
Que filosofia para o ensino médio?

Carlos Roberto Paiva
Doutorando – Unicamp, SP.
carlospaiva1@uol.com.br

A reforma educacional brasileira dos anos 1990, que teve o Estado como protagonista, o ideário das Agências Internacionais como influência, a redemocratização do país como pano de fundo, modificou a concepção e as finalidades da educação, determinando que “[...]os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação fossem organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania”. Nesse contexto, investigou-se, por meio de documentos oficiais, pelo debate acadêmico e pelos professores, o que está sendo ensinado de Filosofia no Ensino Médio. Os procedimentos incluíram questionários e análise de documentos. Os objetivos foram identificar e descrever as propostas dos professores da escola pública, e propor um ensino de Filosofia com base nas idéias de contra-hegemonia (A.Gramsci) e de professores como intelectuais transformadores (H. Giroux).

Palavras-chave: Contra-hegemonia. Ensino de filosofia. Reforma educacional.

1 Introdução

Cursar Licenciatura em Filosofia requer aprender Filosofia, a filosofar e, fundamentalmente, a ensinar Filosofia. Envolve, portanto, reflexões sobre o que se espera que o aluno aprenda e como trabalhar os conteúdos, e implica saber: para quem e pra que ensinar Filosofia?

Afinal, ensinar Filosofia num curso de Licenciatura em Filosofia é diferente do que ensinar Filosofia em outras licenciaturas ou no Ensino Fundamental e Médio.

Considerando que nós, licenciados em Filosofia, tivemos poucas oportunidades, na nossa formação inicial, de refletir filosoficamente sobre o “ensino de Filosofia”, o que se dirá daqueles professores que acumularão, também, as dificuldades decorrentes da pouca ou nenhuma formação filosófica que tiveram?

No entanto, se, por um lado, o ensino de filosofia é um tema quase inexistente nos cursos de Graduação¹, por outro, vem se convertendo num campo específico de pesquisa e espaço privilegiado de discussão em encontros, congressos, teses, dissertações e artigos. Uma das razões desse interesse se deve a recente aprovação, pelo Conselho Nacional de Educação, da inclusão obrigatória, em âmbito federal, da disciplina Filosofia (e da Sociologia) no currículo do Ensino Médio.

O que se espera que o aluno do Ensino Médio aprenda, pode ter como parâmetro para a reflexão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM). Para trabalhar os conteúdos, a base está nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNEM), editados pelo MEC na década de 1990.

Para Gimeno Sacristán (1998) o currículo oficial – aquilo que é determinado oficialmente – desvela aquilo que as autoridades constituí-

das estão buscando na educação escolar, além de orientar a organização das grades curriculares e dos planos de ensino de cada disciplina.

O professor, que é um agente ativo decisivo na concretização dos conteúdos e significados do currículo, deve moldar, a partir de sua cultura², qualquer proposta que a ele se apresente. Essa capacidade de *intervir* que têm os professores é um contrapeso possível desde que seja exercida adequadamente e estimulada como mecanismo contra-hegemônico.

Defendemos, como ponto de partida, que as aulas de Filosofia podem se tornar um espaço privilegiado para que os alunos se envolvam no conhecimento de seu contexto de vida e interações, e que seus conceitos sejam trabalhados para a compreensão, interpretação e que possam auxiliar para tomar decisões na vida, escolar e social.

Quais professores e professoras, principalmente os da escola pública, combatem as posições elitistas e que, por isso, reconhecem que a sociedade atual, neoliberal, é lugar de divisões, de desiguais, e a cultura como um dos principais *locus* em que são estabelecidas tais divisões? Constatando que é na cultura que se dá a luta pela significação, em que os grupos subordinados tentam resistir à imposição de significados que sustentam os interesses dos grupos dominantes, é que os textos culturais (filme, música, quadro, livro, mobiliário, vestuário, programa de tv...) adquirem muita importância, pois são um produto social.

Assim, algumas questões podem ser postas em debate:

- A escola oferece, para os jovens, oportunidade de desenvolver sua condição de cidadão?

- Quais conteúdos são oferecidos aos jovens dos setores populares que freqüentam a escola pública de Ensino Médio?
- O que vem sendo oferecido corresponde às necessidades e expectativas das novas gerações?
- O que está sendo proposto é relevante para tais jovens?

Ou, como indaga Pérez Gómez (2001):

O que é que os indivíduos realmente aprendem na escola? Como conseguir que os conceitos, que se elaboram nas teorias das diferentes disciplinas e que servem para uma análise mais rigorosa da realidade, se incorporem ao pensamento do aprendiz como poderosos instrumentos e ferramentas de conhecimento e resolução de problemas, e não como meros adornos retóricos que se utilizam para obter aprovação nos exames e esquecer depois? (p. 259).

