OS DESAFIOS PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DIANTE DA REESTRUTURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO¹

Jorge da Cunha Dutra²

Professor Substituto do Instituto de Educação da FURG

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a situação conflitante que a disciplina de Filosofia vive dentro do currículo escolar do ensino médio após a sua reestruturação (BRASIL, 2012). Para tanto, analiso a sua inserção na escola levando em consideração alguns avanços e obstáculos que a disciplina vivencia desde a reestruturação curricular do ensino médio brasileiro. Com o auxílio de referenciais teóricos, discorro sobre a proposta de reestruturação curricular do respectivo nível de ensino, bem como sobre as possibilidades e impossibilidades de se desenvolver um trabalho de qualidade com a disciplina de Filosofia no ensino médio. Por fim, concluo este trabalho constatando que o fato de pensar a inclusão da Filosofia, dentro da nova proposta curricular, requer incisivas mudanças no currículo do ensino médio vigente. Caso isto não ocorra, não será possível a implantação de um currículo emancipatório, pois se o *status quo* não se modificar, a reestruturação curricular será apenas mais uma nova política que, fingindo ser colocada em prática, estará “presa no papel”.

Palavras chave: Ensino de Filosofia. Ensino Médio. Reestruturação curricular.

Abstract: This work's objective is to reflect on the conflicting situation that the subject of philosophy has inside the scholar curriculum in the high school after restructuring (BRASIL, 2012). To this end, I analyze the inclusion of philosophy in the school taking into consideration some progress and obstacles that this subject experiences since the curricular restructuring of the Brazilian high school. With the help of theoretical frameworks, I wrote about the proposed curriculum restructuring on their level of education, as well as the possibilities and impossibilities to develop quality work with the subject of philosophy in high school. Finally, I conclude this work noting that the fact of thinking the inclusion of philosophy, within the new curriculum proposal,

¹ Texto reeditado e atualizado da palestra intitulada *O ensino de Filosofia e a reestruturação do ensino médio brasileiro: avanços e entraves*, proferida pelo autor na Mesa Temática: “O ensino da Filosofia e as mudanças curriculares no Ensino Médio: formação integral; interdisciplinaridade; área de conhecimento”, do IX Seminário Filosofia na escola: V Seminário PIBID – Filosofia, promovido pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, em 05 dez. 2014.

² Licenciado em Pedagogia (2005) pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Licenciado em Filosofia (2009), pela Universidade Federal de Pelotas (UFPel) (2009). Mestre (2010) e Doutor (2014) em Educação pela UFPel. Atualmente é Professor Substituto do Instituto de Educação da FURG e Professor de Filosofia na Escola Estadual de Ensino Médio Eng. Roberto Bastos Tellechea, no município do Rio Grande(RS). E-mail: profdutrajc@gmail.com

requires incisive changes in the curriculum of the current high school. If it does not occur, the implementation of an emancipatory curriculum will not be possible; if the *status quo* does not change, the curricular restructuring will be just another new policy that, pretending to be put into practice, will be "stuck in the role."

Key-words: Teaching Philosophy. High Schol. Curriculum restructuring

O ensino médio brasileiro vivencia um processo de reformulação curricular. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2012) reforçam a intencionalidade da mudança do respectivo nível de ensino. Aos poucos, o ensino/conteúdo desvencilha-se da perspectiva tradicional de currículo (SILVA, 1999) e encaminha-se na direção de uma linha curricular emancipatória (MORAES et al, 2013).

No próprio documento das diretrizes, identificamos as oito orientações que servem de base para a organização do ensino médio, a saber:

- I - formação integral do estudante;
- II - trabalho e pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, respectivamente;
- III - educação em direitos humanos como princípio nacional norteador;
- IV - sustentabilidade ambiental como meta universal;
- V - indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VI - integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais, realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização;
- VII - reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes;
- VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do

desenvolvimento curricular (BRASIL, 2012, Art. 5º, Incisos de I a VII).

Analisando este aspecto, considero importante a nova postura curricular, na medida em que a escola começa a perceber que os saberes científicos, filosóficos, entre outros, não se encontram-se fragmentados e distantes do “mundo fora da escola”, mas convivem e se relacionam naturalmente no dia a dia de nossas vidas. Dar o passo em direção a esta compreensão é de suma importância, pois o currículo escolar começará a superar o - ainda presente - gradeamento curricular, visando à construção dos saberes de modo interdisciplinar.

Para tanto, será preciso que os docentes se movimentem na direção de superar o ensino conteudista, a fim de estabelecer relações coerentes dos “conteúdos que serão trabalhados” com a “vida dos estudantes”, dando sentido para o que estará sendo estudado. Portanto, é preciso superar aquela visão de que o desvencilhamento das grades curriculares poderá colocar em segundo plano os conteúdos de cada disciplina. Na visão de Arroyo (2008, p. 72) este tipo de argumento “é no mínimo uma justificativa cômoda de quem prefere continuar tranquilo entre grades curriculares e não percebeu que essas velhas e enferrujadas grades já foram derrubadas na pesquisa e na produção do conhecimento”.

