base que as metodologias de ensino se assentam nas fontes teóricas das disciplinas, conclui-se que não há disjunção entre “ensinar Filosofia e ensinar a filosofar”, mas ambos se complementam e se reforçam porque o fazer filosófico pressupõe, *a priori*, conhecimentos teóricos de Filosofia. Fundamentados nos textos clássicos os currículos articulariam a base epistemológica à metodologia do filosofar para desenvolver habilidades de abstração oral e escrita. Embora não discuta sobre currículo, Japiassu (1976, p.35) identifica que o propósito interdisciplinar (posto como centralidade à Filosofia) depende de referenciais epistemológicos suficientemente amplos que possibilitem observar as relações da disciplina com as demais, sem negligenciar o terreno específico de sua especialidade. Se, por sua vocação interdisciplinar, a Filosofia não poderia ser confinada a um “alvéolo filosófico”, a indefinição de recortes teóricos igualmente colabora para a polissemia que a reduz a generalidades. Designações como formação geral e interdisciplinaridade muitas vezes são encobertas por projetos sem fundamentação epistemológica adequada, adverte Pombo (2004, p. 123), sem que nenhuma distinção entre as disciplinas seja claramente estabelecida.

Japiassu (1976, p. 34-35) constata que as diversas especialidades, quando tratadas isoladamente, inviabilizam qualquer possibilidade interdisciplinar porque não atinge uma visão geral dos conhecimentos, nem permite situá-los num sistema de conjunto que englobe outras disciplinas. Certas aproximações não passam de atividades pluridisciplinares.

O esfacelamento das disciplinas será explicado, em boa parte, pelos preconceitos da mentalidade positivista: numa perspectiva intelectual em que unicamente contam os “observáveis”, é inevitável que as disciplinas se apresentem separadas por fronteiras mais ou menos fixas, dependendo da diversidade das categorias de “observáveis” que não são “explicados”, mas apenas descritos. [...] a inércia das situações adquiridas e das instituições tende a realizar apenas certas convergências pluridisciplinares [...].

Nas palavras de Japiassu (1976, p. 39), o interdisciplinar é vasto e complexo. Com base nessa análise, constatamos que o princípio de reflexão crítica, atribuído à Filosofia escolar, é insuficiente para orientar o planejamento curricular porque o interdisciplinar não se resume a um método de abordagem para avaliar, filosoficamente, a dinâmica dos demais saberes disciplinares. O foco interdisciplinar atribuído à Filosofia antes de sua configuração disciplinar fere o princípio do próprio conceito de interdisciplinaridade porque não dialoga a partir dos referenciais teóricos de sua especialidade no conjunto do currículo.

O fato de que não seja objetivo da formação básica formar especialistas não exclui a responsabilidade do/a professor/a em conhecer em profundidade os saberes exclusivos de sua área de atuação. Por isso, as condições de formação dos/as docentes são inerentes aos resultados do ensino para que estes/as disponham dos instrumentos necessários à elaboração de bons planejamentos curriculares nas escolas, demonstrando a necessidade de fortalecer os cursos de licenciaturas e os programas de formação continuada no campo da Filosofia. Coloca-se como desafio também consolidar uma comunidade filosófica representativa que discuta as políticas educacionais para o Ensino Médio em âmbito nacional, contando com ampla participação.

Na ordem dos interstícios conceituais que colocam a Filosofia ora como atividade intelectual especializada digna de especialistas e inacessível ao Ensino Médio, ora como consciência prática a orientar o agir humano apreendida no cotidiano cultural que não precisa ser ensinada (colaborando para qualquer coisa seja aceita como ensino de Filosofia), ou, ainda, como uma técnica voltada ao ensinar a pensar coerentemente, visualiza-se a necessidade de elencar alguns referenciais de currículo mínimo para a organização da base nacional comum do ensino de Filosofia. Diante do exposto, discutimos a relevância do elemento teórico para o aprofundamento necessário dos conhecimentos de Filosofia no ensino disciplinar e aferimos críticas à prioridade do ensino por competências, objetivos de aprendizagens e da interpretação rasa de vocação interdisciplinar que distorce seu sentido originário de busca pela perfeição do saber, de atividade sistemática e de abstração.

Em defesa de um ensino de Filosofia com qualidade e na perspectiva de comunicar as aberturas visualizadas na legislação, as reflexões a seguir resgatam dos capítulos anteriores um breve histórico da Filosofia escolar e algumas orientações dos documentos oficiais. Parte-se do entendimento de que o ensino disciplinar está diretamente relacionado à difusão da cultura e, nessa perspectiva, a atividade filosófica enquanto criação de conceitos demanda o enfrentamento dos conteúdos clássicos da Filosofia. Estimamos que as concepções de currículo como objetivos de aprendizagem ou atividade, didática de ensino, deixam margem para práticas escolares pouco comprometidas com a teorização e por esse motivo fragilizam a formação, visto que superar o enciclopedismo não significa abolir os textos clássicos, mas tratá-los de modo que venham produzir sentido ao ato de aprender. O currículo se define enquanto proposta de ensino bem planejada, nas relações dos instrumentais teóricos e didáticos, adequados e relevantes, que possibilitam detalhar os temas e subtemas. Não se consolida no vazio de informações dispersas, as quais inviabilizariam pensar as metodologias

de intervenção. Definimos o currículo como uma práxis em que a prática e a teoria são indissociáveis e adquirem sentido a partir do cotidiano em relação à difusão da cultura.

Noções por nós defendidas de que a Filosofia escolar transita entre a filosofia espontânea e a filosofia erudita (BENINCÁ, 2002) foram encontradas, de modo mais sistemático, no pensamento de Rocha (2010, p. 52), quando o filósofo diz que o eixo da aula perpassa o “[...] processo de transição da cotidianidade para a dimensão filosófica, ou ainda, a transição dos juízos ordinários de primeira ordem para os juízos tematizantes de segunda ordem [...]”. Nessa perspectiva, para além da sensibilização que poderá resgatar experiências do cotidiano, espera-se que o/a estudante seja levado/a ao espaço reflexivo através do texto filosófico. Os temas clássicos e universais da Filosofia são apresentados em conexão com as vivências cotidianas, de modo a provocar o estranhamento do que parece familiar e a desconstruir os referenciais que se apresentam como orientativos do agir humano. A vinculação dos conceitos comuns do cotidiano aos temas e problemas clássicos da Filosofia permite atualizar a própria Filosofia e a superar o obstáculo epistemológico apontando por Bachelard (1996) de ficar na superficialidade da experiência primeira.

4.1 Relações com o passado: os fundamentos teóricos a nortear os currículos de Filosofia

Recorremos às contribuições de Gramsci (1995), citadas por Benincá (2002), tomando como ponto de partida a distinção entre a filosofia espontânea e a filosofia erudita por entender que a distribuição dos conteúdos em unidades curriculares precisa atender a uma proposta de Filosofia escolar que dialogue com as duas dimensões. O problema persiste na abrangência que os conceitos estruturadores colocam aos currículos e, com isso, não estabelecem um fio condutor que identifique a disciplina de Filosofia a partir de um estatuto epistemológico próprio. Não havendo referencial teórico, os currículos de Filosofia tendem a ser pensados como “presépios” em que cada professor/a deposita sua oferta de formação (ROCHA, 2008, p. 17) e os componentes curriculares são elaborados apenas para atender às exigências burocráticas.

No entender de Horn (2009, Introdução) a transposição dos conteúdos filosóficos nos currículos passa pela análise das categorias de *diálogo problematizador* (elemento metodológico), *práxis filosófica* (capacidade de relacionar convergências e divergências entre as concepções teóricas, de sistematização e associação entre teoria e prática), *formação histórica e social* (estudo da História da Filosofia) e *ressignificação da experiência do/a*

estudante (sentido metodológico e epistemológico de ressignificação da experiência existencial).

Dentre alguns teóricos que vem pensando o ensino de Filosofia nos últimos tempos citamos Trombetta (2002), defensor da proposta extremamente instigante e chamativa de Kant e baseada no convite do aprender a pensar, mostrando que a formação é uma autoformação. Horn (2009, p. 79) amplia o indicativo de Kant e relembra Hegel para o qual “[...] se deve aprender pensamentos por meio do ensino de conteúdos filosóficos.” Autores como Paviani (2005), assim como Fávero e Tonieto (2016) também discutem o papel da teoria na educação.

Encontramos em Lipman (1990, p. 39) referenciais preciosos que sustentam a noção de disciplina fundamentada nas bases epistemológicas da Filosofia, uma vez que para o autor as ferramentas conceituais são necessárias para a prática filosófica na formação básica de crianças e adolescentes para atingir o pensamento de ordem superior. O desafio é o de revisar, em linhas gerais, o acúmulo de milhares de anos de erudição filosófica e condensá-la em poucos conteúdos no currículo de Ensino Médio a serem estudados em apenas um período semanal. Isso demanda o maior profissionalismo possível por parte do/a docente que não deve ficar em desacordo com seu papel educacional, mas saber abordar os conteúdos de modo acessível e ao mesmo tempo repassar a visão de conjunto. A sequência racional com que são compostos os currículos atualmente revelam muitas lacunas que precisam ser preenchidas para produzir transições suaves de um ponto do currículo para o seguinte.

Um currículo racional é organizado de tal modo que cada passo prepara o caminho para os passos que o seguem e pressupõe, para o seu domínio, os passos que o precedem. É muito diferente do currículo vigente que parece uma escada em que faltam numerosos degraus, de modo que os estudantes que pretendem subi-la, na maioria das vezes, falham e desistem (LIPMAN, 1990, p. 39-40).

No horizonte das DCNEM de 2012, um Ensino Médio de qualidade social depende de currículos que integrem o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura como dimensões da formação humana. O trabalho é concebido como *poiesis*, o vínculo entre a teoria e a prática, o aprender a fazer. A pesquisa como princípio pedagógico busca o desenvolvimento de competências de aprendizados permanentes diante do acelerado processo de avanço das ciências e das tecnologias, o aprender a aprender e a conhecer. Na dimensão da cultura, a formação cidadã e os direitos humanos entram nos currículos escolares como princípio norteador de vivência da justiça, o aprender a ser. E a sustentabilidade ambiental é citada como meta universal (BRASIL, 2012).

As produções filosóficas no Brasil enfatizam o aspecto político, consolidando um laço muito estreito com a sociologia. Com a fundação da Universidade de São Paulo, no início do século XX, surge nas academias brasileiras, principalmente pessoas ligadas aos cursos de Filosofia, pensadores engajados na militância pela autonomia da nação brasileira, pela efetivação da democracia como Gilberto Freire, Caio Prado Júnior, Sérgio Buarque de Holanda e Fernando de Azevedo.

[...] dando origem a seguidas gerações de sociólogos, economistas, historiadores, antropólogos e cientistas políticos, que se dedicaram ao estudo da sociedade brasileira, em uma perspectiva de forte engajamento político, que acabaria esbarrando no enrijecimento da reação, no período que se seguiu a 1964 (BRASIL, 1999, p. 282).

Os documentos, cartas e moções resultantes dos movimentos em prol da defesa da Filosofia e de seu ensino transparecem o viés político da Filosofia ao Ensino Médio e o objetivo de construir um pensamento filosófico latino-americano para fazer frente à centralidade atribuída à Filosofia ocidental e europeia.

Horn (2009, p. 43) visualiza como núcleo do saber filosófico no ministério educativo a disposição para instigar e conduzir a consciência a procurar a percepção acurada da existência, edificando criticamente seu significado, ressignificando a experiência do ser a partir da própria existência ou como consciência da existência. Para ele, o processo reflexivo do modo de ser próprio de uma suposta essência humana na sua concretude entrelaça dialeticamente subjetividade e experiência em uma práxis que amplia incessantemente a compreensão da realidade.

Inspirado em Sartre e Husserl, Horn (2009) prossegue dizendo que toda Filosofia possui uma intencionalidade, que não há Filosofia pura, desinteressada, absoluta, alijada da existência e das significações do cotidiano humano. Toda ação ou omissão pressupõe escolhas e responsabilidades, incidindo no problema da liberdade como objeto de investigação filosófica. Distanciando-se do enfoque existencialista que demarcou a primeira fase da Filosofia no pós LDB, os estudos realizados em Bachelard (1996) ajudam a compreender a contribuição da Filosofia na produção do conhecimento, prevista pelas DCNEM vigentes. A epistemologia constitui um dos pilares para o ensino de Filosofia ao identificar os obstáculos que imobilizam o conhecimento e subsidiar a pesquisa como princípio pedagógico.

O argumento mais forte sobre o retorno da Filosofia no Ensino Médio provavelmente tenha sido o de superar os efeitos catastróficos da semiformação, justificado também pela contribuição da Filosofia em ajudar a pensar a organização dos currículos que visam

qualidade à formação básica não somente em termos de aprendizados, mas de humanização dos sujeitos aprendizes. A supremacia das ciências é fato nas escolas. Elas exercem grande influência nos currículos, inclusive nas humanidades. Entretanto, a formação da consciência crítica, assinala Rocha (2008), não é tarefa exclusiva e de excelência da Filosofia. As demais disciplinas repartem a responsabilidade de refletir, criticamente, sobre os seus objetos de investigação.

Se entendermos que a Filosofia oferece alguma contribuição para a superação da barbárie, da opressão, da dominação, da desumanização, esta contribuição está em seu compromisso de desvelar esta realidade opressora, em apontar seus limites e pilares, em colaborar para a formação, em sentido amplo, de uma nova cultura, nova educação, fazendo a crítica da economia e da política, problematizando a ética que as constitui, para repensar o processo e construção do conhecimento e da racionalidade que o sustenta (HORN, 2009, p. 49).

Na proposta de formação geral, nos documentos estudados, é unânime a concepção de que a Filosofia oferece uma visão holística sobre a realidade, oportuniza o contato com as mais variadas correntes de pensamento, problematiza com e sobre os outros saberes, como diria Lipman (1990, p. 51), se ocupa com conceitos essencialmente contestáveis. É atraída pelo problemático, pelo controverso, por aquilo que se esconde nas frestas e interstícios dos esquemas conceituais. Mas para que a Filosofia possa dialogar com outras disciplinas, salienta Horn (2009, p. 56), é preciso “[analisar] as possibilidades de efetivação de um ensino de Filosofia [que] traz como consequência a necessidade de esboçar pelo menos uma compreensão aproximada do que seja a própria Filosofia”.