E o próprio Perez Gómez (2001) alerta:

Por infelicidade, na escola, o estudante entra em contato com os conceitos das disciplinas de modo substancialmente abstrato, sem referência concreta à sua utilidade prática e à margem do contexto, da comunidade e da cultura nos quais aqueles conceitos adquirem seu sentido funcional, como ferramentas úteis para compreender a realidade e planejar propostas de intervenção. Como coloca Bernstein, o problema está na distância entre o contexto de produção e utilização dos conceitos disciplinares e o seu contexto de re-

produção ou aprendizagem acadêmica. Neste contexto escolar, a cultura intelectual dificilmente pode adquirir a significação prática que a aprendizagem relevante requer (p. 260).

Segundo Menezes (2001), o Ensino Médio de hoje tem um significado diferente do que teve anteriormente. Se antes tratava-se de uma *ante-sala* dos estudos universitários e, como tal, estava reservado aos filhos das classes dominantes, das classes médias em ascensão, e a alguns pobres meritórios, geralmente “bolsistas”, atualmente, de acordo com os dispositivos da LDB (Lei n. 9394/96), é mais do que isso: é a última etapa da escolaridade básica.

A escolarização, ao menos no nível básico, é um direito do cidadão e uma obrigação do Estado a quem compete também oferecer o Ensino Médio para todos, principalmente porque, para a maioria da população, ele não é só um ensino final, mas um momento privilegiado do processo de formação.

Assim, firmamos aqui a convicção de que a educação para os jovens e adolescentes se converte no elo mais crítico das políticas educativas nacionais. Num país como o Brasil, em que a escolarização tem sido privilégio de uma minoria da população, a educação dos adolescentes brasileiros³ é, hoje, um dos maiores desafios das políticas sociais.

A base dessa mudança radical no Ensino Médio encontra-se no contexto dos novos desafios enfrentados, a partir da década de 1990, por esse segmento do ensino.

Esses novos desafios referem-se, de um lado, ao volume de informações produzido em decorrência das novas tecnologias e, de outro, ao fato de que a escola de Ensino Médio está em expansão, como mostram os

dados estatísticos mais recentes do Censo Escolar de 2004 (MEC):

No período compreendido entre 1990 e 1998, o número de matrículas duplicou, passando de 3 milhões e 500 mil para 6 milhões e 900 mil. Nesse contexto, o número de concluintes também cresceu mais que o dobro: de 658 mil, em 1990, para 1 milhão e 500 mil, em 1998.

Outro fator que contribui para induzir o crescimento do Ensino Médio é a prioridade atribuída ao ensino fundamental pelas políticas educacionais, que tem provocado um significativo aumento do número de concluintes da 8ª série.

Há também a tendência do número de matrículas na 1ª série do Ensino Médio superar o número de concluintes da 8ª série do ensino fundamental do ano anterior, pois é significativo o número de pessoas que estão retornando ao sistema para complementar a educação básica.

E é a escola pública que absorve o maior impacto dessa expansão. Ela responde por 82,4% das matrículas do Ensino Médio, segundo o Censo de 2004 do Ministério da Educação.

É importante compreender a mensagem de tais modificações quantitativas, para uma nova qualidade da educação, ou seja, para o sentido e as funções da escola. Primeiro, é preciso reconhecer, nesses números, que o povo está

chegando à escola de nível médio. Em consequência, é preciso comparar os fluxos de saída do Ensino Médio e de entrada no ensino superior e perceber que, de cada três alunos, há pelo menos dois que são estranhos aos objetivos propedêuticos do velho Ensino Médio (MENEZES, 2001, p. 3).

Esse fenômeno também reflete as novas necessidades do mercado que, no contexto das mudanças no processo de trabalho, ocorridas no fim do século XX, tornou-se mais seletivo, exigindo a formação de nível médio como escolaridade mínima para os candidatos a um emprego, independentemente da função.

Tais desafios também são impostos pela massificação, considerando o registro de 9,2 milhões de matrículas em 2004 e a existência de uma Emenda Constitucional que prevê a progressiva universalização do Ensino Médio.

Esse processo de massificação produz transformações: a velha “escola secundária” reservada prioritariamente às elites, deve, hoje, responder à demanda de novos contingentes, não só porque há mais os jovens e adolescentes que se escolarizam, mas porque eles são diferentes, como adverte Menezes (2001):

Isso tudo tem levado os jovens, em escala sem precedentes, a permanecerem na escola após o ensino fundamental para se qualificarem a potenciais empregos, para o trabalho autônomo, para o acesso ao ensino superior, ou simplesmente em busca de convívio social e cultural. [...] Pressionada pela nova configuração econômica e social, a escola abriu-se para um público cres-

cente e novo, mas ainda não encontrou sua nova efetiva natureza (p. 3).

A Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Seade) publicou, em 1998, estudos sociodemográficos sobre a juventude paulista, sob o título “*20 anos no ano 2000*”, que indicam que os jovens que estão chegando à escola de Ensino Médio ingressam numa instituição que não foi feita para eles e que não cumpre nenhuma função fundamental em suas vidas.

Quando o jovem chega ao Ensino Médio, produz-se o que se poderia denominar de desencanto: depara-se com o que já não existe – a correspondência entre escolaridade, obtenção de diploma e os esperados resultados materiais (postos de trabalho) e simbólicos (prestígio, reconhecimento social).

O aprofundamento das desigualdades sociais e a vivência da inadequação entre o currículo proposto e as experiências e práticas sociais de alunos e professores nas escolas convergem para a vida cotidiana das salas de aula, alimentando situações de indisciplina, de apatia e de cumplicidade demagógica, com professores desarmados diante da envergadura dos desafios, para os quais não foram preparados.

[...] Um dos pontos mais fracos refere-se à ausência de uma política pública consistente para a formação inicial e permanente dos professores. Sem suprir esta carência, não será possível universalizar, com qualidade, a educação básica, e para isto é preciso convocar os poderes públicos, as autoridades educacionais, mas também outros agentes, como as universidades públicas que, em parte, se afastaram de uma das razões de sua criação, a

formação de professores para o ensino básico (MENEZES, 2001, p. 4).

Esses desafios impõem a necessidade de transformar concepções, conteúdos e metodologias de ensino e aprendizagem, seja nas salas de aula de Ensino Médio, seja nas salas de aula dos cursos que formam professores para o Ensino Médio.

Essas transformações têm atingido a juventude brasileira de muitas formas, pois, ao lado da demanda por maior escolaridade, por melhor formação para o trabalho ou para a vida, há a diminuição absoluta da oferta de empregos. Ao mesmo tempo, faltam espaços sociais e de vivência cultural, sendo a escola pública, de certa forma, um dos únicos espaços públicos que restaram, pois a urbanização acelerada não foi acompanhada de investimentos públicos em equipamentos sociais e culturais (MENEZES, 2001, p. 2).

Em outras palavras, diz Braslavsky (1999):

A falta de adequação do modelo do Ensino Médio às características dos novos grupos e setores sociais que o freqüentam atualmente, mais a falta de consideração da existência de necessidades e de demandas próprias dos jovens são fatores relevantes na hora de interpretar as razões da deserção e dos baixos índices de aprendizagem dos jovens e adolescentes (p. 8).

Essas transformações põem em crise a oferta tradicional de educação escolar de Ensino

Médio, cujos sintomas mais evidentes são: a exclusão, o fracasso escolar, a desordem, a violência, as dificuldades de integração e, sobretudo, a ausência de sentido da experiência escolar para a maioria dos jovens e adolescentes.

A escola precisa garantir, para todos os alunos e com especial atenção à maioria que chega a uma escola não freqüentada por seus pais, condições para que desenvolvam confiança e auto-estima, valores humanos, interesses culturais, autonomia econômica e consciência social. [...] Há uma escola que está se abrindo a seu novo público, de forma que o problema não será apenas trazer os jovens para a escola, mas adequar a escola a quem já a demanda (MENEZES, 2001, p. 4).

A introdução do Ensino Médio como etapa da educação básica, a reestruturação de seus objetivos, e o processo realmente novo em termos de presença de novos alunos nessa escola, fizeram surgir a expressão “novo Ensino Médio”, conforme indicam Libâneo; Oliveira; Toschi (2003):

Com efeito, as reformas educativas executadas em vários países do mundo europeu e americano, nos últimos 20 anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, o qual incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal (p. 33-34).

As estratégias de reforma dos sistemas educativos, na maioria dos países, giram em torno de quatro pontos: o currículo nacional,

a profissionalização dos professores, a gestão educacional e a avaliação institucional. Como assinala Menezes (2001), “[...] vale a pena observar mais de perto[...]” a direção que tomam os novos dispositivos legais e as transformações que propõem:

Entre os elementos para a nova escola de nível médio estão os dispositivos legais, particularmente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDBEN), regulamentada por Diretrizes do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 1998. [...] Vale a pena observar mais de perto em qual direção esses dispositivos sinalizam, para perceber que transformações do Ensino Médio propõem (MENEZES, 2001, p. 4).

Acrescente-se a esses documentos, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e o fato de que a Constituição de 1988 já prenunciava o Ensino Médio como Educação Básica, quando, no inciso II do Art. 208, garantia como dever do Estado “[...]a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio”. Posteriormente a Emenda Constitucional n. 14/96 modificou a redação para a “[...]progressiva universalização do Ensino Médio”.