Desta forma, a intenção não é de desmerecer os conteúdos, mas de torná-los significativos para os estudantes do ensino médio, pois os novos conhecimentos das disciplinas estabelecerão relação com aqueles conhecimentos que perpassam a vida dos estudantes. Neste sentido, a aprendizagem se torna

muito mais significativa à medida que o novo conteúdo é incorporado às estruturas de conhecimento de um aluno e adquire significado para ele a partir da relação com seu conhecimento prévio. Ao contrário, ela se torna mecânica ou repetitiva, uma vez que se produziu menos essa incorporação e atribuição de significado, e o novo conteúdo passa a ser armazenado isoladamente ou por meio de associações arbitrárias na estrutura cognitiva (PELIZZARI *et al.*, 2008, p. 32).

Em consonância com a proposta das DCNEM e da LDB (BRASIL, 1996), no ano de 2014 o Ministério da Educação implementou o *Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio* – PNEM. O respectivo Pacto apresenta como objetivos:

- I - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio;
- II - promover a valorização pela formação dos professores e coordenadores pedagógicos do ensino médio; e
- III - discutir e atualizar as práticas docentes em conformidade com as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (BRASIL, 2013, Art. 3º, Incisos de I a III).

A formação do PNEM está dividida em três etapas, sendo que a primeira teve início no primeiro semestre de 2014 e a segunda etapa no segundo semestre. A previsão é de que, possivelmente, a terceira etapa ocorra no segundo semestre de 2015.

Por meio dessa formação, percebemos a intencionalidade da reestruturação curricular do ensino médio brasileiro, visto que a proposta dessa formação é a de que os docentes das escolas estudem os cadernos temáticos propostos, cujos embasamentos teóricos estão fundamentados na perspectiva da emancipação dos estudantes.

Na primeira etapa foram estudados os seguintes assuntos³:

- **Caderno 1:** Ensino médio e formação integral;
- **Caderno 2:** O jovem como sujeito do ensino médio;
- **Caderno 3:** O currículo do ensino médio, seus sujeitos e o desafio da formação humana integral;
- **Caderno 4:** Áreas de conhecimento e integração curricular;
- **Caderno 5:** Organização e gestão democrática da escola;
- **Caderno 6:** Avaliação no ensino médio.

Esses cadernos permitiram uma reflexão mais ampla sobre o currículo escolar, oferecendo um espaço para que os docentes pudessem debater a respeito das formas de gestão da escola, da interdisciplinaridade, da formação integral dos estudantes, entre outros assuntos.

Para a segunda etapa, houve uma maior especificidade na abordagem curricular, direcionando-se o trabalho de estudo, predominantemente, para o âmbito das Áreas de Conhecimento do ensino médio, a saber: Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Matemática e Linguagens. Os cinco cadernos temáticos⁴ dessa segunda etapa são:

- **Caderno 1:** Organização do trabalho pedagógico no ensino médio;
- **Caderno 2:** Ciências Humanas;
- **Caderno 3:** Ciências da Natureza;
- **Caderno 4:** Linguagens;
- **Caderno 5:** Matemática.

Com relação à terceira etapa, ainda não é possível obtermos informações sobre o seu conteúdo. Caso ocorra, os materiais deverão estar disponíveis somente no decorrer do ano³.

Diante deste quadro de mudanças, a disciplina de Filosofia encontra-se com presença obrigatória nos três anos do ensino médio – assegurada pela Lei nº 11.684/08 (BRASIL, 2008) – e vive um momento de complexidade: de um lado, comemora-se a sua presença; de outro, busca-se um espaço verdadeiramente inclusivo, para que sua inserção não seja apenas “figurativa” diante do *hall* das demais disciplinas que já possuem o seu espaço reconhecido no ensino médio.

³ Os cadernos da primeira etapa estão disponíveis, para *download*, no *link*: <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=category&id=13&Itemid=117>. Os cadernos da segunda etapa estão disponíveis, para *download*, no *link*: <<http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/materiais/29-cadernos-2%C2%AA-etapa>>.

Neste sentido, a proposta do presente escrito é a de refletir a situação conflitante que a disciplina de Filosofia vive dentro do currículo escolar do ensino médio. Para tanto, analisarei sua inserção na escola, levando em consideração alguns dos avanços que a disciplina pode ter com a reestruturação curricular do ensino médio. De outro modo, considerarei também alguns dos entraves que precisam ser superados, a fim de que seja possível atender à proposta da reestruturação e desenvolver um trabalho de qualidade, o qual se aproxime da perspectiva contemplada pelo *leque filosófico* (DUTRA, 2014).