Em relação à seleção dos conteúdos aos currículos de Filosofia no Ensino Médio, Horn (2009, p. 60) identifica três tendências manifestas nas práticas docentes: o ensino a partir de temas que tomam a História da Filosofia como centro, o ensino de temas que adotam a História da Filosofia como referência e o ensino temático centrado no cotidiano, sem relação imediata com a História da Filosofia. Horn (2009, p. 66) enfrenta a situação mal resolvida dos dois momentos da Filosofia, cotejando que abdicar dos conteúdos disciplinares específicos, em nome do conceito abstrato de interdisciplinaridade, significa a perda de sentido do ensino de Filosofia enquanto crítica e reflexão por conta de uma contextualização desprovida dos fundamentos básicos e capazes de determinar as especificidades da disciplina em termos de sua historicidade.

Aferimos que principal dificuldade de sugerir conteúdos de currículo mínimo incide na pluralidade de concepções sobre Filosofia como conhecimento escolar, assim como de conceituar conteúdo como objetivo ou produto e menos como base epistemológica para a

investigação ou fundamento teórico de uma disciplina. Deleuze e Guatarri (1992, p. 10) propõem a criação de conceitos como especificidade da Filosofia e a definem como a “[...] arte de formar, de inventar, de fabricar conceitos. Assim, os conceitos nunca estão inteiramente feitos e a Filosofia não é contemplação nem reflexão, mas conhecimento por puro conceitos”. Prosseguem Deleuze e Guatarri (1992, p. 27) que todo conceito tem um contorno irregular e definido pela cifra de seus componentes. “É um todo, porque totaliza seus componentes, mas um todo fragmentário”. Tal assertiva é compreensível na proposta do filosofar sobre os demais saberes, mas ficam em aberto questões sobre o estudo da História da Filosofia e noções de verdade, o retorno às origens para buscar fundamentos teóricos. Cria-se, nessa perspectiva, uma Filosofia do porvir em contraponto à ideia de tradição filosófica.

Gallo (2002, p. 192) também se baseia na criação de conceitos de Deleuze e Guattari como tarefa primordial da Filosofia pela transposição dos textos filosóficos para os saberes escolares. A criação de conceitos se efetiva pela contextualização, resulta da revisão dos textos clássicos em que as interpretações geram novas teorias filosóficas. É o filosofar que dinamiza suas fontes e permite construir novos arranjos conceituais. Gallo parte da concepção que compete à Filosofia criar e não descobrir; que o conceito é matéria e produto da Filosofia e que a Filosofia não é contemplação, reflexão nem comunicação. Rodrigues (2002, p. 168) constata que no contexto das reformulações legais e conceituais da educação brasileira é preciso superar a dicotomia entre as humanidades e a ciência, em contraponto ao paradigma dominante de cunho positivista que desprestigiou a Filosofia em nome do discurso e da ação tecnoburocrática. Na visão de Ghedin (2002, p. 214), a política aparece como tema central para a Filosofia no Ensino Médio, sugerindo que a Filosofia da práxis embase seu ensino.

Intrínseco ao problema da definição dos conteúdos específicos da Filosofia em seu ensino disciplinar encontra-se a concepção da interdisciplinaridade por excelência, a primazia do diálogo com as demais áreas do saber em prejuízo de sua especialidade. A dificuldade de chegar a um consenso mínimo necessário sobre os conteúdos nucleares para o planejamento da base nacional comum, que se converta num programa nacional de Filosofia, está associada também às correntes filosóficas consolidadas nas universidades que influenciam os cursos de licenciatura e as pesquisas e se revertem em artigos e materiais que orientam o ensino de Filosofia, posições não raras vezes divergentes entre si.

Por sua própria natureza, a Filosofia possui especificidades que a diferenciam das demais áreas que compõem as Ciências Humanas. Para os hegelianos (HORN, 2009, p. 79), por exemplo, a Filosofia pode ser ensinada como qualquer outra ciência porque possui conteúdos próprios que visam o conhecimento da totalidade, contém pensamentos racionais,

universais e verdadeiros, enquanto os kantianos preferem a prática reflexiva e entendem a Filosofia como um convite a aprender a pensar, o filosofar como formação para a autonomia do pensamento.

Enquanto Hegel olhava mais para a formação do indivíduo com conteúdos, visando a uma educação voltada à cidadania, ao contexto histórico-social maior, Kant visava mais à realização da autonomia individual – uma espécie de emancipação do indivíduo – de crescimento pessoal. Enquanto Hegel insiste mais em conteúdos que precisam ser sistematizados, os conteúdos kantianos são retirados dos próprios sujeitos [...] (HORN, 2009, p. 79).

Percebe-se que a Filosofia de ambos se complementa, conforme abordagem de Horn (2009), e mostram potenciais para a Filosofia escolar. Em relação ao currículo, é perceptível a necessidade de conteúdos para organizar o ensino, de modo a sintonizar as orientações em todo o sistema escolar para que a prática, no cotidiano da sala de aula, esteja em conformidade com o que prevê a legislação. Problemáticos são os currículos truncados, engessados, prontos, que não abrem espaço para o novo, o inusitado, e reduz o/a docente à situação de uma máquina que apenas reproduz, executa. A educação é flexível e movediça, assim como o ser humano o é, dinâmico e instável. Contudo, a educação precisa um norte e consensos para atingir seus objetivos. Por isso vemos o currículo como algo poroso ao mesmo tempo em que possui uma estrutura que o sustenta; com poros em aberto, com espaços àquilo que escapa à homogeneização das prescrições como as especificidades das realidades locais e as inquietações que surgem na sala de aula e que também são filosóficas.

Com o retorno da Filosofia ficou evidente as incertezas sobre a orientação curricular de uma disciplina que ainda não consolidou tradição escolar. Dentre os potenciais, destacamos que a institucionalização desse espaço significou legitimidade de presença nos componentes curriculares do Ensino Médio e ofereceu abertura para experiências inovadoras. Porém, observa-se nos documentos que tratam sobre a organização curricular uma prescrição disciplinar que se confunde com a suposta vocação interdisciplinar da Filosofia e isso se coloca como dificuldade na transposição dos indicativos da legislação para os planos de ensino. Ao mesmo tempo em que se reconhece na Filosofia um saber especializado, com bases teóricas próprias, igualmente são evidenciadas resistências à indicação de conteúdos mínimos sob a justificativa do risco de doutrinação e de que a transmissão de conhecimentos clássicos dos textos originais encerraria uma atividade antifilosófica. Por isso, na sequência, elencamos esse não lugar da teoria na Filosofia escolar.

a) Os dois lados do ensino por competências

Em relação à identidade do Ensino Médio preconizada pela Reforma da Educação Brasileira, Ramos (2011, p. 127) identifica três pilares de sustentação que incidem sobre os currículos: a) formação geral de base científica e tecnológica fundamentada por uma visão epistemológica que pretende conciliar humanismo e tecnologia, cujo eixo organizador dos componentes curriculares são os saberes científicos, tecnológicos, socioculturais e de linguagens, segundo a lógica interdisciplinar; b) o desenvolvimento de competências básicas para o prosseguimento dos estudos; c) a preparação para o trabalho assentada sobre as competências construídas na educação geral, na relação entre teoria (fundamentos científicos e tecnológicos) e a prática (processo produtivo). No entender de Ramos (2011, p. 129), os princípios das diretrizes curriculares não são neutros: os axiológicos se constituem como orientadores de pensamentos e condutas e os pedagógicos a ajustar cidadãos e trabalhadores intelectual e psicologicamente à realidade contemporânea. Nesse sentido, a dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo é subsumida à dimensão produtiva. “A formação básica para o trabalho é defendida como necessária para se compreender a tecnologia e a produção, com o propósito de preparar recursos humanos adequados à realidade do mundo do trabalho.”

Em tempos de incertezas, prossegue Ramos, a reforma educacional recorre a um humanismo abstrato ou personalista e a uma diversidade desconfigurada. Atribui-se à educação o papel de desenvolver sensibilidades que orientem as condutas por valores que conduzam a um projeto próprio de vida a partir das capacidades subjetivas e dos recursos que o meio oferece. As competências do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser se objetiva nos princípios da estética da sensibilidade, na política da igualdade e na ética da identidade. Esses princípios, segundo o Parecer da UNESCO, permitiriam “[...] estimular a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, o gosto pelo belo e pelo *fazer bem feito*, facilitando a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (RAMOS, 2011, p. 131, grifos da autora). Ramos (2011, p. 140) afere que a lógica da formação geral, de articular e integrar teoria e prática, compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos como elemento do domínio teórico-prático sobre o trabalho concreto não visa à construção de uma nova sociabilidade e uma nova cultura sobre os modos de produção. Na formação profissional pós médio, tende a desfavorecer as classes populares e reforçar “[...] o princípio de seletividade e de exclusão do sistema escolar,

preparando apenas os mais favorecidos para as reduzidas oportunidades de emprego ou de trabalho não precário”.

b) As implicações do interdisciplinar ao ensino de Filosofia

Embora seja controverso o cenário do retorno em que a escola média é convocada a contribuir para a aprendizagem de competências gerais, formar pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas e que saibam conviver com as diferenças, a simples menção à Filosofia na LDB foi significativa porque a lei reconheceu o sentido histórico da atividade filosófica e sua contribuição em promover, sistematicamente, as condições para a formação cidadã. No entanto, o enfoque da Filosofia como eixo estruturante para a interdisciplinaridade em toda formulação curricular alargou seu papel e concepções, vindo a descaracterizá-la como área do conhecimento. Ao tornar-se consciência prática no conjunto dos currículos, colaboradora em diferentes aspectos teóricos e pedagógicos, seu sentido erudito é substituído pelo da filosofia espontânea (BENINCÁ, 2002, p. 276).

A presença de Filosofias ou do filosofar sobre as demais áreas do conhecimento permite a crítica necessária às inconsistências teóricas e das ideologias inerentes à intencionalidade que permeia os currículos escolares e suas consequências práticas. Por essa ótica, a Filosofia do senso comum também desempenha papel importante na educação porque serve de ponto de partida para ressignificar as experiências cotidianas (HORN, 2009), tornando-se problema quando o ensino de Filosofia se restringe apenas a essa dimensão. “A Filosofia deve auxiliar o aluno do Ensino Médio a tornar temático o que está implícito e questionar o que parece óbvio” (BRASIL, 1999, p. 333).

A partir da LDB, a interdisciplinaridade assume o caráter de metodologia, didática e prática pedagógica, de eixo integrador entre as disciplinas, de objeto de conhecimento, projeto de investigação e plano de intervenção para estimular a pesquisa. Na concepção de Ramos (2011, p. 140), o risco de um trabalho interdisciplinar consiste em relegar a dimensão epistemológica ao segundo plano, visto que os saberes disciplinares são fundantes para a interdisciplinaridade, conforme afirmam Paviani (2005), Heckhausen (apud PHILIPPI JR; SILVA NETO, 2011, p. 43), Repko (apud PHILIPPI JR; FERNANDES, 2015, p. 180).

Pombo (2004, p. 111) resgata que a França realizou semelhante experiência no Ensino Médio na década de 1970, definindo que a Filosofia seria a disciplina mais vocacionada para liderar o trabalho interdisciplinar. A autora não expõe os desdobramentos desse indicativo

curricular, mas isso prova que a Resolução CEB 03/98 não é algo inédito na educação e que uma pesquisa sobre a experiência francesa poderia subsidiar-nos nessa discussão.

c) As ambiguidades conceituais acerca da Filosofia escolar

Concepções como filosofia espontânea e filosofia erudita, criação de conceitos, práxis filosófica e o filosofar parecem contraditórios quando se trata de Filosofia como disciplina escolar. Ao ser superestimada, tida como saber erudito, digno de especialistas e inacessível para estudantes da Educação Básica, por um lado, e considerada um saber inútil, em outra perspectiva, a tendência é a de rebaixar seu ensino ao nível da Filosofia espontânea em que as aulas se resumem a um espaço de conversação para manifestar opiniões, contrapondo aos objetivos de desenvolver habilidades e competências ao patamar de exigências cognitivas almejadas para a educação secundária. Quando Horn (2009) manifesta que desde o período histórico do Brasil Colônia aos dias atuais a Filosofia jamais teve um lugar definido nos currículos escolares refere que até hoje os saberes filosóficos não foram reconhecidos como essenciais na educação brasileira em termos epistemológicos, restringindo-os aos interesses ideológicos de cada momento histórico; inicialmente serviu de fundamento para consolidar a moral cristã nos primeiros colégios, foi retirada dos currículos durante o regime ditatorial pelo risco de fomentar ações revolucionárias e retornou pela LDB para colaborar no processo da reforma da Educação Básica por motivos ainda não compreendidos suficientemente.

Rocha (2008, p. 58-59) constata que as ambiguidades e as fragilidades que acometem o ensino de Filosofia se devem ao relaxamento temático e à inexistência de um programa nacional de Filosofia, ao fato de as escolhas dos conteúdos serem feitas nas escolas mediante as condições de formação do/a docente, à influência dos processos de seleção das universidades, à restrição aos livros didáticos e manuais de Filosofia, à ausência de profissionais titulados na área assumindo a disciplina e o pouco empenho das partes interessadas em disputar espaços no campo das políticas educacionais.

A centralidade dada à reflexão crítica, ao direcionamento para a prática, à autonomia plena concedida ao/a docente para assumir suas preferências filosóficas podem comprometer a qualidade do ensino com a escolha de temas e metodologias destituídas de fundamentos filosóficos, principalmente quando se pretende discutir filosoficamente textos de diferentes estruturas e registros, o que pode acontecer também com a abordagem de textos filosóficos. Os textos filosóficos normalmente implicam em problematizações que induzem ao filosofar, motivo pelo qual a abordagem de alguns textos originais seja indispensável no currículo de

Filosofia e esse aspecto aparece de modo genérico nos PCN que referem apenas o estudo da História da Filosofia. Os *PCN+ Ensino Médio* (BRASIL, 2002, p. 41) pressupõem que a “[...] Filosofia no Ensino Médio configura uma tarefa a ser enfrentada de maneira diversa daquela que se espera em qualquer outra disciplina, por causa das características que são próprias ao filosofar”. Nota-se que a dimensão pedagógica atribuída à Filosofia é dúbia em relação ao desenvolvimento de habilidades de abstração previstas pelos PCN+, de “[...] *fundamentação teórica* e crítica dos conhecimentos e das práticas” (BRASIL, 2002, p. 44, grifos nossos). Na continuidade, o documento (BRASIL, 2002, p. 45; 51) refere que “[...] o professor é o mediador entre o educando e o texto filosófico [e deve] escolher o conteúdo programático centrado em temas filosóficos, ou na História da Filosofia, desde que, no primeiro caso, não se perca a História da Filosofia como referencial permanente”.