O Governo Federal começou a reforma do Ensino Médio com a sua separação do do Ensino Técnico, o que possibilitou que os cursos de nível técnico da educação profissional pudessem ser feitos de forma concomitante ou seqüencial ao Ensino Médio.

O passo seguinte foi a elaboração de um novo currículo para o Ensino Médio, por meio de propostas de regulamentação da Base Curricular

Nacional e de Organização do Ensino Médio, encaminhadas ao Conselho Nacional de Educação que, em 1998 aprovou as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio, por meio do Parecer n. 15/98-CEB/CNE e da Resolução n. 03/98-CEB/CNE, tendo como principal referência legal a Lei n. 9.394/96 (LDBEN).

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 9.394/96), o Ensino Médio faz parte da Educação Básica, que tem por finalidades: desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Art. 22).

O Ensino Médio poderá organizar-se de forma diversa, respeitando a duração mínima de três anos e a carga horária mínima anual de 800 horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver (Art. 24).

A avaliação do desempenho do aluno será contínua e cumulativa, com possibilidade de aceleração e avanço de estudos, aproveitamento de estudos concluídos e de recuperação (Art. 24).

Os currículos devem ter uma Base Nacional Comum, completada por uma parte diversificada, abrangendo o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, a Educação Física, o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna e uma segunda, em caráter optativo (Art. 26) e o de Arte.

O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturais e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e européia (Art. 26).

Os conteúdos curriculares observarão as seguintes diretrizes: a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; consideração das condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento; orientação para o trabalho; promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas (Art. 27).

O Ensino Médio terá como finalidades: a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (Art. 35).

O Ensino Médio adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes.

O Ensino Médio destacará: a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania (Art. 36).

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao concluir o Ensino Médio o educando demonstre: domínio dos princípios científicos e tecnológicos, que fazem parte da produção

moderna; conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania (Art. 36).

Nessa concepção, muda a identidade estabelecida para o Ensino Médio contida na referência anterior, a Lei n. 5.692/71, cujo 2.º Grau se caracterizava por uma dupla função: preparar para o prosseguimento de estudos e habilitar para o exercício de uma profissão técnica.

A LDBEN incorpora considerações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI⁴, que dá à educação um triplo papel (econômico, científico e cultural), estruturada em quatro 'pilares': aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Assim as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) estabelecem:

- ✦ princípios: éticos (a ética da identidade – aprender a ser), estéticos (a estética da sensibilidade – aprender a conhecer e aprender a fazer) e políticos (a política da igualdade – aprender a conviver);
- ✦ diretrizes: identidade, diversidade, autonomia; currículo voltado para as competências básicas; interdisciplinaridade; contextualização; base nacional comum e parte diversificada; e, formação geral e preparação básica para o trabalho;
- ✦ organização curricular da Base Nacional Comum: conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico, psicológico e, sobretudo, filosófico⁵; e, competências cognitivas, socioafetivas e psicomotoras a partir das quais se desenvolvem habilidades.

Os princípios pedagógicos da identidade, diversidade e autonomia, da interdisciplina-

ridade e da contextualização foram adotados como estruturadores dos currículos e os saberes divididos em três *áreas curriculares*, com a presença das tecnologias em cada uma dessas áreas: Linguagens e Códigos, Ciências da natureza e Matemática e Ciências Humanas.

É importante salientar que as competências não eliminam os conteúdos; elas apenas norteiam a seleção dos conteúdos. A Resolução n. 03/98 – CNE/CEB fixou as competências indispensáveis para o nível médio de ensino. Já da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, que inclui a Filosofia, são as seguintes:

- ✦ Compreender os elementos cognitivos, afetivos, sociais e culturais que constituem a identidade própria e a dos outros;
- ✦ Compreender a sociedade, sua gênese e transformação, e os múltiplos fatores que nela intervêm, como produtos da ação humana; a si mesmo, como agente social; e os processos sociais, como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos;
- ✦ Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e as relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos;
- ✦ Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos;
- ✦ Traduzir os conhecimentos sobre a pessoa, a sociedade, a economia, as práticas sociais e culturais em condutas de indagação, análise, problematização e protagonismo

diante de situações novas, problemas ou questões da vida pessoal, social, política, econômica e cultural;

- ✦ Entender os princípios das tecnologias associadas ao conhecimento do indivíduo, da sociedade e da cultura, entre as quais as de planejamento, organização, gestão, trabalho de equipe, e associá-las aos problemas que se propõem resolver;
- ✦ Entender o impacto das tecnologias associadas às Ciências Humanas na sua vida pessoal, nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social;
- ✦ Entender a importância das tecnologias contemporâneas de comunicação e informação para planejamento, gestão, organização e fortalecimento do trabalho de equipe;
- ✦ Aplicar as tecnologias das Ciências Humanas e Sociais na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

Quanto ao ensino de Filosofia, o novo arcabouço legislativo educacional que modificou a concepção, as finalidades e a organização da educação propôs, de forma imperativa, que o currículo do Ensino Médio observasse a seguinte diretriz:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre (...) domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (BRASIL, Lei n. 9.394/96, Art. 36, § 1.º, inciso III).