1. Considerações iniciais a respeito da presença da Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro

Desde o ano de 2008, a disciplina de Filosofia passou a fazer parte do ensino médio de modo obrigatório. As escolas que atendem o ensino médio nos três anos tiveram até o ano de 2011 para se adequar à legislação; as escolas profissionalizantes, que possuem o ensino médio de quatro anos, tiveram como prazo até o ano de 2012 (HORN; VALESE, 2014). De lá para cá, passados sete anos da implementação da lei, podemos perceber que a Filosofia realmente está presente, enquanto disciplina, no currículo escolar.

Essa constatação apresenta um lado extremamente válido, pois sua presença oferece um espaço para que os jovens estudantes iniciem o contato com os conhecimentos filosóficos e comecem a organizar os seus pensamentos de modo mais crítico e autônomo. Por outro lado, a simples presença da Filosofia não assegura que o seu ensino seja ministrado por profissionais habilitados ou que seja desenvolvido de modo filosófico.

Ao realizar meu estudo de Mestrado (DUTRA, 2010), constatei que a disciplina de Filosofia estava presente no ensino médio de todas as escolas estaduais do município do Rio Grande (RS), porém, dos 13 docentes que lecionavam a respectiva disciplina – no turno da manhã – apenas três eram licenciados em Filosofia.

Na pesquisa de Doutorado (DUTRA, 2014), dei continuidade ao estudo a respeito do currículo da disciplina de Filosofia no ensino médio, porém centrei meu

foco em duas escolas. Nessa investigação, constatei que o respectivo problema permaneceu. Dos quatro docentes entrevistados, apenas um era licenciado em Filosofia.

Além desta questão, um outro desafio que está posto é o da reduzida carga horária semanal de aula. Nas duas escolas investigadas, percebi que a Filosofia apresenta apenas 01 hora/aula semanal nos três anos do ensino médio (DUTRA, 2014). Este fato também foi constatado em praticamente todas as escolas pesquisadas no ano de 2010⁴ (DUTRA, 2010).

Para o presente escrito, destacarei apenas esses dois problemas, os quais contribuirão para que seja possível refletir a respeito dos possíveis “avanços” e “entraves” que a disciplina de Filosofia encontrará para fazer parte do currículo do ensino médio sob a ótica dessa nova estruturação. Cabe salientar que, a respeito do currículo do ensino médio, levarei em consideração, para a análise, os seguintes pontos: a *formação integral dos estudantes*, o *trabalho interdisciplinar por Áreas de Conhecimento* e a *avaliação emancipatória*.

2. Uma nova perspectiva curricular para o ensino médio brasileiro

Tomando por base o PNEM (BRASIL, 2013), percebe-se que o currículo do ensino médio está se encaminhando para uma formação integral dos seus alunos. Um trabalho que visa incentivar a condução das disciplinas escolares pelo viés do desenvolvimento do pensamento autônomo dos estudantes, a fim de possibilitar a utilização dos saberes adquiridos na escola com a finalidade de – entre outras questões – constituírem seus próprios pensamentos a respeito das escolhas que farão, diariamente, ao longo de suas vidas.

A perspectiva da formação integral dos sujeitos apoia-se na omnilateralidade⁵, a qual

diz respeito à formação integral do ser humano, desenvolvido em todas as suas potencialidades, por meio de um processo educacional que considere a formação científica, tecnológica e

⁴ Apenas duas escolas possuíam duas horas por aula semanais, exclusivamente, nos segundos anos do ensino médio.

⁵ Por outro lado, a educação tradicional tem como enfoque a unilateralidade. Podemos citar como exemplo o caso do ensino médio reduzir a dimensão da formação humana à continuidade dos estudos, ou a uma formação específica para o ingresso no mercado de trabalho (MORAES *et al*, 2013).

humanística, a política e a estética, com vistas à emancipação das pessoas (MORAES *et al*, 2013, p. 34).

Com relação à organização curricular das disciplinas, o ensino médio se encaminha para uma forma de trabalho interdisciplinar dentro das *Áreas do Conhecimento*. Esta ótica de trabalho possui um fundamento muito relevante, na medida em que “retira do pedestal” algumas disciplinas que são consideradas, tradicionalmente, mais importantes, para conferir a todas o mesmo grau de reconhecimento (FAZENDA, 2011).

Por meio do trabalho interdisciplinar, as disciplinas desenvolverão os seus estudos em diálogo umas com as outras, sem deixar de abordar, também, os saberes referentes às suas especificidades.

A interdisciplinaridade, como prerrogativa para a produção e organização do conhecimento escolar, é a reconstituição da totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes da realidade, isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas. Ela tem como objetivo possibilitar a compreensão do significado dos conceitos, das razões e dos métodos pelos quais se pode conhecer o real e apropriá-lo, em seu potencial, para o ser humano (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, pp. 25-6).