De modo semelhante às imprecisões conceituais sobre a Filosofia escolar e de indicativos para a seleção de conteúdos aos currículos, o pressuposto interdisciplinar e a atribuição disciplinar aparecem imbricados nos dois momentos. Os PCN (BRASIL, 1999, p. 342) sugerem a organização disciplinar ao recomendar a presença de um profissional da área e ao frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado que não pode ser tratado por leigos no assunto. O princípio interdisciplinar foi reafirmado recentemente nas discussões do documento preliminar à BNCC (BRASIL, 2016).

Do ponto de vista histórico visualizamos três atribuições à Filosofia: de fortalecimento dos ideais nacionalistas (formação intelectual, ética e política aos moldes escolanovistas), de ação revolucionária fomentada pelo marxismo da década de 80 (com base na Teoria Crítica) e de colaboradora no desenvolvimento de competências (políticas neoliberais). Vejamos como tais tendências se acomodam na LDB porque ambas se utilizam de concepções semelhantes com objetivos distintos: articulação teoria e prática (artigo 35, inciso IV), da formação centrada nos sujeitos (e não nos conteúdos), conforme prevê o artigo 35, inciso III, “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (BRASIL, 1999, p. 46) como condição de preparação básica para o trabalho e formação para a cidadania (artigo 35, inciso II) e que os currículos tenham uma base nacional comum a ser complementada por uma parte diversificada para adequar o ensino às realidades locais (artigo 26).

Definindo-se como nacionalista, Darcy Ribeiro (2005) perguntava por que o Brasil ainda não deu certo. Objetivando a criação de uma identidade nacional, Ribeiro preconizava a formação de uma elite pensante e de uma burguesia nacional que garantissem autonomia política e econômica ao país, de modo a unificar um conceito de nação brasileira ao

potencializar as diversidades culturais. Para Ribeiro (2005) tal tarefa seria impraticável mediante a clássica subordinação mental dos povos subdesenvolvidos aos saberes transplantados da Europa e a prevalência do testemunho dos conquistadores. Faltava uma teoria crítica que explicasse e concedesse voz ao mundo ibero americano.

Do ponto de vista da *Teoria Crítica*, o poder crítico e libertador do pensar dialético são tomados como condição para a educação emancipadora, uma teoria amplamente divulgada pela *Escola de Frankfurt*, sobretudo através de Adorno (1985) e Horkheimer (1990), em que a Filosofia tem por finalidade questionar as regras e os valores criados pela sociedade e que implicam em questões éticas. No ensino por competências, ainda que com sentido diferenciado, os indicativos se entrecruzam com os ideais escolanovistas e de formação política no propósito de articulação teoria e prática como enfrentamento aos métodos de memorização, formação centrada nos sujeitos (de emancipação política para o de competitividade), formação ética, intelectual e crítica com vistas à autonomia e discernimento no mundo afetado pelas mais variadas informações e, por fim, formação para o trabalho incerto e em permanente mudança. Vale salientar que os ideais de formação centrada nos sujeitos a partir da problematização das vivências cotidianas, com vistas à libertação e à autonomia, foram defendidos por Paulo Freire em sua pedagogia para a formação básica.

No âmbito da formação geral não seria salutar filiar o ensino de Filosofia a uma corrente de pensamento. Pelo contrário, haveria maior coerência em apresentar diferentes sistemas filosóficos, de modo a permitir que o/a estudante possa identificar as afinidades e disputas teóricas entre as correntes filosóficas. No Brasil, como disciplina obrigatória ou em experiências pontuais nas escolas, a Filosofia marcou presença nos currículos, mas sem constituir um estatuto epistemológico próprio. Em alguns períodos históricos da educação brasileira foi requisitada para fundamentar os interesses ideológicos dominantes ou contestada por ser perigosa e assumiu caráter indefinido ideologicamente no período pós LDB.

Com a reforma do Ensino Médio, a educação secundária adquiriu o estatuto de formação geral para a vida pessoal e cultural; deixou de ser preparatória para a Educação Superior ou estritamente profissionalizante e se definiu como etapa final da Educação Básica. A formação geral objetiva uma ação articulada, no interior de cada área e no conjunto das áreas, desde que não se dissolva nem elimine as disciplinas (BRASIL, 2002, p. 9). Em termos de organização curricular, os *PCN+ Ensino Médio* sugerem que as práticas pedagógicas não se apartem dos saberes abstratos. “Nessa proposta, portanto, os conceitos, as competências e os conhecimentos são desenvolvidos em conjunto e se reforçam reciprocamente” (BRASIL, 2002, p. 14).

A orientação atual é a de organizar os currículos em áreas do conhecimento por afinidades teóricas que envolvem as linguagens, as ciências e as humanidades, mas no interior dessas áreas o ensino continua sendo disciplinar. Recomenda-se a interação entre ambas por entender que não há demarcações absolutas de fronteiras cognitivas, visto que um determinado problema pode ser investigado por várias especialidades e há apropriação recíproca de diferentes conhecimentos também no interior de cada disciplina. O pressuposto interdisciplinar é inerente a qualquer disciplina, mas não há interdisciplinaridade que envolva todas as disciplinas de forma igualitária. Em virtude disso, a organização curricular por disciplinas continua sendo a principal referência na proposta do ensino interdisciplinar para que se possa interagir a partir dos conhecimentos específicos. Desse modo, cada disciplina contribui na formação geral ao difundir os saberes construídos dentro de uma linguagem específica a partir da investigação de problemas sob um mesmo ponto de vista e que se diferencia das abordagens de outras disciplinas. No contexto atual em que existem inúmeras especialidades e todas elas colaboram de um modo específico para a formação geral, não há como fundir as disciplinas em objetivos educacionais porque o conhecimento também se constrói numa perspectiva de pluralidade, ou seja, não há disciplina que seja capaz de proporcionar uma visão holística do conhecimento, de abarcar todas as disciplinas, nem mesmo a Filosofia que compartilha problemas investigados por outras áreas do saber.

Ainda que do ponto de vista dos PCN+ a “[...] filosofia partilha alguns de seus temas centrais com diferentes disciplinas das ciências humanas e com outras das ciências da natureza” (BRASIL, 2002, p. 15), seria arrogância colocar a Filosofia num patamar mais elevado no conjunto das disciplinas escolares como a única especialidade capaz de explicar todos os problemas que atravessam os conhecimentos. Da mesma forma não se poderia admitir que a essência da Filosofia se dissipasse numa interdisciplinaridade mal projetada.

A abrangência de atribuições postas ao ensino de Filosofia pela legislação leva a dois principais questionamentos: o primeiro diz respeito à carga horária reservada que geralmente se resume a um período de aula semanal e o segundo sobre a formação dos/as docentes que atuam em sala de aula, uma vez que a legislação recomenda, mas não obriga os sistemas de educação a efetivar profissionais com formação específica nas escolas. Considerando que as disciplinas escolares precisam atender a critérios de padrões mínimos de racionalidade profissional e curricular, estes dois requisitos deveriam ser reavaliados.

O desenvolvimento de competências implica em domínio conceitual e prático que não se restringe a qualquer tema, por mais amplo que seja. Para entender melhor a inserção da Filosofia na reforma curricular, analisaremos sua proposta de interdisciplinaridade.

Por isso, o caráter interdisciplinar de um currículo escolar não reside nas possíveis associações temáticas entre diferentes disciplinas, que [...] costumam gerar apenas integrações e/ou ações multidisciplinares. O interdisciplinar se obtém [...] por uma prática docente comum na qual diferentes disciplinas mobilizam, por meio da associação ensino-pesquisa, múltiplos conhecimentos e competências, gerais e particulares, de maneira que cada disciplina dê a sua contribuição para a construção de conhecimentos por parte do educando, com vista a que o mesmo desenvolva plenamente sua autonomia intelectual (BRASIL, 2002, p. 16).

Os PCN+ *Ensino Médio* orientam a organização de currículos flexíveis para que a formação geral atenda às exigências do mundo contemporâneo, de modo que os conceitos estruturadores e os conteúdos programáticos sejam periodicamente revisados e readequados. Os conceitos estruturadores não se constituem em temas aleatórios, devendo sintetizar, de forma mais ampla possível, todas as relações que compõem o universo conceitual e de objetos de investigação da disciplina. Por isso a ênfase na contextualização, na problematização, na transposição dos conhecimentos para situações novas, em dialogar com as diversidades teóricas e sociais, em trabalhar com diferentes linguagens, interpretações e fontes de conhecimento, em retificar os conceitos e sistematizar (BRASIL, 2002, p. 36-40). Para que não se perca a essência filosófica, o documento sugere a associação dos temas à História da Filosofia, ainda que os temas não sejam pautados pela linearidade histórica.

As grandes questões filosóficas que instigaram a humanidade e continuam pertinentes à educação foram devidamente colocadas por Kant em buscar respostas acerca do “que é o ser humano?”, “o que posso saber?”, “o que devo fazer?”, “o que me é permitido esperar?” (LIMA VAZ, 2006, p. 3). Tal premissa explica a proximidade da Filosofia com as vivências cotidianas na busca por referenciais ao bem agir. Percebe-se que a presença da Filosofia espontânea nas práticas escolares não constitui um obstáculo em si porque as vivências cotidianas podem mobilizar saberes filosóficos. A prevalência da Filosofia espontânea se torna problemática quando seu ensino não ultrapassar os limites da opinião do senso comum. Darcy Ribeiro (2005), redator da LDB, manifesta com entusiasmo seu objetivo de elaborar saberes eruditos a partir da criatividade e da reelaboração dos saberes populares. Isso significaria um grande avanço de emancipação da sociedade brasileira em relação à dependência da cultura erudita eurocêntrica e norte-americana. No entanto, a flexibilidade curricular necessária para materializar o propósito da LDB, de abstrair das diferentes realidades regionais uma nova cultura erudita, teve o efeito inverso, de abertura para o ensino baseado em competências almejado pelo neoliberalismo, com vistas a formar pessoas capazes de se reinventar diante da instabilidade política e econômica do sistema globalizado e determinado pelas tecnologias.

O desenvolvimento de competências não se efetiva com base em intuições, mas necessita de formação teórica sólida, ampla e diversificada, para conhecer os fundamentos teóricos que melhor explicam um sistema cognitivo e diferenciá-los dos secundários. Por isso a importância de revisar a história para atualizá-la aos novos conceitos. Ao reconhecer a especificidade da Filosofia de reinventar-se, sem perder de vista suas fontes originais, as OCEM de 2006 recomendam seus conteúdos como basilares ao ensino por competências.

Devido às especificidades teóricas dos saberes filosóficos, acomodar seu ensino em generalidades seria relegar a Filosofia aos limites das experiências existenciais, condená-la ao reduto da filosofia espontânea, da consciência prática e orientativa do agir humano, peculiar a todo o mundo, ao reino da opinião que se recusa a pensar criticamente. A Filosofia não destitui a dimensão erudita de um pensar criterioso. Em Gramsci (1995, p. 11), a filosofia erudita é uma atividade sistemática e especializada, o que torna o seu ensino muito difícil. Por isso, conclui Benincá (2002, p. 276), há preconceitos contra o ensino de Filosofia e seus/as professores/as porque a tarefa complexa, própria de especialistas e filósofos/as que possuem o entendimento da linguagem específica dos diversos sistemas teóricos não é tida como acessível à população considerada leiga no assunto. Parte-se da ideia de que somente o/a filósofo/a erudito/a seja portador/a “[...] de uma concepção do mundo ordenada, refletida e enriquecida de informações gerais sobre a ciência e sobre o mundo em geral”.

A filosofia erudita requer o domínio de instrumentos metodológicos nos planos da lógica (habilidades de raciocínios coesos), da teoria do conhecimento e da epistemologia, da ética, da antropologia, entre outros que se constituem como saberes especializados e compõem suas subáreas. O preconceito contra a filosofia erudita sucede da noção de que a estudantes que ainda não conseguiram realizar a tarefa crítica de sua concepção de mundo não se pode exigir destes/as a compreensão dos grandes sistemas filosóficos nem de realizar a crítica a esses sistemas. Se não construíram os instrumentos de trabalho dessa filosofia não serão capazes de compreender o patrimônio filosófico. O preconceito atribuído à filosofia erudita, tecnicamente construída, advém, por outro lado,

[...] da estrutura da consciência prática na orientação do agir humano. No confronto de opiniões advindas da filosofia espontânea e da filosofia técnica, a consciência utiliza-se dos sentidos e experiências da primeira em detrimento da segunda. Acresce, ainda, que, se os conhecimentos de origem teórica, filosofia erudita, não se adequarem às condições de compreensão da filosofia espontânea, esta os rejeitará e não lhes concederá legitimidade. Esse fenômeno de resistência à aprendizagem filosófica se manifesta através do esquecimento imediato das informações oferecidas pelo professor de filosofia sobre os conteúdos técnicos ou históricos (BENINCÁ, 2002, p. 277).

Defendemos que a formação escolar deve perseguir níveis mais elevados de erudição e o Ensino Médio inserir, gradativamente, o enfrentamento das teorias sistemáticas da Filosofia, pois a distinção radical entre a filosofia espontânea e a filosofia erudita gera a dicotomia entre a teoria e a prática, o que pode levar à negação da própria Filosofia.

Se, por um lado, a filosofia espontânea não precisa ser ensinada, pois é assimilada nos cotidianos culturais, por outro, a filosofia técnica tem sua aprendizagem dificultada nos meios escolares, por ser própria de especialistas. Poderíamos, então, deduzir do raciocínio exposto que a filosofia é supérflua, reforçando, com isso, a opinião dos portadores da filosofia espontânea na justificativa de suas resistências à aprendizagem da filosofia nas escolas de ensino fundamental e médio, bem como da maioria dos indivíduos, portadores do senso comum e que se recusam a pensar criticamente (BENINCÁ, 2002, p. 277).

Uma das competências previstas pela legislação é o desenvolvimento da capacidade de abstração, a teorização do real em suas inter-relações. Um fenômeno somente se constitui em conhecimento quando for apropriado pelo sujeito de modo abstrato, sistematizado. Cenários de produção em série de conhecimentos, característicos deste novo século, não garantem o tempo necessário para a reflexão e o amadurecimento das teorias; exigem que a escola instrumentalize os/as estudantes a diferenciar os conhecimentos das informações veiculadas numa velocidade assombrosa e sem tempo suficiente para analisar criteriosamente. Isso desafia à docência a refazer o percurso metodológico em que foram construídos os saberes, não sendo diferente para a Filosofia, de conectar os métodos de investigação traçados em outras áreas cognitivas e na própria tradição filosófica. Uma ciência se aprende, nos diz Bachelard (1996), perfazendo o processo de investigação e procurando as lacunas que ficaram em aberto nas experiências anteriores.