Não é, portanto, qualquer Filosofia que a LDBEN determina que esteja presente nas escolas: a legislação propõe a “[...] construção

do cidadão autônomo e eticamente formado”, estabelecendo o vínculo da educação com finalidades políticas.

Nesse contexto, a Filosofia aparece como um recurso instrumental para fins políticos, e seu ensino se faz em nome de determinadas ideologias, como afirma Severino (2002):

Para os reformadores, a formação ética, a construção da cidadania, a instauração de relações sociais democráticas, deve ocorrer na escola, mas de modo transversal. O espaço/tempo pedagógico deve ensejar situações em que as questões éticas, estéticas, epistêmicas e políticas possam ser explicitadas e trabalhadas pedagogicamente no âmbito do ensino das disciplinas informativas. Essa posição se sustenta na convicção de que a Filosofia, como elemento formativo, não se ensina mediante disciplina, com componentes curriculares específicos. (...) Os reformadores do Ensino Médio brasileiro entendem que *disciplinas* só se justificam naqueles casos em que os conteúdos respondem por informações ou por habilidades técnicas. Essas informações e habilidades, se devidamente transmitidas pelos professores e apropriadas pelos alunos, se transformam em competências (p. 3).

Em tese, elimina-se o problema do ensino da Filosofia, ao excluí-la dos currículos. No entanto, com isso, verifica-se uma grande lacuna em termos de formação: os componentes curriculares de cunho filosófico, não são trabalhados no plano conceitual. Fica-se no plano doutrinário e pragmático.

Nesse sentido vale lembrar aqui:

O conceito da coisa é compreensão da coisa, e compreender a coisa significa conhecer-lhe a estrutura. A característica precípua do conhecimento consiste na decomposição do todo. O *conceito* e a *abstração*, em uma concepção dialética, têm o significado de método que decompõe o todo para poder reproduzir espiritualmente a estrutura da coisa, e, portanto, compreender a coisa. (...) Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico, demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo. Todo agir visa a um fim determinado e, portanto, isola alguns momentos da realidade como essenciais àquela ação. Desprezando outros, temporariamente. Através deste ‘agir espontâneo’, que evidencia determinados momentos importantes para a consecução de determinado objetivo, o pensamento cinge a realidade única, penetra nela e a ‘avalia’ (KOSIK, 1976, p. 18-19).

É preciso, então, verificar que Filosofia os reformadores pretenderam por à disposição dos jovens, para a sua formação?

Nessas circunstâncias, problematizar o ato de ensiná-la é saudável exercício, ante a ausência de horizontes políticos e éticos no universo da cultura do jovem brasileiro. Articular a Filosofia com o tecido do contexto histórico-social do jovem é fundamental, para incentivar uma postura investigativa como superação da passividade típica do ensino expositivo.

Segundo Severino (2004):

A grande incumbência da pedagogia filosófica é mostrar aos jovens o sentido de sua existência concreta. É assim que a Filosofia se torna formativa, na medida em que ela permite ao jovem dar-se conta do lugar que ocupa na realidade histórica de seu mundo, como ele se situa no seu contexto real de existência. (...) Pode-se então dizer que o papel pedagógico da Filosofia, na condição de uma mediação curricular, é o de subsidiar o jovem aprendiz a ler o seu mundo e a se ler inserido nesse mundo. Eis porque se diz que se quer levar o aluno à reflexão, ao exercício do pensamento, à apreensão do sentido das coisas (p. 3).

Considerada a sua importância, para a formação dos jovens, cabe questionar: que conhecimentos de Filosofia são necessários ao exercício da cidadania? O que se entende por “exercício da cidadania”?

A legislação, ao afirmar a importância da Filosofia para o exercício da cidadania, atribui a ela uma significação social de cunho afirmativo, mas sabemos que, na história da Filosofia, muitas vezes ela foi mais subversiva do que afirmadora da ordem estabelecida.