Com relação ao último ponto de análise da reestruturação, a “avaliação emancipatória” apresenta uma nítida mudança no paradigma avaliativo - se comparada com a avaliação tradicional (HOFFMANN, 2000). Tradicionalmente, a avaliação serve para alcançar dois propósitos:

1º. Classificar os estudantes, ao final de cada trimestre e do ano letivo: assim, se obterá o resultado daqueles alunos que ficaram “bem classificados” e que passarão para o próximo ano e daqueles que “não se classificaram bem” e deverão fazer os estudos de recuperação, ou de dependência ou, simplesmente, reprovarão.

2º. Manter o controle e a ordem sobre a turma, sendo utilizada como mecanismo de disciplinamento dos alunos: por esta ótica, quando os alunos “bagunçam” em aula, o professor se utilizará da avaliação para retomar a “ordem” perdida. Nessa situação, o professor diria, por exemplo, o seguinte: “Como vocês

bagunçaram hoje, teremos prova na próxima aula!”. A utilização desta prática pedagógica busca condicionar os alunos a associarem a “bagunça em aula” com a “prova”. Isso faz com que a avaliação seja relacionada diretamente com a “punição” e, neste sentido, perde-se a dimensão do caráter avaliativo em si. Deixa-se de avaliar o aluno, de diagnosticar as suas dificuldades, para atribuir-lhe uma nota em virtude do seu comportamento.

Por outro lado, a avaliação emancipatória apresenta um outro viés. De acordo com Ferreira (2013, p. 201),

A finalidade da Avaliação Emancipatória é de diagnosticar avanços e dificuldades, para selecionar novas intervenções, para agir, questionando e retomando passos do ensino, em termos de alternativas a serem selecionadas. Isso significa que a investigação sobre os processos de construção da aprendizagem, de forma sistemática, serve para sinalizar as possibilidades e alternativas para a superação das dificuldades constatadas.

Essa proposta de avaliação considera o processo de desenvolvimento da aprendizagem do aluno, não se centrando apenas nas notas alcançadas por meio dos instrumentos formais (provas, trabalhos, etc.). A avaliação emancipatória utiliza-se de instrumentos formais, mas complementa o seu diagnóstico com os instrumentos informais (diálogo com os estudantes, observação, entre outros), os quais permitem analisar o envolvimento do estudante com a construção do conhecimento e o seu interesse ao longo do ano letivo. Assim, a avaliação tomará por base tanto os critérios quantitativos, como os qualitativos, a fim de contemplar o diálogo entre as três funções avaliativas, a saber: a diagnóstica, a formativa e a somativa (ALAVARSE; GABROWSKI, 2013)⁶.

Neste sentido, o docente terá a possibilidade de saber se os seus alunos estão aprendendo os conhecimentos que foram ensinados em aula, bem como poderá rever seu modo de lecionar, caso perceba que boa parte dos estudantes não compreenderam determinados conteúdos da sua matéria.

⁶ Para saber mais, cf. Alavarse e Gabrowski (2013), no “capítulo 2”.

Em suma, no que diz respeito à reestruturação do currículo do ensino médio, estes são os três focos de análise em que centrei a minha escrita. É dentro deste currículo que a disciplina de Filosofia está inserida. Sendo assim, na próxima seção, abordarei a respeito da presença da Filosofia no currículo do ensino médio, considerando os avanços que são possíveis de ocorrer a partir desta nova perspectiva.

3. Filosofia e reestruturação do ensino médio: avanços possíveis

O novo currículo do ensino médio apresenta uma proposta de organização que se relaciona perfeitamente com o trabalho que pode ser desenvolvido com a Filosofia. Percebemos que com a nova forma de organização, a Filosofia pode contribuir com a formação integral dos alunos na medida em que auxiliará a desenvolver o pensamento autônomo. O fato de o aluno conseguir estudar os conteúdos filosóficos, refletir sobre os mesmos, confrontá-los com os seus próprios pensamentos e produzir novas ideias a partir da reflexão filosófica, poderá contribuir para que o estudante se desenvolva melhor enquanto sujeito que busca a autonomia do seu pensar. Neste sentido, podemos afirmar que a

grande incumbência pedagógica da Filosofia 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. Cabe à Filosofia, pois, ajudá-lo a compreender o sentido de sua própria experiência existencial, situando-a em relação ao sentido da existência humana em geral. 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 nele (SEVERINO, 2011, p. 82).

Sabemos que dificilmente o ser humano será um sujeito plenamente autônomo, mas, dentro das possibilidades de autonomia que estão ao alcance dos seres humanos, o pensar por si próprio, de modo crítico, será uma grande contribuição que a disciplina de Filosofia poderá oferecer para os estudantes.