Afirma Lipman (1990, p. 40) que “[s]ubstituir o texto secundário pelos textos originais seria fazer rolar a pedra da boca da caverna e permitir a entrada da luz do sol”. Assim como os cursos de metodologias podem constituir barreiras ao ensino porque os diferentes conteúdos requerem métodos diferenciados de abordagem, o texto secundário, com o qual contamos na educação, simboliza uma barreira entre o/a estudante e sua formação humanística. Infelizmente, na cultura escolar de educação de massas, exigida pelas jovens democracias, a escola passou a operar sem o alto grau de preparação cognitiva almejada para a educação secundária, motivo provável pelo qual os/as jovens concluem o Ensino Médio sem o domínio das competências básicas de raciocínio, leitura e escrita, e os/as docentes encontram inúmeras dificuldades para organizar seus currículos.

O Ensino Médio deveria ser um momento de iniciação do/a estudante no mundo da Filosofia, o que pressupõe currículos que prevejam linguagens que encorajem a aprender a pensar. Na perspectiva apresentada por Lipman (1990), em que o princípio da Filosofia está na educação para o pensar e as salas de aula são comunidades de investigação, alguns critérios são observados como a apropriação da cultura, aquisição de ferramentas conceituais, racionalização e a coesão do currículo, o enfrentamento dos textos originais, a primazia da discussão, a superação da dicotomia conceitos *versus* habilidades e a educação do/a educador/a. Nessa proposta, os conteúdos são objetos de investigação e de formulação de conceitos e não objetos de memorização.

Assim como um bom projeto pedagógico deveria conter propostas de conteúdos que viabilizassem a integração entre as diversas disciplinas, o planejamento curricular igualmente pressupõe disponibilidade para o trabalho cooperativo e de fundamentos teóricos que sirvam de instrumentos metodológicos e conceituais de base. “A prática escolar de planejamento curricular deixa muito a desejar, seja pelas condições de trabalho, seja pela falta de uma cultura e de uma tradição de pesquisa curricular em equipe” (ROCHA, 2008, p. 22). O padrão deficiente é gestado durante os cursos de licenciatura que comumente não oferecem esse tipo de treinamento durante a formação docente. São raras as iniciativas de discussões sobre currículo e essa carência formativa se reflete na prática profissional posterior.

Lipman (1990, p. 61) supera a visão estreita de que a filosofia erudita seja prerrogativa de especialistas, mostrando, na prática, a possibilidade de ser eminentemente adequada para a Educação Básica. Pondera Lipman (1990) que a Filosofia possui uma vasta literatura clássica que pode ser traduzida em linguagem comum e sequenciada de acordo com os níveis escolares, pois seus conceitos são intrinsecamente interessantes para as crianças (e adolescentes) no trabalho efetivo com os conceitos de outras áreas como as ciências. Para Paviani (2005, p. 8) a *episteme* é igualmente um fazer, uma *techne*, e um agir, uma *fronesis*. Sua tese acomoda as duas perspectivas do currículo: a teoria e a prática. Fávero e Toniato (2016) visualizam o principal motivo de descaso com o ensino de Filosofia: a banalização da teoria. A supervalorização das práticas e das subjetividades, inclusive no trabalho docente, se coloca em detrimento das compreensões reflexivas e epistemológicas. Com isso a educação retorna para as crenças socialmente justificadas que se apresentam como guias confiáveis, fazendo da escola o lugar do senso comum e não do aprimoramento dos saberes.

Nota-se que a difusão da cultura, um dos pilares da formação, perdeu relevância no ensino por competências, distanciando a *episteme* da *techne* e da *fronesis* pelo fato de relegar os conteúdos ao segundo plano, e que da obrigatoriedade do ensino disciplinar não emanaram

estudos sobre organização curricular que tratassem em específico dos fundamentos teóricos e seleção de conteúdos a constituir as bases necessárias para avaliar o valor prático do conjunto de informações e conhecimentos disponíveis. Mudou-se apenas o enfoque do interdisciplinar, aproximando-se da noção de vigilância epistemológica de Bachelard (1996) aos obstáculos que acometem, sobretudo, a ciência. O enfoque disciplinar não transformou a Filosofia numa disciplina independente com estatuto epistemológico próprio, permanecendo a tarefa de investigar e colaborar com as demais disciplinas, de fortalecer os laços que unem humanismo e tecnologia.

O principal mote da legislação ao ensino formal é a busca de soluções concretas e menos de atividade filosófica enquanto exercício de paciência (HORN; VALESE, 2010, p. 39), um ensino de Filosofia que estabeleça relações entre ideias, fatos e fenômenos e demande problematizações e elaborações conceituais rigorosas. Com a reforma do Ensino Médio, a educação escolar passou a dar centralidade ao sujeito aprendiz, objetivando a difusão dos conteúdos produzidos na escola em prejuízo da aquisição da cultura preexistente como ponto de partida das aprendizagens, distanciando a formação dos princípios de cientificidade.

Nas palavras de Fávero (2002, p. 100), os preconceitos que reduzem a Filosofia a um saber especulativo e inútil que em nada contribui com a ciência e com a produção do conhecimento constituem barreiras aos currículos. Prossegue Fávero que os poucos alunos que tiveram experiência com a Filosofia no Ensino Médio a veem com desprezo e são incapazes de captar sua preciosa contribuição para um pensar e um agir melhor.

Grande parte dessa situação em que se encontra a filosofia deve-se à maneira como as pessoas têm acesso a ela, ou seja, a maneira como ela é ensinada. Assim, poderíamos distinguir duas posições com relação ao ensino de filosofia: uma como resposta ou produto e outra como questão ou processo. A filosofia como resposta ou produto é identificada com a aquisição de um saber pronto, assimilado de maneira memorística e retórica. [...] Já a filosofia como questão ou processo, sem negar ou contestar a validade da postura anterior, ressalta outro ângulo: parece-se com um “aprender a pensar” (FÁVERO, 2002, p. 101).

Em Fávero (2002, p. 101-102) encontramos duas polaridades do ensino de Filosofia: uma que não abre espaço para a dimensão construtiva e crítica porque se assenta na memorização de conceitos e doutrinas, na mera aquisição de um produto pronto e inquestionável, numa erudição como fim em si mesma. No outro ângulo, “[...] uma disciplina que coloca o ato de filosofar, de questionar e de retomar questões abandonadas, ou dadas como resolvidas, acima da própria filosofia como teoria”. Continua Fávero (2002) que Lipman constitui um marco referencial e diferencial pioneiro na década de 1970 e põe em

movimento os dois paradigmas fazendo com que o ato de filosofar sobre a teoria produza novos saberes e abordagens filosóficas. Dentre os desafios postos à Filosofia para o século XXI Fávero (2002, p. 108-111) elenca cinco tarefas: a) recuperar a dimensão humanista da sociedade; b) retomar as “rédeas” da discussão ética; c) assumir a vanguarda da dimensão praxiológica e se afirmar como teoria dos valores universais válidos; d) assumir sua função emancipatória de formação política; e) tornar-se prática educativa com ênfase nas concepções éticas e gnosiológicas.

Trombetta (2002, p. 235) observa que frequentemente o ensino de Filosofia é agrupado em quatro modos: histórico, sociológico, cultura geral e temático reflexivo. Ele defende que o modo temático reflexivo “[...] é o que oferece as maiores condições para se pensar uma idéia de filosofia que tenha como mote a reflexão e a constituição da autonomia”. Trombetta enfatiza o mérito do potencial reflexivo da Filosofia. Nessa concepção, o princípio temático-metodológico atribui à Filosofia uma prática de ensino que trata com reservas a transmissão de conteúdos e o estudo da História da Filosofia. Kohan (2002, p. 25) também aposta no filosofar sobre a Filosofia para atribuir sentido à aprendizagem. Segundo Kohan (2002), a Filosofia como experiência do pensar destoa da versão positiva da experiência válida para a ciência que se confirma por processos de repetição, cujo resultado independe do sujeito da experiência.

As discussões do IX Simpósio Sul Brasileiro de Ensino de Filosofia, realizado entre os dias 19 e 21 de maio de 2010 nas dependências do Centro Universitário Metodista do IPA, em Porto Alegre/RS, e documentadas no livro *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*, caminham na direção da organização curricular da disciplina de Filosofia a partir dos textos filosóficos, da cultura filosófica oral e escrita, que pode ser ensinada e transmitida, mas que exige um novo olhar em contextos globalizados e de acesso ilimitado às informações.

4.2 Desafios e projeções para o ensino disciplinar de Filosofia

Dentre os principais desafios projetados ao ensino disciplinar de Filosofia, destacamos a necessidade de assegurar, por via da legislação, a presença de docentes com formação filosófica nas escolas e a elaboração de um programa nacional de Filosofia. Acreditamos que esses dois requisitos constituem a base de fortalecimento das pesquisas e das disputas políticas através de ações articuladas entre o universo acadêmico, a Educação Básica e as instâncias governamentais.

Ao assegurar a presença de docentes com formação filosófica nas escolas que venham a contribuir na organização curricular e na qualidade do ensino de Filosofia se revigoram os investimentos e ações nos programas de formação inicial e continuada e de novas clientelas. São as experiências positivas e marcantes com a Filosofia que impulsionam o interesse pelo prosseguimento nos estudos filosóficos. Quando a Filosofia não produz sentido na formação básica e não instiga, passa a ser vista como qualquer coisa para a qual não se dá importância. Por isso visualizamos a necessidade de organizar bons currículos como requisito de valorização da cultura filosófica, elaborá-los dentro de uma ação planejada que articule os conteúdos, evitando assim a fragmentação do ensino de Filosofia pelo ecletismo de abordagens, de práticas que o descaracterizam e de escolhas curriculares que contemplem exclusivamente as afinidades intelectuais do/a professor/a (porque não convém que as aulas de Filosofia se restrinjam a espaços de militância ou de profissão ideológica de qualquer natureza). Defendemos currículos abrangentes nas escolhas temáticas para que sejam apresentadas aos/às estudantes diferentes perspectivas de teorização filosófica e se estabeleça uma linguagem comum, de saber especializado, em todo o sistema escolar.

Reportamos-nos às reflexões de Gallo (2002) para apresentar os desafios postos ao ensino de Filosofia no que se refere à organização curricular a partir de algumas concepções conceituais e metodológicas. O primeiro desafio é o de lutar contra a opinião, o segundo é o de planejar uma ação de transversalidade que permita dialogar com as demais disciplinas a partir de problemas historicamente investigados pela Filosofia e o terceiro desafio é o de tratar filosoficamente o ensino de Filosofia. Os três desafios remetem ao princípio da pesquisa previsto pelas DCNEM de 2012 para a formação de nível médio, de cientificidade por meio da investigação e da sistematização, do filosofar segundo critérios de racionalidade e validade universal, da complexidade dos saberes e que se realimenta pela crítica e criatividade.

Sobre a organização curricular, faz-se necessário ressaltar o risco de cair facilmente no textualismo, conforme advertem Horn e Valesse (2010, p. 35), no reducionismo que incide negativamente no trabalho. Sem abstrair dos saberes eruditos os sentidos existenciais e cognitivos que afetam a juventude concreta, o domínio técnico do texto se torna tedioso. Por outro lado, o acesso às fontes primárias é um dos elementos principais do processo de apropriação dos conteúdos filosóficos. Disso concluímos que a relação do ensino de Filosofia com seus conteúdos requer uma metodologia filosófica adequada de domínio técnico do texto para compreendê-lo a partir de seu contexto e ressignificá-lo à realidade atual.

Como não há um caminho único para o ensino de Filosofia, cada docente ou sistema educacional o fará de um modo particular. O texto filosófico é o que permite estabelecer uma

linguagem comum e se sobrepor à opinião pelo “[...] fato de que toda obra filosófica pretende construir as condições de sua própria validade por meio de regras de leitura que definem sua especificidade como gênero literário” (COSSUTTA apud HORN; VALESE, 2010, p. 37). No entanto, prosseguem os autores, é preciso explicitar as regras de funcionamento que ligam os conceitos, as proposições e os argumentos no contexto em que o texto foi escrito. Nesse aspecto se insere o filosofar implícito no ensino de Filosofia, na atividade dialógica com a tradição para superar a mera descrição das teses defendidas pelos/as antecessores/as.

O pressuposto epistemológico atribuído à Filosofia é citado nas DCNEM de 2012 enquanto colaboradora no avanço das ciências, sobretudo através do incentivo à pesquisa. No interior da disciplina, a investigação filosófica possibilita afirmar ou negar as verdades defendidas pela tradição, vindo corroborar a tese de Gallo (2002) de que o ensino de Filosofia deve ser tratado filosoficamente. Ao adotar uma atitude filosófica diante dos textos que documentam a tradição (CUNHA apud HORN; VALESE, 2010, p. 38) são resgatados os principais temas, problemas e conceitos, o pensar na linguagem da disciplina, pois o processo formativo educacional se assenta na difusão da cultura, seja para desconstruir, atualizar ou confirmar os conhecimentos produzidos ao longo da história.

Com a intenção de apresentar os desafios postos ao ensino de Filosofia, trazemos elementos relevantes à nossa pesquisa sobre a conjuntura das escolas secundárias com base nos estudos de Rocha (2010): a) a universalização do acesso não veio acompanhada de uma proposta de ensino de qualidade; b) nesse recomeço da presença da Filosofia no Ensino Médio ainda se esboçam as primeiras direções e propostas de trabalho em meio a um largo espaço de possibilidades e por isso precisamos avançar na explicitação das principais direções e problemas; c) as aulas de Filosofia são vistas como trincheiras de resistência às mais diversas formas de opressão (sentido de libertação na formação cidadã); d) o desenvolvimento da consciência crítica não é prerrogativa da Filosofia (quando enfatiza a consciência crítica a vaidade filosófica esbarra na realidade dos fatos formacionais); e) há certo consenso de que a natureza ambivalente da Filosofia de se definir como processo e produto fica melhor contemplada curricularmente ao equilibrar tais elementos na proposta didática; f) o pouco tempo reservado às aulas de Filosofia compromete a qualidade do ensino; g) os/as estudantes não dispõem de hábitos de leitura, não gostam de ler, pouco compreendem do que leem e resistem em produzir textos, fazendo com que a pouca atração do texto escrito transponha dificuldade em trabalhar com a Filosofia clássica; h) a escola é vista como uma instituição demasiadamente regrada, tradicional e conservadora, ambiente de controle e sujeição que confronta concepções de ensino institucionalizado de Filosofia às deficiências de formação

cultural das classes estudantis. Mas isso, salienta Rocha (2010, p. 43), traduz um ângulo de observação. Importa saber qual moldura histórica e quais padrões de comparação usamos para avaliar os problemas enfrentados, a natureza ocasional, as contingências e as aberturas que esses problemas oferecem.