Como afirma Foucault (2001, p. 34): “Sócrates é um excelente exemplo: a sociedade ateniense pôde apenas lhe atribuir um papel subversivo, seus questionamentos não podiam ser admitidos pela ordem estabelecida”. Nessa perspectiva, levar a Filosofia para o Ensino Médio pressupõe posicionar-se contra um ensino voltado para a erudição, contra o “[...] ensino enciclopédico de história da Filosofia[...].”

e a favor de que o aluno conquiste as estruturas superiores do pensar.

Como já dissemos, procedimentos de ensino, conteúdos selecionados, apoios didáticos, dinâmicas de aprendizagem e formas de avaliação, presentes na organização do trabalho docente de quem ensina Filosofia a jovens, certamente, serão diferentes.

As sociedades tecnológicas têm necessidade de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista, se não quiser que ele seja apenas, como diz o texto dos próprios PCNEM: “[...] um instrumento inanimado a seu serviço, mas que não coopera conscientemente para lhe dar sua forma” (BRASIL, 1999, v. 4).

Do ponto de vista das finalidades do Ensino Médio, destaca-se a determinação contida na própria lei: “[...] o aprimoramento do educando, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDBEN, Art. 35).

A Filosofia tem um enorme e indispensável poder formativo: “Filosofar é preciso!”. Do ponto de vista das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, destaca-se “[...]o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (Art. 36, § 1.º, Inciso III).

A legislação reconhece o sentido histórico da atividade filosófica e enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena. A rigor, o texto refere-se aos conhecimentos da Filosofia necessários para o fim proposto.

O papel primordial desempenhado pela Filosofia no Ensino Médio fica mais claro quando apontamos o foco para a interdisciplinaridade, proposta como eixo estruturante a

ser privilegiado em toda formulação curricular e o modo como devem ser tratados os conhecimentos filosóficos, conforme a Resolução CNE n. 03/98: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de Filosofia” (§ 2.º, Alínea b, Art. 10). Mas, que Filosofia? De que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania, assumida como norte educativo? Que conhecimentos são necessários?

Em que pese o fato de se ter originado com uma vocação pela totalidade, a Filosofia sempre esteve, a cada etapa de seu desenvolvimento histórico, defronte de uma determinada ciência particular. No caso da Grécia clássica era a física. Para a Filosofia moderna, em especial para Kant, foi a Psicologia. Hoje, vemos o filosofar ir ao encontro da Lingüística, da Sociologia, da Antropologia... Ou seja, há uma nova concepção filosófica que define parâmetros e possibilidades de pensar.

A especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva, privilegiar o *voltar atrás*. Observadas as diferenças das várias abordagens filosóficas, o conceito de reflexão (ABBAGNANO, 1982), em geral, abarca duas dimensões:

- A reconstrução (racional), quando o exame analítico se volta para as condições de possibilidade de competências cognitivas, lingüísticas e de ação (Lógica, Teoria do Conhecimento, Epistemologia); e
- A crítica, quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e ação (crítica da Ideologia, Genealogia, Psicanálise, Crítica Social) – elaborações teóricas.

É fundamental que o professor de Filosofia do Ensino Médio tenha feito sua escolha cate-

gorial e axiológica, a partir da qual lerá e entenderá o mundo, pensará e ensinará. Ele só poderá vislumbrar os bons frutos de seu trabalho docente na justa medida do rigor com que operar mediante a escolha filosófica que fez – um rigor que varia de acordo com o grau de formação cultural de cada um (ADORNO, 1995).

A cidadania é a finalidade síntese da educação básica – que não dispensa o contexto do trabalho como sentido prático para sua realização. No entanto, de que concepção de cidadania estamos tratando?

As finalidades da Filosofia no Ensino Médio podem ser encontradas no Art. 32, 35 e 36 da LDBEN, e no Parecer n. 15/98 e Resolução CNE n. 03/98. Tais valores, nucleados a partir do respeito ao bem comum e da consciência social, democrática, solidária e tolerante, permitem identificar a concepção de cidadania que se quer.

Esses valores projetam um “*ethos*” que, embora se refira à totalidade do ser humano, deixa-se clarificar em três dimensões: estética, ética e política: conhecer-se a si mesmo (identidade), capacidade de abertura para a diversidade, a novidade e a invenção (sensibilidade); a solidariedade, como forma privilegiada da convivência humana (identidade autônoma); igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática (participação democrática).

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia são:

- 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;

- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição ante argumentos mais consistentes;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais;
- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

Entretanto, nosso interesse é caminhar das políticas públicas para o ensino da Filosofia no Ensino Médio. Quanto à presença da disciplina Filosofia na grade curricular da escola pública de Ensino Médio há de se ressaltar que, apesar da ênfase presente na reforma curricular do Ensino Médio desde 1999, até 2004, no Estado de São Paulo, esse era um espaço incipiente.