No âmbito da interdisciplinaridade, essa proposta também encontra consonância com a forma de trabalho que se pode desenvolver com a Filosofia. Neste sentido, é importante ter cuidado para que a Filosofia não se distancie da sua especificidade, para abordar, somente, assuntos de outros campos do saber.

Na proposta de reestruturação, incentiva-se o trabalho interdisciplinar junto às disciplinas que atuam em cada uma das áreas do conhecimento. Assim, a Filosofia, que pertence à área das Ciências Humanas, poderá desenvolver a interdisciplinaridade com as disciplinas de História, Geografia e Sociologia. As atividades também poderão ser desenvolvidas juntamente com as disciplinas das outras áreas.

As propostas de trabalho por meio das áreas de conhecimento

devem expressar o potencial de aglutinação, integração e interlocução de campos de saber, ampliando o diálogo entre os componentes curriculares e seus respectivos professores, com consequências perceptíveis pelos educandos e transformadoras da cultura escolar rígida e fragmentada. Trata-se de um tipo de organização que tem a interdisciplinaridade como princípio. Esta, por sua vez, não é um processo interno somente às respectivas áreas, mas também entre os componentes curriculares de outras áreas. Para isto, é o princípio da historicidade do conhecimento que pode contribuir, pois o trabalho pedagógico fecundo ocupa-se em evidenciar, junto aos conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. Sendo assim, a interdisciplinaridade torna-se mais do que um método, e sim uma necessidade (RAMOS; FREITAS; PIERSON, 2013, p. 15).

Por meio da interdisciplinaridade será possível estudar alguma temática de interesse dos alunos e trabalhar em conjunto com as demais disciplinas, organizando a abordagem específica de cada uma, bem como a abordagem comum entre elas. Para a realização desta proposta, é preciso que os docentes se reúnam, se possível, semanalmente, a fim de que o trabalho de todos os envolvidos possa estar em consonância, evitando que cada um aborde a temática a partir, apenas, de sua ótica disciplinar. Esse trabalho em conjunto possibilitará o desenvolvimento de projetos coletivos e avaliações coletivas, trazendo um novo sentido para os conteúdos que serão estudados, pois não se olhará para o novo conhecimento de modo fragmentário, mas

com uma abordagem mais ampla e mais próxima daquilo que realmente acontece na vida dos estudantes.

Por fim, no que diz respeito a avaliação emancipatória, também há contribuição para o desenvolvimento do trabalho filosófico, visto que a ênfase da avaliação deixa de ser o produto para se tornar o processo. O trabalho avaliativo com enfoque processual amplia o modo de perceber o desenvolvimento do trabalho do estudante, considerando todo o seu envolvimento ao longo do ano letivo e não apenas os dias específicos de realização das provas ou dos trabalhos.

Neste sentido, os erros que os alunos vierem a cometer não serão vistos de modo negativo, mas serão percebidos como situações potencialmente positivas, no sentido de indicar tanto o que aluno sabe, quanto aquilo que ele ainda não sabe, mas que poderá vir a saber (ESTEBAN, 2003). Assim, o aluno poderá transitar pelos conhecimentos filosóficos sem ter medo de errar, pois saberá que a construção do conhecimento se dá por meio de tentativas, erros e acertos. Desta forma, poderá adquirir mais confiança e interesse para desenvolver o seu trabalho de investigação, buscando a aprendizagem e se aproximando cada vez mais do gosto pela Filosofia.

4. Alguns entraves para a concretização da proposta de reestruturação curricular do ensino médio no âmbito do ensino da Filosofia

A reestruturação apresenta-se como uma nova forma de organização curricular, a qual aponta para um sentido mais vivo dos conteúdos escolares e da própria escola. Contudo, penso que para que este trabalho seja exitosamente desenvolvido pela maior parte dos professores é preciso que se tenham condições suficientes para o seu desenvolvimento.

Neste sentido, trago para a análise dois problemas que contribuem diretamente para a possível não-concretização da nova proposta de estruturação curricular. Os problemas a que me refiro são: docentes não licenciados em Filosofia lecionando a respectiva disciplina e reduzida carga horária semanal de aula. Sobre este assunto, analisarei cada uma dessas situações:

1) Docentes não licenciados em Filosofia: o fato da disciplina de Filosofia ser lecionada por um docente que não possui formação filosófica pode interferir negativamente no modo como a Filosofia chegará até os alunos. Os mesmos poderão ter uma visão de senso comum, na qual compreenderão a respectiva disciplina como um mero “bate papo” entre professor e alunos com base na opinião dos mesmos, ou como um mero estudo dos conteúdos filosóficos (FAVERO *et al.*, 2004).