A institucionalização da obrigatoriedade da disciplina de Filosofia significou um marco importante de conquista por assegurar espaço de ensino e de trabalho para docentes com formação específica. O equívoco, pondera Rocha (2008, p. 75-100), consiste em esperar que as instituições governamentais e escolares apresentem todas as soluções para os problemas que permeiam o ensino de Filosofia. A organização disciplinar exige estudos curriculares e remetem, inevitavelmente, aos programas de formação docente, ao espaço acadêmico para construir e atualizar referenciais teóricos e metodológicos (a iniciativas como o Fórum Sul e o Simpósio que pensavam o ensino de Filosofia de forma articulada entre as instituições).

De modo análogo às demais disciplinas, a Filosofia possui um acabamento que se materializa no legado histórico dos textos clássicos e permite enxergar mais longe, ainda que não haja fronteiras fixas que delimitem os saberes (e por isso não se resume a um método de investigação). Outro equívoco, em nossa concepção, consiste em abandonar todas as experiências formativas do passado sob a alegação que o modelo tradicional de educação é retrógrado e precisa ser abolido sem, ao menos, consolidar uma nova proposta de formação, sobretudo no que se refere à teorização, à sofisticação cognitiva. Parece-nos que o enfrentamento aos conteudismos não se reverteu em um programa de ensino com qualidade capaz de superar as baixas taxas de aprendizagem. Não acreditamos que os métodos do passado seriam eficientes em contextos atuais, mas o ensino por competências e objetivos de aprendizagem também tem mostrado seus limites, pouca sensibilidade ao contexto no sentido de situar a escola no conjunto das atividades formadoras. No caso específico da Filosofia, de oferecer justificativas adequadas para sua presença na proposta educacional no que tange a sua relação com os saberes tradicionais.

Concordamos com Rocha (2010, p. 44-45) que, embora tenha sido elitista no passado,

[...] a escola pública, nas democracias modernas, dificilmente poderia existir se não vestisse uma roupagem institucional, o conjunto de regramentos e condições que asseguram as condições mínimas de sua existência. [...] A passagem de um modelo escolar de elite para um sistema de educação popular está apenas em andamento [...].

Tendo em vista que é no chão da escola que se decide o que prevalece nos currículos escolares como conhecimento ou atividade relevante, usualmente os principais fatores considerados no planejamento curricular são a situação do/a professor/a, o saber, o/a estudante e o ambiente escolar e, nessa roupagem institucional, a educação ainda preserva os métodos expositivos de transmissão do conhecimento. Dependendo das configurações curriculares pelas quais a Filosofia é apresentada nas escolas secundárias se reforçam preconceitos ou motivações para o estudo, evidenciando que os planos consistentes de ensino direcionam as atividades, inovam, auxiliam os/as professores/as menos habilitados/as e evitam que as práticas cotidianas se distanciem do propósito originário de formação. Ao afirmar que a Filosofia no Ensino Médio não pode ser tratada aos moldes acadêmicos, a tendência é a de deslocar para o lado oposto, do subjetivo e do opinável, da Filosofia espontânea como orientativa das ações humanas, a um mal pensar distanciado dos princípios filosóficos. A dimensão do prático na Educação Básica é muito presente o teórico assimilado a partir do cotidiano. Os currículos demandam elaborações fundamentadas em critérios válidos de formação e é nesse aspecto que reside o risco de conceder plena autonomia às escolas em planejar e executar sua proposta pedagógica, prevista pela LDB 9.394/96.

Os conteúdos escolares passam por um processo de avaliação e são decididos pela sua preciosidade e pela exigência de sua publicidade. Acrescenta Rocha (2010, p. 46), que o currículo inclui a memória histórica, as descobertas das ciências, a realizações artísticas e literárias que devem ser preservadas pela beleza e relevância intrínseca ou instrumental que possuem, constituindo o maior tesouro acumulado pela humanidade sobre o qual se tem o interesse máximo de preservar e transmitir.

O ambiente escolar é o espaço onde as leis abstratas se materializam em práticas. Na medida em que não se atribui determinado rigor ao ensino de uma disciplina, a tendência é a de condená-la ao descrédito de um saber inútil para o qual não se dedica atenção. No caso da Filosofia, assegura Rocha (2008, p. 78), “[...] pode-se dizer que nenhuma outra disciplina tem as mesmas condições dela para ser um ponto de ligação entre os saberes e práticas escolares, sem prejuízo de sua especificidade”. Favaretto (2008) reconhece nessa premissa o potencial de formação da Filosofia no desenvolvimento de habilidades cognitivas, haja vista as características próprias do filosofar em diálogo com o conjunto sistematizado de informações e conhecimentos acumulados desde sua origem. Na concepção de Favaretto (2008, p. 12), “[...] para tornar significativa a disciplina em relação aos objetivos gerais, formativos, do Ensino Médio e aos objetivos específicos da Filosofia, precisa materializar no trabalho em sala de aula o funcionamento dos dispositivos de pensamento que tornam filosóficos um

texto, uma conversa, uma discussão”. Favaretto (2008) inscreve como características básicas para a formação intelectual e cultural promovida pelo trabalho filosófico a elaboração conceitual e os procedimentos argumentativos e de problematização.

Aprender a detectar pressupostos, a reconhecer as funções mais frequentes e mesmo gerais do funcionamento dos discursos, a reconstruir argumentos a partir da leitura, confrontar teses ou posições, emitir juízos próprios e fundamentados, são exercícios que podem desatar a potência do pensamento. Um trabalho necessário no Brasil, dada a quase ausência de experiência da linguagem no trabalho escolar, e que em Filosofia pode ser exercitado segundo uma tríplice exigência: de ordem lógica, de ordem expositiva e da ordem da descoberta ou da invenção. Todo o interesse está na apropriação pelos alunos das operações que efetuam o sentido em um texto, discussão ou conversa [no] proceder, didaticamente, por estratégias e táticas [...] Se os cursos são estrategicamente montados, em objetivos, conteúdos e metodologias, sabe-se que só a escuta atenta da sala de aula pode ser a medida para intervenções que fazem o pensamento tomar forma (FAVARETTO, 2008, prefácio).

As regras de funcionamento e configurações do pensar articulam conceitos e argumentos e produzem proposições, significados e sentidos que podem ser capturados nos modos como o pensamento é gerado e nos contornos que a História da Filosofia coloca à disposição. Para responder aos anseios de estudantes vivos, inquietos e participantes é preciso uma escola aberta, posta no mundo e ciente da necessidade de repensar o processo educacional em que o/a docente não tema suas próprias dúvidas, pois há muito ainda a aprender sobre o modo como uma disciplina, que tinha sido anteriormente limitada ao claustro da universidade, começou a integrar a Educação Básica, para a qual as outras humanidades tiveram até o momento acesso limitado (LIPMAN, 1990).

As particularidades que envolvem o ensino disciplinar de Filosofia colocam teoria e prática em situações muito próximas. De Bachelard (1996) aprendemos que a prática docente precisa ser, constantemente vigiada, a fim de reconhecer os momentos falhos e visualizar os potenciais que se apresentam dentro e fora da sala de aula. O trabalho docente exige atenção e predisposições psicológicas para reconhecer que não se sabe tudo, aceitar que mudanças de cunho pessoal e profissional são necessárias diante da mobilidade da educação e admitir que a formação docente exige um processo de permanente construção e nunca estará devidamente concluído. Tal concepção se estende à relação com os conteúdos, pois somente a vigilância epistemológica evidencia os obstáculos cognitivos que se apresentam como barreiras ao progresso do conhecimento.

Antecipa Favaretto (2008) que o filosofar perpassa uma experiência de criação e descaminho que faz o sujeito pensar por si mesmo e se reinventar. E para que isso aconteça é preciso criar as condições para que o pensamento apareça como necessidade, desate a

curiosidade de suas âncoras e impulsiona a vontade de conhecer, o que é raro advir de modo espontâneo, e mais difícil ainda, por um prazer de conhecer ou por amor à verdade. O conhecimento filosófico se concretiza quando a radicação na linguagem permite, na volta, o atrito com a experiência. Acrescidas às desordens de fundo motivacional estão as disputas conceituais, uma vez que a educação é uma ação política por excelência e atravessada por interesses não raras vezes divergentes. “A discussão de conteúdos mínimos para o ensino de Filosofia por vezes provoca um conflito entre os partidários de um ensino fortemente apoiado em temas de lógica e argumentação e os defensores de um ensino voltados para temas de ética e política” (ROCHA, 2008, p. 47).

Dentre as especificidades da Filosofia situam-se a criatividade e a oportunidade de discutir conceitos. “A Filosofia oferece um fórum no qual as crianças podem descobrir, por si mesmas, a relevância, para suas vidas, dos ideais que norteiam a vida de todas as pessoas” (LIPMAN, 1990, p. 13). Ao sugerir o exercício do pensar na comunidade de investigação, Lipman (1990) assinala que a Filosofia com crianças se opõe a qualquer atividade normativa, uma concepção a ser estendida para a Filosofia no Ensino Médio. Para a educação secundária, Lipman (1990, p. 20) avalia que atividades relacionadas às habilidades de raciocínio são as mais indicadas. No entender do filósofo, o pressuposto da educação reflexiva, que coloca a Filosofia em situação de igualdade às demais disciplinas do currículo, não exclui um planejamento teórico que dialogue com a tradição, desde que observe o diferencial de redefinir a Filosofia como cultivo do pensamento ao invés de transmissão de conhecimentos.

A associação entre conceitos e habilidades proposta por Lipman (1990) é retomada por Rocha (2008, p. 50) que reconhece em Kant a distinção entre conceito e prática filosófica, contrapondo à máxima atribuída a ele de que somente é possível aprender a filosofar, não sendo possível ensinar Filosofia.

Essa frase de Kant – em especial a que diz que “só é possível aprender a filosofar” – é muito usada nas discussões sobre o ensino de Filosofia, mas na maioria das vezes ela é isolada do contexto no qual ela é apresentada, e onde claramente indica um dos pólos da Filosofia [examinar e imaginar]. Até aqui, diz Kant, tratava-se de apenas um dos conceitos da Filosofia; mas há outro, ele insiste, o outro pólo da mesma; num sentido, a Filosofia é um sistema de conhecimentos procurado, esotérica, um domínio de conhecimentos e habilidades profissionais numa busca rigorosa e sem fim; noutra ela é uma visão condutora, concernida com o que interessa a todos os seres humanos, exotérica (ROCHA, 2008, p. 50).

Na sequência Rocha (2008, p. 68) assegura que a recorrência à frase kantiana nada mais é que um ataque ao ensino dos sistemas filosóficos prontos. Representa a defesa da formação rigorosa por meio do domínio dos instrumentos fundamentais do pensamento. Um

dos polos da Filosofia é a sistematicidade, a busca rigorosa pelo saber, e o outro é a sua flexibilidade para acolher os dilemas existenciais, oferecendo espaços para dialogar sobre assuntos geralmente não encontrados em outras disciplinas. Em Kant, a ação reflexiva não anula os conteúdos, fundando dois conceitos complementares da Filosofia.

Além das disputas conceituais que rondam a Filosofia quanto a sua natureza, se teórica ou prática, outro problema atravessa o currículo em nível nacional extrapola as fronteiras das políticas educacionais. São as afiliações em escolas ou movimentos filosóficos que envolvem os/as licenciados/as desde a formação acadêmica e consolidam suas pequenas províncias de poder no espaço da escola média. Distanciando-se da proposta de formação geral, a fragmentação da Filosofia prioriza uma opção filosófica em prejuízo das demais que também são importantes. “Haveria, nessa perspectiva, um Ensino Médio de Filosofia de cunho ou hermenêutico ou dialético ou analítico, etc.” (ROCHA, 2008, p. 51).

Embora se reconheça que a Filosofia compreende um mundo de escolas, tendências, movimentos, polos, regiões, continentes, espera-se que na perspectiva curricular seja concebida enquanto unidade que congrega suas diferenças e contradições internas. Outra fragilidade está na inércia do jargão “formar consciência crítica”.

Essa visão ainda muito difundida não se sustenta se com ela queremos dizer que formar consciência crítica é uma responsabilidade privilegiada da aula de Filosofia. Uma consulta nos documentos curriculares das demais áreas de conhecimentos escolares mostra que elas têm uma percepção muito clara sobre a tarefa que lhes cabe na formação crítica e cidadã [...] falar em “formar consciência crítica” sem mostrar conteúdos soa vazio (ROCHA, 2008, p. 52).

A maiêutica socrática nos deixou o legado de uma Filosofia questionadora e dialógica que persegue a verdade e não se contenta com qualquer resposta, mostrando que desenvolver o pensamento crítico não se resume a mero ato subversivo de se contrapor a qualquer discurso, efêmero ou sofisticado. Isso seria o que há de mais antifilosófico, uma atitude irresponsável que em nada contribui para a formação de sujeitos emancipados, pois a crítica provém dos questionamentos resultantes da apropriação do saber e da cultura.

Em nossa concepção, a reforma do Ensino Médio mais aderiu a certos modismos do que projetou um novo jeito de ensinar com qualidade. A reforma (e não a ruptura com o sistema tradicional de educação) apenas reformulou os antigos modelos educacionais para atender às demandas do neoliberalismo emergente e acomodar a públicos plurais no interior das escolas em virtude da democratização do acesso à educação. Nela, o conceito de formação cidadã não destoa dos ideais mercantilistas. No entanto, abre espaços para pensar a educação

pela perspectiva popular, o que implica na necessidade de revisar os programas de formação docente e os problemas de ordem estrutural que interferem na organização dos currículos.

A constatação de Rocha (2008) de que as soluções para os problemas educacionais não são oferecidas nas instâncias institucionais, ainda que a institucionalização de leis seja necessária para assegurar a efetivação de práticas, é reforçada por Pombo (2004, p. 110-111) ao afirmar que não existe receituário pronto a utilizar fabricado fora da escola. “Por isso a escola aceita, porventura com demasiada facilidade, alterar pequenos hábitos antigos, na esperança de ver resolvidos os graves problemas que internamente a corroem”. Não havendo uma solução mágica que venha de fora da escola, são os/as docentes, em última instância, os/as principais responsáveis pela qualidade do ensino oferecido.

Proferindo críticas às maneiras como são organizados os currículos de Filosofia nas escolas, Rocha (2008, p. 17) se vale de uma metáfora e questiona por que nós, enquanto docentes, chegamos às escolas como os reis magos e pensamos o currículo como um presépio no qual cada professor/a deposita sua oferta de formação, fazendo assim crescer a “árvore-curriculum” mediante a agregação da boa vontade e não de um planejamento sistemático.