A ênfase preconizada pela reforma não foi suficiente para ser traduzida em prática efetiva ou em presença curricular significativa. Para preencher essa lacuna, a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo promoveu um Concurso Público para provimento de cargos de professor de Educação Básica II – disciplina Filosofia –, em setembro de 2005, após vinte anos sem concurso para a área.

O Temário e a Bibliografia referente à formação específica do professor, do referido Concurso, impressiona pela ênfase dada à História da Filosofia. O professor que a Secretaria deseja, para o Ensino Médio, deve ser um profundo conhecedor da História, capaz de fazer a articulação entre os temas e a História da Filosofia.

Dos doze tópicos do Temário, oito se referem aos mais de 25 séculos de História da Filosofia. Apenas um refere-se ao ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade; um aos temas e áreas da Filosofia; um sobre as características do pensamento filosófico; e um sobre a Filosofia como componente da área de Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio.

Se o professor de Filosofia apresenta-se como aquele que ensina a síntese, mais ou menos hermética, de determinado filósofo ou ainda como aquele que expõe dogmaticamente sua pequena filosofia pessoal, aos futuros médicos ou futuros antropólogos, eles poderiam, e com razão, julgar tal exercício vão e dizer que, quanto a eles, preferem sua maneira pessoal de situar as questões abordadas. Será melhor, então, caminhar nesse sentido, e antes de propor aos estudantes uma Filosofia acabada convidá-los a examinar lucidamente e à luz de sua própria experiência, as questões que eles correm o risco de escamotear. “Cada homem é filósofo”, certamente, na medida em que procura pensar sua experiência com alguma coerência, mas pode sê-lo de maneira sumária, até mesmo simplista. O professor de Filosofia terá, então, como tarefa, não ensinar uma Filosofia cuja aprendizagem não tem interesse, mas ensinar a filosofar. [...] Ensinar os estudantes a filosofar, é convidá-los a pensar por eles mesmos, sugerindo-lhes não esquecer, no momento de fazê-lo, certos dados que os filósofos, os cientistas, os artistas procuraram esclarecer e que dão à questão toda sua complexidade como toda a sua dimensão. Ensinar a filosofar não é, então, apenas ajudar a tomar consciência das questões fundamentais em toda sua amplitude, mas é, também, sugerir elementos de solução; é elucidar noções ambíguas; é lembrar, de modo pertinente, a “*démarche*” de determinado filósofo no momento em que ele encontra

uma questão claramente posta por todos; mas é, sempre, ajudar o estudante a ver mais claro em sua própria situação, digamos do intelectual... do século XXI (LAGUEUX, 1970).

Seria conveniente questionar, inspirado no texto acima: qual o interesse do aluno do Ensino Médio conhecer toda a História da Filosofia?

Ao longo dos anos, lecionando, criei a convicção de que se trata de lógicas diferentes: ensinar Filosofia num curso de Licenciatura em Filosofia é diferente de fazê-lo em outras licenciaturas, que é diferente de ensinar Filosofia no ensino Fundamental, que é diferente de fazê-lo no Ensino Médio.

O tópico sobre “o ensino de Filosofia e suas indagações na atualidade”, que inclui a tradução do saber filosófico para o aluno, as estratégias didáticas, a seleção de conteúdos, os objetivos da Filosofia e a contribuição das aulas para o desenvolvimento do senso crítico, deveria ter maior ênfase na seleção dos professores.

Também os tópicos “a Filosofia como componente da área de Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio” e “as características do pensamento filosófico” mereciam maior destaque no processo seletivo.

Afinal, durante nossa formação como profissionais da educação básica, poucos aprendem sobre os ciclos da formação humana, de como foi se configurando historicamente o direito da infância, da adolescência e da juventude à educação.

Por isso, principalmente os conteúdos da educação básica passam a ser uma reprodução sempre imperfeita dos saberes de cada ramo das ciências e os mestres, uma reprodução igualmente imperfeita dos professores de nível superior.

Nestes tempos tão bicudos em que aparentemente o caos domina a vida social de todos nós, tempos em que o

que vale mesmo é levar vantagem em tudo, consumir adoidado e gozar a vida ao extremo, pode parecer absurdo falar da importância da Filosofia na formação de crianças, adolescentes e jovens. Como é que se justifica, em tal cenário, ficar discutindo tal questão? Na realidade, estamos lidando com uma questão muito relevante e que tem muito a ver com o futuro de nossa sociedade. Tem muito a ver com o futuro de nossos filhos. Retomando um dito popular, podemos dizer que atualmente, aqui no Brasil, “o mar não está pra peixe” e a situação, já complicada, corre o risco de piorar ainda mais (SEVERINO, 2004).