Um outro problema refere-se aos equívocos que podem ser cometidos na abordagem dos conteúdos. A respeito dessa questão, recordo a fala da professora Pietra, licenciada em Artes, a qual comentou, em uma conversa que teve comigo quando da pesquisa de campo do Doutorado, que entre os conteúdos a serem estudados na disciplina de Filosofia não selecionou a metafísica por tratar-se de um assunto que ela não saberia como abordar. Um outro exemplo foi o caso da professora Carmen, licenciada em Pedagogia, que desenvolveu uma atividade de grupos onde os estudantes escolheram um filósofo para falar sobre o mesmo e dentre o rol dos filósofos estavam William Shakespeare e Catarina de Siena⁷ (DUTRA, 2014).

Essa visão de que a Filosofia é apenas uma atividade de reflexão e troca de opiniões, ou a abordagem equivocada, diverge do modo de trabalho que contempla o “leque filosófico”; conceito este desenvolvido ao longo da Tese (DUTRA, 2014). A ideia desse conceito consiste em contemplar os possíveis limites em que o trabalho com a disciplina de Filosofia se torna filosófico ou deixa de sê-lo. Em minha Tese,

Estabeleço uma relação metafórica do currículo de Filosofia com um leque, por compreender que o currículo dessa disciplina apresenta uma ampla gama de possibilidade na sua elaboração, tanto no que diz respeito à metodologia a ser utilizada, quanto aos conteúdos que poderão ser trabalhados. Nessa linha de reflexão, ao reparar o objeto material que está sendo metaforicamente abordado, é possível perceber que o mesmo possui um limite de extensão. Quando aberto, o leque aumenta em largura, mas ao atingir o seu limite de extensão para no determinado momento em que sua matéria não permite mais abertura. O mesmo acontece com o currículo de Filosofia. Assim como o leque (objeto material) é amplo e limitado, de modo

⁷ Segundo o professor Manoel Vasconcellos, doutor na área de Filosofia Medieval, Catarina de Siena “não seria considerada filósofa. Em geral, ela é conhecida como uma figura importante do misticismo; é uma das poucas mulheres que recebeu o título de ‘Doutora’ da Igreja, mas pelas referências que vejo não produziu obras propriamente de filosofia, mas sim de espiritualidade, misticismo, etc. [...]” (*apud* DUTRA, 2014, p. 180).

análogo é possível afirmar que o currículo de Filosofia também possui o seu limite. Assim sendo, esse currículo não pode aceitar qualquer coisa como Filosofia, ou qualquer método de trabalho como filosófico (DUTRA, 2014, p. 74)⁸.

Quero deixar claro que acredito na possibilidade de um professor não licenciado em Filosofia assumir a disciplina, estudar rigorosamente sobre o assunto e fazer um bom trabalho, mas penso que essa tendência dificilmente se concretize, pois muitas vezes os docentes acabam assumindo essa disciplina não por um desejo pessoal, mas por complemento de carga horária.

Vejamos alguns relatos a seguir, a respeito do motivo de alguns docentes não habilitados lecionarem Filosofia:

...no caso aqui na escola antes eu dava aula de Química, né... [...] que é minha formação, que é minha área de concurso. E esse ano pela falta de professores, remanejo, eu acabei ficando pra preencher a carga horária (Profa. Amanda¹⁰ – Licenciada em Química) (apud DUTRA, 2010, p. 70).

Foi em função que eu pedi mais uma convocação para a escola; como eu estou já no final de carreira e eu precisaria de mais 20 horas. A escola só tinha, na realidade, Filosofia e foi o que me foi oferecido. Eu tenho formação em Artes, mas a escola já tinha a carga horária completa (Profa. Patrícia – Licenciada em Artes) (apud DUTRA, 2014, p. 154).

Bom, na realidade ela é da mesma área do conhecimento, né? Porque se for, agora, entrar no sistema atual pegamos Filosofia, Sociologia, Geografia, História e Religião. Então quer dizer que fica na mesma área de conhecimento. E como, no caso, se faz falta de professores... e tanto que às vezes até de outra área do conhecimento, como no caso da escola aqui, que era uma professora da área de Linguagens, de Artes, que dá Filosofia, então aconteceu que é mais fácil colocar um da mesma área, no caso, também pela falta de professores no quadro. Não por opção! Não fui eu que pedi (Prof. Paulo – Licenciado em Ciências Sociais) (apud DUTRA, 2014, p. 154-5).⁹

Tais relatos demonstram a situação na qual por vezes a Filosofia é tratada no âmbito do ensino escolar: colocam-se docentes que precisam de mais carga horária para

⁸ Para saber mais sobre o conceito de *leque filosófico*, ler o “capítulo 3” da Tese de Dutra (2014).

⁹ O nome dos(as) entrevistados(as) é fictício.

lecionar a disciplina, independente da formação que possuem. Este fato contraria os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, que alertam para a necessidade de que

É oportuno recomendar expressamente que **não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área**, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos (BRASIL, 1999, p. 56).