Outro problema, muito bem colocado por Bachelard (1996), diz respeito à postura de autoridade assumida pelo/a docente. Por considerar-se mestre no que faz, habitualmente não investiga a própria prática nem monitora as mudanças que ocorrem no cenário educacional, e apenas centra seu olhar para as atividades pedagógicas no reduto da sala de aula. Prevalece, então, a ideia de que a formação inicial é suficiente para o desenvolvimento de toda a carreira profissional, o que se revela na usual falta de comprometimento com o processo de formação continuada¹⁰. Em se tratando de currículo, Rocha (2008) novamente se vale de metáforas para questionar se o currículo de Filosofia deve ser da ordem dos minerais, dinamizado por justaposição, ou ser próximo aos vegetais, orgânico; deve levar em conta o que acontece nas demais disciplinas ou ficar isolado em seu cantinho, limitado aos manuais ou gostos pessoais?

A postura que o/a docente assume diante da disciplina que ensina é determinante para motivar ou reforçar aversões. Ante aos preconceitos atribuídos à Filosofia Rocha (2008, p. 18) alerta para que o/a professor/a “[...] não chateie os demais com discursos sobre a pretensa superioridade da Filosofia”. E prossegue afirmando que para falar de forma consequente sobre a política de ensino da Filosofia no nível médio precisa explicitar o lugar desde onde fala.

¹⁰ Esse tema foi tomado como objeto de investigação pelo colega de mestrado Evandro Consaltér em sua pesquisa de dissertação. Para maiores informações sugerimos a leitura do artigo (CONSALTÈR; FÁVERO, 2015).

[...] pouco se discute sobre o que é o currículo como um todo. [...] Quando pensamos o currículo como um presépio as coisas ficam muito simples: cada professor faz seu plano de trabalho e vai em frente como pode; as reuniões com os colegas restringem-se ao cafezinho. Na solidão de sua criatividade cada professor decide sobre conteúdos, metodologias, avaliações, com a crescente ajuda dos materiais didáticos. Não há supervisão, acompanhamento ou parceria (ROCHA, 2008, p. 18).

Pesquisas sobre currículo também são indispensáveis para estabelecer uma linguagem comum sobre os objetivos e a pertinência de uma disciplina. Para que as atividades curriculares estejam integradas de forma inteligente com as demais, salienta Rocha (2008), as relações e propostas de trabalho devem estar alicerçadas em uma visão de Filosofia realmente existente, a fim de ser recebida e executada. Em termos disciplinares, não há como estabelecer um programa de conteúdos que contemple toda a História da Filosofia, todas as vertentes teóricas. No entanto, estabelecer um referencial de conteúdos é necessário para que o ensino de Filosofia não fique na superficialidade das temáticas soltas, desarticuladas, de modo que o currículo compreenda a “[...] seleção de temas que sugere conteúdos claramente filosóficos, que buscam abordar e interpretar textos de natureza clássica relacionando-os com temas do cotidiano” (HORN, 2009, p. 83).

Horn (2009) defende que o ensino de Filosofia parta de seu próprio estatuto e de sua constituição histórica. O desafio é o de delimitar quais recortes devem ser feitos em relação à História da Filosofia, a fim de evitar tanto o ecletismo quanto o conteudismo. Uma das propostas seria a de planejar os currículos a partir de eixos temáticos, articulando com os/as principais pensadores/as e com a trajetória histórica do pensamento filosófico, o que já está previsto na legislação de modo ainda bastante genérico. Segundo o autor, temas e problemas filosóficos e História da Filosofia não são antagônicos, apenas enfoques diferentes que podem ser complementados no percurso da análise teórica.

No âmbito curricular, os saberes docentes são traduzidos para o ensino escolar e nessa transposição dos saberes eruditos para uma linguagem acessível e ressignificada é preciso um planejamento curricular que não se limite à tarefa arbitrária de cada docente. Se, por um lado, no contexto escolar fragilizado e aberto a novas tendências pedagógicas ou modas didáticas, o/a professor/a tende a aderir depressa a esses novos receituários, assimilar suas técnicas e orientações normativas, conforme alerta Pombo (2004, p. 110), em casos de maior liberalidade e de insuficiente definição conceitual/teórica, poderá caber ao/a professor/a escolher entre as sugestões àquela que melhor se adapte aos condicionamentos de sua intervenção didática, colaborando, do mesmo modo, para um ensino displicente.

O currículo constitui a estrutura principal da disciplina, o referencial que dá sustentação ao ensino, motivo pelo qual enfatizamos a urgência de um ensino de Filosofia desde um ponto de vista curricular. Nessa perspectiva, Lipman (1990, p. 23) assegura que a escolha mais apropriada é a de investir em pesquisas nas universidades, remetendo o problema para profissionais com formação mais avançada nas disciplinas. “O árido texto didático teria de ser substituído por materiais [...] que tanto mostrassem como comunicassem o que é pensar uma disciplina”. O posicionamento de Lipman (1990) nos faz refletir sobre a importância da parceria entre a academia e a escola nos processos de desdobramentos dos programas nacionais de currículos, assim como em investir em pesquisas sobre políticas educacionais nos cursos de licenciatura e nas práticas de formação continuada. Somente currículos devidamente estruturados permitem que a disciplina seja apresentada aos/as estudantes como algo agradável, a ser descoberto e apropriado e não como algo estranho e intimidador. Quando as escolas contam com currículos bem elaborados, a sala de aula se torna o lugar de devoção do raciocínio, da investigação e da autoavaliação até se tornar uma comunidade exploratória e autocorretiva onde docentes são peritos/as em cultivar e comprometer-se com a reflexão (LIPMAN, 1990, p. 23).

Para além das questões práticas necessárias para qualificar o ensino de Filosofia, das políticas educacionais, das estratégias de detalhamento dos currículos e da escolha de metodologias está a teoria que carrega em si um pressuposto negativo na esfera do senso comum. Em meio a esse debate, Fávero e Tonieto (2016), no artigo *O lugar da teoria na pesquisa em política educacional* mostram que teoria e prática são indissociáveis, constituindo uma espécie de dois lados da mesma moeda. Os preconceitos que acometem a Filosofia no Ensino Médio têm a ver com o dualismo criado em torno da teoria e da prática que as concebem como dois polos opostos que não dialogam entre si. Fávero e Tonieto constatarem que tal concepção é portadora “[...] de uma grande dose de ingenuidade associada a um alto grau de incompreensão conceitual [...]”. A complexidade conceitual resultante da polissemia que envolve o termo teoria se desloca do espontâneo ao epistemológico.

O recuo da teoria se reverte na fragilização das concepções de conhecimento. Esse problema está associado à ênfase no desenvolvimento de competências, no valor agregado ao *saber fazer* (grifos nossos) para a formação da grande maioria, pautada pelo suficiente e útil.

[No] domínio de “certas competências” necessárias para o “saber tácito” exigido pelo famigerado mercado de trabalho. As consequências dessas mudanças e a materialização desse discurso se fazem sentir no chão da escola, [...] nas definições curriculares, nas diretrizes educacionais [...] e na condução das políticas educacionais (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 9).

O enfoque prático do contundente discurso salvacionista da educação, vinculado ao desenvolvimento de competências e do aprender a aprender tem mostrado seu efeito inverso, principalmente na diminuição substancial da capacidade de escrita. Com o desprestígio da teoria, marginaliza-se a tarefa docente em sala de aula e diminuem-se os investimentos em educação, especialmente no que se refere aos processos de formação inicial e continuada. A ênfase no saber fazer eleva para segundo a sólida formação em termos de especialidade e fragiliza a educação porque nem mesmo os/as professores/as conhecem em profundidade o que ensinam. Em um sistema educacional pouco comprometido com a formação erudita

[...] enxugam-se os recursos, abreviam-se se os currículos retirando-se deles disciplinas teóricas e “pouco atrativas” [como a Filosofia], culpabiliza-se o professor pelo fracasso escolar, reduz-se os recursos de formação, instrumentaliza-se e hostiliza-se a teoria como responsável pela pouca eficiência e eficácia da escola e da universidade em tempos de mudança. [...] Essa concepção hostilizada e deturpada de teoria acaba produzindo uma visão empobrecida de conhecimento, reduzindo-o a um dos múltiplos “saberes”, colocando a “prática” como a única teleologia do processo educativo (FÁVERO; TONIETO, 2016, p. 9-10).

Ante à banalização da teoria denunciada por Fávero e Toniato, Paviani (2005, p. 93) acrescenta que na função interdisciplinar da Filosofia o dado teórico é imprescindível.

[A função da Filosofia é a de] esclarecer os pressupostos epistemológicos das ciências e [...], examinar, numa perspectiva ética, os resultados e as conseqüências da pesquisa. A Filosofia tem sua razão de ser ligada estreitamente às condições de possibilidade do conhecimento teórico e prático que, por sua vez, também é teórico.

O indicativo de que uma Filosofia do subjetivo e do opinável não é almejada no Ensino Médio remete ao desafio de organizar currículos que valorizem a formação teórica e erudita como condição de assegurar-lhe lugar legítimo no núcleo curricular. Isso exige reestruturação radical da disciplina para sopesar as variantes das políticas educacionais que incidem nas práticas escolares. Tal ação demanda pesquisas sobre currículos de Filosofia mais afinadas com as realidades educacionais do Ensino Médio, revisão dos cursos de licenciatura e garantia de espaços de debates também entre os cursos para que haja eco das iniciativas locais no âmbito nacional das políticas educativas. Experiências como o Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e o Simpósio Sul-brasileiro sobre Ensino de Filosofia, relatadas por Tomazetti e Benetti (2015), são imprescindíveis e precisariam ser remodeladas para discutir as questões emergentes no ensino de Filosofia.

Os estudos epistemológicos de Müller (2010) sobre a educação ajudam a compreender os fundamentos das políticas educacionais. Müller (2010, p. 19-21) identifica duas vertentes

epistemológicas na organização do ensino: o *conhecimento proposicional* e a *epistemologia social*. Na perspectiva do conhecimento proposicional o conjunto de informações acumuladas e compartilháveis são transmitidas de geração em geração e tem sua origem nos diálogos platônicos do *Menon* e do *Teeteto*. O conhecimento proposicional estabelece como critério de verdade as razões suficientemente boas que possam ser certificadas. Nessa epistemologia tradicional de formação são investigadas a natureza, a possibilidade e as fontes do conhecimento que indivíduos podem adquirir. A epistemologia social, por sua vez, se define enquanto estudo conceitual e normativo das implicações sociais e institucionais atribuídas ao conhecimento, principalmente no que se refere à relação entre a epistemologia e a educação que se distancia da concepção meramente científica de busca pelos critérios de verdade e validade dos saberes produzidos. Por esse princípio teleológico focaliza-se o currículo nos objetivos de aprendizagem, na finalidade que visa alcançar e nos valores defendidos pelos sujeitos formadores e em processo de formação. Enfraquece o fundamento de busca pela verdade para acrescentar como fundamental e prioritário aquilo que faz sentido na vida intelectual.

Dentre as especificidades da Filosofia, poderíamos dizer que as duas perspectivas apresentadas por Müller (2010) se complementam, a epistemologia social e o conhecimento proposicional, pois a Filosofia retornou aos currículos escolares pela LDB com o propósito de formação inclinada ao social e a definição disciplinar manteve similar parecer centrado nos objetivos de aprendizagens a partir dos conhecimentos específicos. Por isso a relevância dos espaços coletivos de discussões sobre políticas para o ensino de Filosofia porque os seminários, simpósios e colóquios se constituem como lugar de fala, de reflexões e de publicações que trazem à tona questões pertinentes. Rever a situação da Filosofia no Ensino Médio e lutar por qualidade é também condição de sobrevivência dos cursos de licenciatura.

A Filosofia como disciplina escolar aponta para duas direções. A primeira para a perspectiva interdisciplinar a partir de sua especialidade, de ser canalizada para formas criativas de investigação, de estabilização institucional e epistemológica, de vigilância e integração aos demais saberes. A segunda perspectiva diz respeito a sua caracterização disciplinar ao lado de outras disciplinas, com estatutos epistemológicos e metodológicos próprios, uma disciplina independente. Para tanto, colocam-se como desafios: a) criar novos grupos de pesquisa, fortalecer os já existentes e os canais de comunicação entre os grupos; b) fomentar a discussão nos cursos de licenciatura, ampliar experiências de escolas laboratório e de práticas como o PIBID; c) disputar espaços nas instâncias de decisões sobre o ensino de Filosofia, garantir leis que assegurem a presença de docentes com formação específica para

ensinar Filosofia e mecanismos de avaliação institucional e de aproveitamento por parte dos/as discentes em termos de apropriação da cultura filosófica; d) elaborar materiais didáticos a partir das experiências das universidades com as escolas; e) retomar o enfrentamento político pela qualidade do ensino de Filosofia e ações que fundamentem a proposta defendida.

Fortalecer as atividades do PIBID é de fundamental importância nesse processo de revisão e reformulação curricular porque o programa se efetiva numa perspectiva de pesquisa-ação, permitindo confrontar os dados empíricos com os aprendizados nos cursos de licenciatura. A intervenção dos/as licenciandos/as de Filosofia nas escolas viabiliza o contato direto com a realidade das escolas e a apropriar-se das demandas percebidas, assim como exercitar práticas inovadoras com os conteúdos filosóficos sem a natural pressão psicológica e a responsabilidade que envolve a prática de docência durante o estágio supervisionado. Em nossa atuação no programa (2012-2013) o potencial de mobilização do PIBID nas instituições escolares evidenciou-se pela motivação de docentes e estudantes em participar das oficinas, vindo a contribuir, significativamente, também no nosso processo de formação docente. Na avaliação dos/as professores/as e estudantes as atividades foram significativas e despertaram o interesse pelo estudo da Filosofia.