Não podemos, pois, pensar um programa para o Ensino Médio que contemple toda a História da Filosofia e muito menos em um ensino filosófico somente com temáticas soltas, sem um eixo, um fio condutor. No entanto, devemos pensar um ensino de Filosofia para o Ensino Médio que contribua para a formação de uma consciência crítica à cultura dominante e às manifestações que nos levam a um pragmatismo reducionista da vida.

Um ensino de Filosofia que ajude o aluno a sair do senso comum e ir para a consciência crítica, para a consciência filosófica, segundo a idéia kantiana de “*aufklärung*” (esclarecimento), de pensar por conta própria, de viver autonomamente.

A realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que

existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade (KOSIK, 1976, p. 13-14).

O caminho da educação filosófica passa pelo esclarecimento e consolida-se na íntima relação entre saber, poder, cultura e transformação, isto é, passa pela emancipação do indivíduo. Nesse contexto, ensinar Filosofia deve voltar-se para capacitar os jovens para o debate, para o confronto de idéias, o questionamento e o não-conformismo.

What philosophy for high school?

The Brazilian educational reform in the 1990's, which had the State as the protagonist, the influence of International Agencies ideals, the background of a country redemocratization, modified the conception and purpose of education, determining that “[...] the content, the methodologies and forms of evaluation were organized so that the end of high school the student would demonstrate [...] the understanding of Philosophy and Sociology concepts, necessary to the citizenship”. In this context, it was investigated what Philosophy teaching is being proposed

for high school by official documents, by the academic debate and by teachers. The procedures included questionnaires and documental analysis. The objectives were to identify and describe the public school teachers' proposal, and to propose a Philosophy teaching based on the ideas of counterhegemony (GRAMSCI) and of teachers as modifier intellectuals (GIROUX).

Key words: Counterhegemony. Educational reform. Philosophy teaching.

Notas

- 1 A esse respeito ler o registro/depoimento do Prof. Dr. Marcos Antonio Lorieri no seu livro *Filosofia: fundamentos e métodos*, na p. 199, editado pela Cortez no ano de 2002.
- 2 A esse respeito ler o artigo "O ensino da Filosofia: suas diretrizes", do professor Jean Maugué, reproduzido na Revista Brasileira de Filosofia – vol. V, Fasc. IV, n.20, out.º/nov.º de 1955.
- 3 São 21.249.557 de adolescentes entre 12 e 18 anos incompletos, representando 12,5% da população brasileira, segundo os dados do Censo de 2004 (Brasil, 2004).
- 4 O Relatório para a Unesco foi coordenado por Jacques Delors. No Brasil, foi publicado pela Unesco, MEC, Ed. Cortez, com o título 'Educação: um tesouro a descobrir'.
- 5 Agrupados em disciplinas específicas ou em projetos, programas e atividades que superem a fragmentação disciplinar. Filosofia e História tornam-se instrumentais para a compreensão do significado social e cultural das linguagens, das ciências (naturais e humanas) e da tecnologia.

Referências

ABBAGNANO, N. *Dicionário de Filosofia*. 2.ª ed. São Paulo: Mestre Jou, 1982.

ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995

BRASIL. 1996. Lei Federal n. 9394, de 20.12.1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília: MEC.

BRASIL. 1998. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino médio*. Parecer CEB n.º 15/98. Brasília: CNE.

BRASIL. 1998. Conselho Nacional de Educação. Resolução CEB/CNE n. 3. *Institui as Diretrizes curriculares nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: CNE.

BRASIL. 1999. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC.

BRASIL. 2000, 2001, 2002, 2003 e 2004. Ministério da Educação e Cultura. *Censo Escolar*. Brasília: MEC/INEP.

BRASLAVSKY, C. *Re-haciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana / Convenio Andrés Bello, 1999.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata, 1998.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7.ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGUEUX, M. Por que ensinar a Filosofia? *Revista Reflexão*. Campinas: PUC, p. 22-23, 1970

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

MENEZES, L. C. de. O novo público e a nova natureza do ensino médio. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, v. 15, n. 42, p. 201-208, maio/agosto, 2001.

PAIVA, C. *O ensino de Filosofia na escola pública de Ensino Médio*. Dissertação (Mestrado em Educação), PUC, São Paulo, 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2001.

SEADE – "20 anos no ano 2000: estudos sócio-demográficos sobre a juventude paulista". São Paulo, 1998.

SEVERINO, A J. O ensino da filosofia: entre a estrutura e o evento. In GALLO, S.;

DANELLON, M.; CORNELLI, G. (Org). *Ensino de Filosofia teoria e prática*. Ijuí. RS, 2004

_____. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. Anais XI ENDIPE. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Tema: Igualdade e diversidade na Educação. Goiânia, GO: (CD-Rom – Trabalhos completos), 2002.