A respeito desta questão, Gontijo (2014, p. 11) afirma o seguinte:

a contratação de professores se trata de execução de uma política pública (mesmo em instituição privada), e que não se pode ficar dependendo exclusivamente das competências ou características pessoais de quem se apresenta para ensinar Filosofia, defendendo que seja contratado quem tenha uma condição mínima, ou seja, que tenha licenciatura em Filosofia. Ser licenciado pode não ser condição suficiente, mas parece ser necessária.

Com isto, entendo que se esse problema persistir e não tivermos docentes de Filosofia lecionando a sua disciplina, possivelmente não conseguiremos colocar em prática, com qualidade, a nova estruturação curricular, visto que manteremos uma visão errônea a respeito da Filosofia e a mesma não contribuirá, filosoficamente, com a formação dos nossos jovens. Desta forma, partilho do posicionamento de Mendonça (2015, p. 69), quando o mesmo afirma que “é imprescindível que o professor de Filosofia, que dará aulas ao ensino médio e fundamental, tenha formação em Filosofia”.

2) Carga horária de 01 hora/aula semanal: este é um outro problema que, independente do primeiro, se não for modificado, dificultará o bom desenvolvimento do trabalho filosófico. Este fato coloca a nova proposta de currículo em uma situação contraditória: por um lado, se anuncia um currículo emancipatório; e por outro, a escola “diz aderir à proposta”, mas mantém um currículo tradicional, reservando o período de 01 hora/aula semanal para que o professor de Filosofia desenvolva o seu trabalho.

Em tal condição, percebo que a escola não quer um professor, mas sim um herói. A respeito disso, relembro o pensamento de Charlot (2008, p. 22), quando o

mesmo se refere às ótimas – e isoladas – práticas pedagógicas que ocorrem em contextos difíceis e conturbados, como, por exemplo, a prática desenvolvida pela Escola da Ponte, em Portugal:

Avanço a hipótese de que tais exemplos e, de forma mais geral, os discursos heróicos sobre a educação e a escola, satisfazem “parte do sonho” que subsiste nas professoras, por mais difíceis e afastadas do ideal que sejam as suas condições reais de trabalho. O professor herói é o Eu Ideal coletivo que possibilita às professoras agüentarem o seu trabalho cotidiano. Do lado da Instituição de formação, ele é a prova de que “isso é possível”, que quem quer mesmo mudar, pode. [...] O discurso é certo, mas incompleto: quem quiser, pode, contanto que assuma a postura de herói, santo, militante. O problema é que há, no Brasil, cerca de 2,4 milhões de “funções docentes”. Será que teremos de esperar que tanta gente se converta ao heroísmo para mudar a escola brasileira?

A este contexto associo algumas das ótimas práticas docentes que ocorrem com a disciplina de Filosofia, onde alguns professores, heroicamente, conseguem desenvolver um excelente trabalho tendo a carga horária semanal de aula tão reduzida¹⁰. Porém, penso que não devemos esperar o ato heróico de todos. Somos profissionais da área da educação e como tal, não podemos nos conformar com certas condições precárias de nosso campo profissional.

Sobre este assunto, Severino (2014, p. 13) considera que a carga horária de 01 hora/aula não é suficiente e prossegue afirmando que

É evidente que diante das condições de precariedade geral da educação básica no país, temos que aproveitar ao máximo as brechas que se abrem, por menores que sejam. Mas é muito difícil desenvolver um trabalho formativo denso e qualificado nesse tempo. Por isso mesmo, é preciso continuar lutando para uma revolução pedagógica mais profunda em todo o nosso sistema educacional. Fazer da escola o lugar de um projeto educacional efetivo, um ambiente propício tanto ao ensinar como ao aprender.

¹⁰ Os exemplos e relatos sobre essas inúmeras práticas podem ser encontrados nos diversos eventos que ocorrem, nacional e internacionalmente, no âmbito do ensino de Filosofia.

Para compreendermos esta posição, observemos a situação pela qual passa um docente concursado, com a carga horária de 20 horas, na rede pública estadual do Rio Grande do Sul¹¹¹²:

Carga horária de 01 hora/aula semanal

- Quantidade de turmas: 15
- Quantidade de alunos (supondo 30 por turma): 450

Analisemos, agora, como ficaria a jornada de trabalho se a carga horária fosse de 02 horas/aula:

Carga horária de 02 horas/aula semanais

- Quantidade de turmas: 07
- Quantidade de alunos (supondo 30 por turma): 210

Diante deste quadro, como um professor de Filosofia desenvolverá um bom trabalho com 01 hora/aula semanal? Ele não tem tempo de aula suficiente para dar seguimento as suas ideias e tem um elevado número de turmas e alunos para atender, dentro do reduzido espaço de tempo que tem para trabalhar.