Os desafios citados por Gallo (2002) de lutar contra a opinião, de dialogar com os outros saberes e de tratar filosoficamente o ensino de Filosofia mostram que o currículo não pode tomar por referência apenas os gostos pessoais e o impulso de problemas emergentes das conjunturas locais, tampouco os impasses se resolvem por um decreto governamental. É preciso estabelecer um equilíbrio entre as orientações em nível nacional e a autonomia das escolas em organizar seus currículos. “O currículo é um conjunto de atividades intencionais que visam à formação humana, aberto à inspeção e revisão. Essa intencionalidade faz com que o currículo deva atender padrões de racionalidade inerentes à situação formacional que ele visa” (ROCHA, 2010, p. 49). No propósito de formação geral, a escolha dos conteúdos curriculares deve ser presidida por algo mais que a boa vontade, gosto e filiação conceitual, prossegue Rocha (2010), de modo a contemplar a tradição universalista da Filosofia, suas relações com as ciências e as artes. Não se aprende Filosofia pela memorização e de forma independente dos demais domínios do espírito. Para que os temas complexos e inacabados não fiquem na superficialidade do senso comum ou no dogmatismo da reprodução de manuais e metodologias pré-fabricadas, a organização curricular precisa de tratamento conceitual e metodológico que o conhecimento válido enseja, evidenciando a necessidade de formar

especialistas em políticas para o ensino de Filosofia para questionar o amadorismo na educação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Definimos o currículo como conjunto de diretrizes que orientam as ações formativas e são documentadas para servir de instrumento de referência às práticas escolares. Contudo, os processos de organização curricular de uma disciplina não são simples porque envolvem variáveis para além da escolha dos conteúdos. Ao mesmo tempo em que se apresenta a necessidade de estabelecer uma linguagem comum, de um currículo mínimo que assegure identidade e legitimidade ao ensino escolar, é preciso considerar a autonomia das instituições educacionais em organizar seus planos de ensino de acordo com os interesses e as realidades locais, visto que o mesmo artigo da LDB que prescreve uma base nacional comum assegura que os currículos sejam complementados pela parte diversificada. Uma tendência que se reforça nas discussões atuais atribui forte conotação do Ensino Médio com a formação técnica e profissional, alterando o sentido da formação básica. Tais discussões reforçam a necessidade de repensar o ensino de Filosofia com certo distanciamento do contexto escolar para reafirmar a proposta de trabalho formacional que almejamos para a Educação Básica.

O estudo mostrou a necessidade de um protagonismo maior da comunidade filosófica nas decisões sobre as políticas para o ensino de Filosofia e sinalizou a urgência de investir em espaços de reflexões e elaborações teóricas, incluindo o fortalecimento de grupos de pesquisa, eventos nas modalidades de seminários e simpósios, projetos de extensão que propiciem experiências inovadoras, mestrados profissionalizantes, produção de materiais didáticos, revisão dos cursos de licenciaturas e ampliação dos programas de formação continuada. Apontou para a necessidade de elaborar um programa nacional de Filosofia que fundamente a relevância dos saberes filosóficos e legitime a presença da Filosofia na formação básica.

A memorização dos conteúdos esvazia os instrumentos conceituais porque a Filosofia traz em sua essência uma dimensão de inacabamento, de atividade que a refaz e recria seus conceitos em contato com os textos clássicos. Essa reatualização dos conceitos se materializa na relação imediata com as vivências cotidianas e por isso o currículo precisa estar aberto para novas possibilidades. Há um paradoxo, no entanto, no quesito autonomia das escolas em elaborar seus currículos porque a flexibilização dos planos de ensino também não assegura que a formação seja destituída de qualquer forma de doutrinação, dos conteudismos e do ensino enciclopédico fortemente contestado pelo ensino por competências ou objetivos de aprendizagens, assim como abre precedentes para práticas educacionais distanciadas de fundamentos epistemológicos, ficando na superficialidade do senso comum. Quando não há consensos estabelecidos em termos de seleção de conteúdos, como no caso da Filosofia que

não possui uma experiência de ensino de longa data na Educação Básica, abster-se da proposição de alguns conteúdos prioritários aos currículos do Ensino Médio poderá resultar igualmente em práticas de ensino fragmentadas pela polissemia de concepções, pelo ecletismo de abordagens que se revertem em atividades distanciadas das peculiaridades epistemológicas da Filosofia. De modo semelhante, na ênfase ao fazer filosófico, aulas que se pretendem motivadoras poderão resultar em exposições destituídas de conteúdo filosófico. Concordamos com Souza (2004, p. 165) que aulas movimentadas que centralizam o debate tendem a deixar a cargo dos/as estudantes sua condução, ficar na superficialidade das opiniões e simplificar em demasia as dificuldades filosóficas. Em nossa concepção, os aprendizados em Filosofia perpassam o desenvolvimento da capacidade de abstração, de teorização e para isso faz-se necessário o acesso aos textos originais. Em contextos de expansão da educação universitária, convém ao Ensino Médio elevar os níveis de erudição e de sofisticação cognitiva, sem perder de vista a perspectiva o enfoque de formação básica do Ensino Médio.

Investir na qualidade do ensino de Filosofia na Educação Básica é condição de sobrevivência da própria Filosofia porque são as primeiras experiências as motivadoras de possíveis candidatos/as a dar sequência ao aprimoramento filosófico de nível superior. Com isso afirmamos a importância de tratar com seriedade o ensino de Filosofia desde a formação básica e a necessidade de organizar bons currículos, uma tarefa que nos compete enquanto filósofas e filósofos, ainda que não tenhamos atuação direta nas escolas secundárias.

A conclusão mais contundente da pesquisa é a de que a Filosofia no Ensino Médio não se resume a um método de abordagem e de investigação dos demais conteúdos disciplinares, ainda que a Filosofia se afirme numa perspectiva interdisciplinar por excelência pelos seus interesses de investigação. Souza (2004, p. 165) fala com propriedade que métodos de intervenção agradáveis e altamente motivadores podem se tornar totalmente desprovidos de significado filosófico; que a Filosofia no Ensino Médio precisa dialogar com o cotidiano cultural dos/as estudantes, mas em nada acrescenta uma atividade tida como filosófica que não rompa com o modo cotidiano, rotineiro e familiar de perceber o mundo pelo qual tudo parece óbvio, explicado e conhecido. Assim, ao enfatizar o fazer filosófico, as orientações dos documentos pós LDB tornaram-se genéricas em demasia e as diretrizes curriculares previstas em âmbito nacional não afirmaram até o momento uma base comum capaz de unificar parte dos currículos e instituir um programa nacional de Filosofia.

Desde a LDB a Filosofia demarcou duas fases distintas, mas fica subentendida apenas uma mudança de perspectiva: de inserção interdisciplinar propriamente dita sem contornos disciplinares (1996-2008) e da obrigatoriedade do ensino disciplinar com a Lei 11.684 de 02

de junho de 2008 que não desvinculou o caráter interdisciplinar. Na primeira fase a Filosofia foi colocada como articuladora das disciplinas nos currículos do Ensino Médio. Via-se na Filosofia a possibilidade de estabelecer vínculos entre o passado e o presente, constituindo assim uma espécie de porto seguro aos currículos, pois se acreditava que a Filosofia é fiel aos seus princípios e capaz de se reinventar sem perder o vínculo com suas origens. Dessa forma, os conhecimentos de Filosofia ressignificariam os saberes e serviriam de base teórica e pedagógica para a interdisciplinaridade. Os PCN enfatizaram a competência filosófica de promover, sistematicamente, as condições indispensáveis para a formação da cidadania plena. “[...] o pensamento filosófico resiste precisamente porque não abandona seu motivo originário” (BRASIL, 1999, p. 328). Estima-se que no horizonte dos PCN, a finalidade da Filosofia estaria no referencial mais estável de busca pela Verdade, pelo Belo e pelo Bom, na capacidade de se reinventar sem perder de vista suas fontes. Por isso os parâmetros curriculares insistem em focalizar a História da Filosofia para resgatar teorias que permitem compreender o momento presente. Assim, a competência explicativa tornaria a Filosofia fértil na geração de novos saberes, coincidindo com a reforma do Ensino Médio.

O ensino por competências prescrito pelas DCNEM elaboradas para implementar a LDB constitui duas visões antagônicas, de acordo com estudos sobre as novas configurações curriculares que sucederam à reforma do Ensino Médio: de formação para o desemprego ou de potencial de emancipação. As críticas ao projeto de formação para o desemprego se embasam na premissa de que uma educação que favorece estudantes com vantagens de acesso ao conhecimento promove uma competitividade que acirra as desigualdades sociais, visto que estudantes que ingressam no Ensino Médio com déficit de aprendizagem terão diminuídas suas chances de desenvolver as mesmas habilidades do grupo anterior. Em contrapartida, há quem veja no currículo centrado em competências a possibilidade de ampliar horizontes de aprendizagens pelo incentivo à criatividade e às práticas autodidatas. Frigotto (2011, prefácio), constata que as novas concepções educativas podem significar avanços ou retrocessos para a humanidade. Segundo ele, o final do século XX e início do século XXI trouxe a marca do retrocesso da ideologia neoliberal, da mundialização do capital e da exponencial concentração da riqueza, da apropriação privada das ciências e tecnologia subordinada à lógica do mercado, destruindo conquistas históricas da classe trabalhadora. O ideário do neoliberalismo, disseminado mediante poderosas redes de informações, demarcou o tempo da globalização, da modernidade competitiva, de reestruturação produtiva e de reengenharia às quais o Brasil deveria irreversivelmente se ajustar. Como consequência se

reforçou a ética individualista que no campo pedagógico manifestou-se sob as noções de competência, competitividade, habilidade, qualidade total, empregabilidade e flexibilização.

Este ajustamento pressupõe conter e restringir a esfera pública e efetivar-se de acordo com as leis da competitividade do mercado mundial. [...] As conquistas da década de 80 foram uma a uma anuladas em nome do ajuste da economia, mediante os mecanismos de desregulamentação, descentralização, flexibilização e privatização. Os debates dos educadores durante uma década e suas formulações e propostas para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação e, posteriormente, para o Plano Nacional de Educação, não eram compatíveis com ideologia e políticas de ajuste e, por isso, foram duramente combatidas e rejeitadas. Instaure-se uma reforma educativa autoritária e em consonância com o ajuste neoliberal tanto no plano institucional quanto no plano da concepção educativa (FRIGOTTO, 2011, prefácio).

No plano institucional, continua Frigotto, a educação como direito social e subjetivo é revertida como prestação de serviço ou filantropia, predominando o pensamento privatista induzido pela ideologia de mercado ante a qualidade do ensino que visa à sofisticação cognitiva e por isso se torna emancipatória. Mediante os parâmetros curriculares e os mecanismos de avaliação, a Reforma do Ensino elegeu como perspectiva a pedagogia das competências para a empregabilidade, o ideário particularista, individualista e imediatista.

Ramos (2011, p. 19-20) autentica a aversão de Frigotto às competências do ponto de vista do sujeito individual. Contudo, em termos conceituais, Ramos amplia um pouco mais suas reflexões, pondera os aspectos positivos da reforma educacional e admite que o ensino por competências não favoreceu apenas a classe dominante, embora sua tendência seja a de preferir críticas ao modelo neoliberal de educação. Segundo Ramos, ao ser reapropriadas pela classe trabalhadora e ressignificadas, as competências podem acenar horizontes de qualificação das relações sociais face às mudanças que se processam na produção e na cultura. Quando ultrapassa os limites econômicos, o deslocamento conceitual do ensino por competências para o campo político poderá beneficiar também a classe trabalhadora. Embora haja uma competitividade desigual, o aprender a fazer na educação permite que estudantes desprovidos economicamente encontrem caminhos de superação de suas deficiências cognitivas e passem a disputar a mesmas oportunidades de trabalho e de formação superior em relação às classes mais abastadas. Por essa concepção, o requisito de ascensão social passa a ser regido pelos investimentos pessoais e/ou projetos coletivos de superação da pobreza e não delimitado por critérios de predestinação. E, o papel da Filosofia, de formadora da consciência crítica e de colaboradora de um ensino com densidade erudita.

A noção de competências no eixo teórico-filosófico sobre formação básica tem ordenado as relações de trabalho e as relações educativas nos contextos econômicos, políticos

e socioculturais contemporâneos. Ramos (2011, p. 22-23) avalia que a noção de competência reafirma e nega o conceito de qualificação em virtude das disputas no espaço teórico e empírico. Fundamenta-se em uma concepção natural-funcionalista de ser humano e subjetivo-relativista de conhecimento que reforça o irracionalismo pós-moderno nas suas principais características. Dentre os limites da noção de competência sob a perspectiva de formação humana encontra-se “[...] a necessidade de ressignificá-la coerentemente com uma concepção de mundo que tenha a transformação da realidade da classe trabalhadora como projeto”. Do ponto de vista epistemológico, no confronto com as disciplinas, as competências adquirem concreticidade no interior das escolas e nos projetos de formação.

Nessa disputa conceitual em torno dos alcances e limites das competências à formação geral, na fase do ensino disciplinar de Filosofia, entendemos que a base nacional comum tem por finalidade rever as políticas educacionais e garantir que alguns conteúdos disciplinares sejam estudados em todas as escolas brasileiras, tendo em vista os processos unilaterais de avaliação como o ENEM para avaliar o rendimento dos/as estudantes. Para tanto, definir conteúdos mínimos a serem ensinados em todas as escolas constitui critério de nivelamento da disciplina para oferecer condições de igualdade nos processos de avaliação. A prescrição de conteúdos mínimos não engessa os currículos uma vez que a LDB prevê uma parte diversificada para atender às realidades locais e regionais e assegurar autonomia aos/as professores/as na organização dos processos de ensino e aprendizagens.

Concordamos com Tomazetti (2016) que não se garante qualidade do ensino através de decretos legais porque prescrever uma lista de conteúdos, um currículo mínimo a ser ensinado em todas as escolas, não assegura o detalhamento de bons planos de estudos nem que tais planejamentos sejam cumpridos. Para que haja ensino de Filosofia com qualidade é preciso uma ação integrada entre a academia, as escolas e as instâncias governamentais de estudos, debates, disputas políticas, elaboração de materiais didáticos adequados ao Ensino Médio, comunicação dos resultados das pesquisas em larga escala e eficientes programas de formação inicial e continuada. Outro item importante a considerar diz respeito às pesquisas sobre políticas para o ensino de Filosofia, à formação de especialistas no assunto que colaborem nas disputas políticas e na defesa da Filosofia.

Conforme anuncia Rocha (2008), os cursos de licenciatura normalmente priorizam a formação teórica e metodológica do ensino de Filosofia, mas poucos espaços são previstos para discussões acerca das políticas educacionais e estudos curriculares. Tal prática gera uma espécie de miopia que faz o/a docente enxergar somente o reduto de sua sala de aula, a se preocupar unicamente com o que e como vai ensinar, eximindo-se de apropriar-se de outras

questões que igualmente incidem sobre suas tarefas cotidianas. Nesse sentido, a presente pesquisa sinalizou dois grandes desafios postos ao ensino de Filosofia: investir em estudos sobre políticas para o ensino de Filosofia e assegurar a presença de docentes com formação filosófica para atuar nas escolas. Quando falamos em políticas nos referimos às orientações curriculares dentro de um cenário maior de políticas que pensam desde as bases teóricas a direcionar o ensino às estruturas necessárias para sua implementação como materiais didáticos adequados e formação filosófica para docentes em diferentes níveis de formação, seja inicial, continuada e em projetos de extensão. O aceno da legislação para os mestrados profissionalizantes também se mostram promissores porque os programas de pós-graduação centralizam a pesquisa com maior rigor de cientificidade em relação aos cursos de licenciatura e especializações e permitem analisar o ensino de forma abrangente, profunda e sistemática.

Em termos de detalhamento dos planos de ensino, visualizamos como desafios aos estudos curriculares delimitar melhor o sentido de interdisciplinaridade atribuído à Filosofia e de que forma os conhecimentos filosóficos podem contribuir na perspectiva interdisciplinar de ensino por áreas do conhecimento e em relação às demais áreas das linguagens, da matemática e das ciências naturais. No interior da disciplina, de materializar os objetivos de aprendizagens em conceitos que possam ser traduzidos em conteúdos que expliquem, em linhas gerais, os aspectos mais relevantes da tradição filosófica, e definir como esses conteúdos podem ser acomodados dentro de uma base nacional comum em diálogo com as diversidades regionais, diferentes interesses e a autonomia das escolas em organizar seus currículos. Outra questão que fica em aberto são os pressupostos visionários da legislação, em termos de diretrizes curriculares, em cenários em que as escolas conservam uma roupagem institucional das estruturas da educação tradicional de transmissão de conhecimentos, o que dificulta em interpretar as políticas de planejamento curricular e traduzi-las em ações concretas. Trabalha-se com a hipótese de uma escola ideal distanciada da realidade.

O estudo que por ora damos por encerrado muito mais apontou desafios do que respostas aos problemas que atravessam o ensino de Filosofia, mas esperamos que nossas inquietações tenham motivado novas pesquisas e a certeza da necessidade de continuar lutando em defesa da Filosofia e seu ensino. O que fica de essencial das reflexões que atravessaram o texto é o fato de que a nós compete contribuir nas elaborações curriculares porque a Filosofia é ainda um fenômeno novo no Ensino Médio em decorrência das discontinuidades nos períodos anteriores da escola brasileira. Trata-se de um percurso a ser construído através do esforço articulado em que a academia assume o principal lugar de fala.

A reforma do Ensino Médio, prevista pela LBD 9394/96, apresentou novos enfoques para a formação básica em currículos orientados por competências e objetivos de aprendizagens, no qual os conteúdos deveriam constituir a representação do real ao mesmo tempo em que se estabeleceu um consenso de aversão às teorias/conteúdos sob a justificativa do risco de doutrinação, especialmente ao ensino de Filosofia. Partindo do questionamento inicial sobre o que ensinar e de que forma os conteúdos filosóficos poderiam ser transpostos na base nacional comum dos currículos, o estudo ganhou consistência e amplitude na investigação acerca dos avanços e desafios postos à Filosofia escolar atualmente. Para que os temas complexos e inacabados da Filosofia clássica não fiquem na superficialidade do senso comum ou no dogmatismo da reprodução de manuais e metodologias pré-fabricadas, evidenciou-se a necessidade de investir em pesquisas sobre políticas para o ensino de Filosofia, envolvendo o currículo e sua relação com a formação docente, estando no horizonte, possivelmente, de nossa tese de doutorado.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Textos escolhidos*. Trad. Zeljko Loparic et al. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1991 (Os Pensadores; 16)

_____. *Dialética do esclarecimento*: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALVARENGA, Augusta Thereza de et al. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; SILVA NETO, Antonio J. (editores). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia & inovação*. Barueri, SP: Manole, 2011, p. 3-67.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando*: introdução à Filosofia. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2013. (Programa Nacional do Livro Didático 2015, 2016, 2017).

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. As referências da pedagogia das competências. *Perspectiva*: Florianópolis, v.22, n. 02, p. 497-524, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>

ARROYO, Miguel G. Trabalho – educação e teoria pedagógica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho*: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 138-165.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. A Filosofia do não. In: BACHELARD. *A Filosofia do não; O novo espírito científico ; A poética do espaço*. Seleção de textos de José Américo Motta Pessanha; traduções de Joaquim José Moura Ramos. . . et al. São Paulo : Abril Cultural, 1978. (Coleção Os Pensadores)

_____. *O novo espírito científico*. Lisboa: Edições 70, 1986.

_____. *A epistemologia*. Trad. Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa/Portugal: EDIÇÕES 70, LDA, 2006.

BENINCÁ, Elli. *Introdução à Filosofia*. 6. ed. Passo Fundo: Berthier, 1977.

_____. A formação do professor de Filosofia. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 275-284.

BENJAMIN, César et al. *A opção brasileira*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1998.

BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de (org.). *Minicódigo de Direitos Humanos*. Associação Nacional de Direitos Humanos. Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2010.

BLANCHÉ, Robert. *A epistemologia*. Trad. Natália Couto. Brasil: Martins Fontes, 1975.

BOFF, Clodovis. Apresentação. In: FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Parecer CEB 15/98). Brasília: MEC/CEB, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. v. 3. Brasília: MEC; SEB, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012). Brasília: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)] LDB: *Lei de diretrizes e bases da educação nacional* [recurso eletrônico]: Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 9.ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: 2014. Disponível em:
https://www.google.com.br/search?q=LDB&oq=LDB&aqs=chrome..69i57j69i60l2.2637j0j7&sourceid=chrome&es_sm=122&ie=UTF-8#q=LDB+Camara+dos+deputados+2014. Acesso em 14/07/15.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular* (documento preliminar para consulta popular). Brasília: MEC, CONSED, UNDIME, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Secretários da Educação. União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Proposta Preliminar. 2ª versão revista. Brasília: MEC, abril 2016.

CHAUÍ, Marilena. *Iniciação à Filosofia: ensino médio*. V. Único. São Paulo: Ática, 2010.

CONSALTÉR, Evandro; FÁVERO, Altair Alberto. Bachelard e a negação à pedagogia das aparências: contribuições para os estudos epistemológicos da política educacional das práticas docentes. In: *Anais do XII Congresso Nacional de Educação*. Curitiba - PR, 2015.

CONSULTA POPULAR. *O neoliberalismo ou o mecanismo para fabricar mais pobres entre os pobres*. Cartilha nº 5. 4ª ed. São Paulo: Secretaria da Educação Popular, abril de 2002 (Versão original San Salvador, junho de 1992).

CUNHA, Celso. *Gramática do português contemporâneo*. Edição de bolso. Organização Cilene da Cunha Pereira. Rio de Janeiro: Lexikon; Porto Alegre/RS: L & PM, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é Filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992, Coleção TRANS.

DUSSEL, Enrique. *1492 O encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade*. Conferências de Frankfurt. Trad. Jaime A. Clasen. Petrópolis/RJ: Vozes, 1993.

_____. *Erótica e pedagógica: para uma ética da libertação latino-americana*. v. III. Trad. Luiz João Gaio. São Paulo: Loyola, 1977 (Coleção Reflexão Latino-americana).

FAVARETTO, Celso F. Prefácio. In: ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008, p.9-15.

FÁVERO, Alcemira Maria et al. *Diálogo & investigação: perspectivas de uma educação para o pensar*. Passo Fundo: Méritos, 2007.

FÁVERO, Altair Alberto. Conversação e redescritção do mundo: o diálogo como construção de estratégias redescritivas. In: FÁVERO, Alcemira Maria et al. *Diálogo & investigação: perspectivas de uma educação para o pensar*. Passo Fundo: Méritos, 2007, p. 63-81.

_____. Ensino de Filosofia e os desafios para o século XXI. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 99-111.

FÁVERO, Altair Alberto et al. *O ensino de Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set/dez. 2004. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 13/03/15.

FÁVERO, Altair Alberto; GABOARDI, Ediovani Antônio (coord.). *Apresentação de trabalhos científicos: normas e orientações*. Inclui bibliografia: Angelo Vitório Cenci et al. 5. ed. Passo Fundo: Editora UPF, 2014.

FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina. O lugar da teoria na pesquisa em pesquisa educacional. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*. v. 1, n. 2,

julio/diciembre, 2016. Disponível em: www.relepeenrevista.org Acesso em: 25 de julho de 2016.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; ODY, Leandro Carlos (org). *Docência universitária: pressupostos teóricos e perspectivas didáticas*. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2015.

FERRARO, Giuseppe. O ensino de Filosofia e o dever do impossível. In: SARDI, Sérgio Augusto; Souza, Draiton Gonzaga de; CARBONARA, Vanderlei (org). *Filosofia e sociedade: perspectivas para o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2007, p. 27-51 (Filosofia e ensino; 11).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Miniaurélio Século XXI Escolar: o minidicionário da língua portuguesa*. Coordenação de edição: Margarida dos Anjos, Marina Baird Ferreira. Lexicografia: Margarida dos Anjos et al. 4. ed. rev. Ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação profissional para o trabalho incerto: um estudo comparativo Brasil, México e Itália. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 100-137.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 7. ed. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed. Rio de Janeiro: paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. 7. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

_____. Prefácio. RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Sujeitos e conhecimento: os sentidos do ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 53-70.

GALLO, Sílvio. Filosofia no Ensino Médio: em busca de um mapa conceitual. In: FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 189-208.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 76-99.

GHEDIN, Evandro. A problemática da Filosofia no Ensino Médio. In: FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 10. ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

HORKHEIMER, Max. *Teoria crítica I*. Trad. Hilde Cohn. São Paulo: Perspectiva, 1990.

HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: UNIJUÍ, 2009.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia no ensino médio. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de. *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 27-40.

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

_____. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KOHAN, Walter Omar; WAKSMAN, Vera (org.) *Filosofia para crianças na prática escolar*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1998.

_____. Perspectivas atuais do e ensino de Filosofia no Brasil. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 21-40.

KRAWCZYK, Nora. A escola média: um espaço sem consenso. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 113-156.

KUENZER, Acácia Zeneida. Desafios teórico-metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 55-75.

LENOIR, Y. Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável. In: FAZENDA, I. (org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus, 2011, p. 45-75.

LIMA VAZ, Henrique C. *Antropologia filosófica*. v. I. 8.ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIPMAN, Matthew. *A Filosofia vai à escola*. Trad. Maria Elice de Brzezinski Prestes e Lucia Maria Silva Kremer. São Paulo: Summus, 1990 (Novas buscas em educação; v. 39)

LIPMAN, Matthew; OSCANYAN, Frederick S.; SHARP, Ann Margaret. *A Filosofia na sala de aula*. São Paulo: Nova Alexandria, 1997.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*. Prólogo de José Paulo Netto. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

MÜLL, Eldon Henrique. Apresentação. In: WERLANG, Júlio César. *Educação, cultura e emancipação: estudos em Theodor Adorno*. Passo Fundo/RS: EdIFIBE, 2005.

MÜLLER, Felipe de Matos. Epistemologia e educação. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de. *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 19-26.

NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século: um balanço. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, 166-188.

OLIVEIRA, Renato José de. O livro didático de Filosofia em foco. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 253-275.

PAVIANI, Jayme. *Interdisciplinaridade: conceito e distinções*. Caxias do Sul/RS: Educ; Porto Alegre: Edições Pyr, 2005.

POMBO, Olga. *Interdisciplinaridade: ambições e limites*. Lisboa: Antropos, 2004.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PASSO FUNDO. Secretaria Municipal de Educação. *Conhecendo o mundo: projetos de trabalho na educação infantil*. Organização Núcleo de Educação Infantil. Editoras de texto Silvia Maria Scartazzini; Teresinha Indaiá Mendes Fabris. Passo Fundo: Berthier, 2012.

RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004, p. 37-52.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2005 (versão original lançada em 1995).

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria de Estado da Educação. Departamento Pedagógico. *Lições do Rio Grande: livro do professor*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

_____. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre: SE/DP, 2009.

ROCHA, Ronai Pires da. *Ensino de Filosofia e currículo*. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

_____. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antônio Oliveira de. *A Filosofia e seu ensino: desafios emergentes*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 41-55.

RODRIGUES, Zita Ana Lago. A Filosofia no ensino médio conforme a LDB-9.394/96 e as diretrizes curriculares do MEC – PCN/EM (1999). In: FÁVERO, Altair; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar. *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (org.). Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa. Trad. Patrícia Chittoni Ramos e equipe do ILA-PUC/RS sob a supervisão de Julieta B. R. Desaulniers. Campinas, SP: Papirus, 1997.

SANDÍN ESTEBAN, Maria Paz. *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Prefácio. In: HORN, Geraldo Balduino. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí: UNIJUÍ, 2009, p. 9-13.

SOMMERMAN, Américo. Objeto, método e finalidade da interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR, Arlindo; FERNANDES, Valdir (editores). *Práticas de interdisciplinaridade no ensino e pesquisa*. Barueri, SP: Manole, 2015, p. 165-212.

SOUZA, Sônia Maria Ribeiro de. A Filosofia no Ensino Médio: uma (re)leitura a partir dos PCNs. In: GALLO, Sílvio; DANELON, Márcio; CORNELLI, Gabriele (org.). *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí:UNIJUÍ, 2004, p. 161-181 (Coleção Filosofia e ensino 6)

TOMAZETTI, Elisete M. *Filosofia da educação: um estudo sobre a história da disciplina no Brasil*. Ijuí: Unijuí, 2003 (Coleção Fronteiras da Educação)

_____. *Parecer sobre o documento Base Nacional Curricular Comum*. Área de Ciências Humanas. Componente curricular Filosofia. 2016. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Elisete_Medianeira_Tomazetti.pdf. Acesso em: 22 de junho de 2016.

TOMAZZETTI, Elisete Medianeira; BENETTI, Claudia Cisiane. Exercício analítico de discursos: Fórum Sul de Coordenadores de Cursos de Filosofia e Simpósio Sul- Brasileiro sobre Ensino da Filosofia. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. Número 24: maio-out/2015, p. 68-84.

TROMBETTA, Gerson Luis. O papel da operação reflexiva no ensino e no exercício da Filosofia: contribuições para uma ideia de Filosofia no ensino médio. In: FÁVERO, Altair Alberto; RAUBER, Jaime José; KOHAN, Walter Omar (org). *Um olhar sobre o ensino de Filosofia*. Ijuí: UNIJUÍ, 2002, p. 235-247.

WERLANG, Júlio César. *Educação, cultura e emancipação: estudos em Theodor Adorno*. Passo Fundo/RS: EdIFIBE, 2005.

CIP – Catalogação na Publicação

K17f Kapczynski, Ana Lucia
A filosofia no ensino médio nos documentos pós LDB 9.394/96 :
avanços e desafios na organização curricular. / Ana Lucia
Kapczynski. – 2016.
136 f.; 30 cm.

Orientação: Prof. Dr. Altair Alberto Fávero.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2016.

1. Filosofia. 2. Ensino médio. 3. Currículos - Mudanças.
I. Fávero, Altair Alberto, orientador. II. Título.

CDU 37.01

Catalogação: Bibliotecária Cristina Troller - CRB 10/1430