Esta constatação também é percebida tanto por docentes de Filosofia, como por alunos. Vejamos nos depoimentos a seguir, o que esses sujeitos falaram quando questionados se o tempo de 01 hora/aula semanal é suficiente para o docente de Filosofia desenvolver o seu trabalho:

Não, não é! Porque houve períodos em que no segundo ano e no terceiro nós tínhamos 03 horas/aula de Filosofia. Então a gente percebe o quanto... não é em questão de conteúdo, porque eu nunca tive a preocupação com o conteúdo em si, esgotar um conteúdo, ou esgotar um livro didático, ou esgotar o xerox como

¹¹ . Tomando por base as orientações da 18ª Coordenadoria Regional de Educação, vinculada a Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, e a experiência pela qual vivencio enquanto docente da rede pública estadual.

a gente fazia, no caso, buscando de outras fontes, mas sim o próprio desenvolver do conteúdo fica bem mais tranquilo, a participação do aluno a gente percebe que há uma continuidade, não fica assim tão... “Uma semana teve, depois só na outra semana vai ter a outra”; então há um esvaziamento, uma distância muito grande. Então as aulas sendo mais seguidas durante a semana dá a possibilidade de tu dar uma continuidade para aquela reflexão e acho que aproveita muito mais o conteúdo. Se aproveita muito mais! Eu sempre gostei assim, né? E também em questões burocráticas diminuí o caderno de chamadas, porque tu imaginas, tem que ter doze cadernos de chamada, doze registros e o número de alunos também aumenta bastante (Prof. César – Licenciado em Filosofia) (apud DUTRA, 2014, pp. 121-2).

*Não! Não é suficiente! No mínimo teriam que ser duas aulas por semana e acredito que teriam que ser duas aulas consecutivas, no mesmo dia, porque muitas vezes a gente está começando a entrar no clima da aula, a expor nossas opiniões, a debater bastante, quando vê acaba a aula e já perde todo o foco da coisa. [J.C.D. – **Aí só na outra semana...**] É, já não está a mesma coisa (aluno Tadeu C. – 2º ano) (apud DUTRA, 2014, p. 119).*

Eu acho que é pouco tempo. Eu acho, como eu disse, Filosofia tem que ler muito, tem que pensar muito... (aluna Cristiane P. – 3º ano).

Tem muitos “porquês” também né? Aí tu fica naquele porque, porque... e pensa... (aluna Isabela P. – 3º ano).

Aí tu estuda uma questão sobre um filósofo: Ai, por que que ele faz isso? Por que... por que... por que... É porque de mais e aí tu acaba confundindo. E a gente não tem tempo suficiente para pensar. Tem alunos que eles vêm na escola e depois trabalham no outro turno. Eles não têm tempo para elaborar trabalhos fora da escola. Então eu acho que se o período de aula fosse maior, talvez tivesse um maior aproveitamento da disciplina de Filosofia (aluna Cristiane P. – 3º ano) (apud DUTRA, 2014, p. 126).

Estes relatos mostram que é preciso uma ampliação da carga horária para que o trabalho com a Filosofia possa ser melhor desenvolvido, pois com o tempo que se tem, pouco é possível de se fazer. A respeito deste assunto, Tomazetti e Marçal (2015) salientam que o próprio trabalho com os textos filosóficos ficam prejudicados, visto que

o docente não tem tempo suficiente para explorar adequadamente a leitura do materiais. Segundo as autoras,

Não ocorre uma fixação no texto do filósofo, devido às dificuldades apresentadas pelos estudantes em relação à leitura minuciosa, atenta e paciente do texto. A leitura, quando é indicada, deve ser realizada em aula, em um período de até 50 minutos, com uma classe de, em média, 30 estudantes. O trabalho com o texto filosófico encontra aí sérios obstáculos (TOMAZETTI; MARÇAL, 2015, p. 60).

Todos esses argumentos enfatizam os graves problemas que a carga horária semanal de 01 hora/aula acarreta no desenvolvimento da disciplina de Filosofia. A ampliação desse período se faz necessária, caso se deseje que o trabalho com a Filosofia seja desenvolvido com a melhor qualidade possível.

Considerações finais

De tudo isto que foi exposto, entendo que o docente de Filosofia do ensino médio, para desenvolver a sua docência voltada a uma nova ótica curricular, precisará ter condições de trabalho que superem, pelo menos, os dois entraves que dificultam a efetiva implementação dessa nova proposta de trabalho. Se considerarmos que

o que há para aprender em Filosofia são conteúdos e métodos específicos, contidos nas obras dos filósofos, na linguagem filosófica e na história da filosofia, então é necessário que ela figure no currículo escolar como disciplina, e não como tema transversal, com **carga horária suficiente** para viabilizar o trabalho sistemático com tais obras e **ministrada por professores devidamente habilitados**, com adequada formação filosófica e pedagógica (SILVEIRA, 2007, p. 89). (grifos meus)

Neste sentido, o ensino de Filosofia deve consolidar a sua presença e efetivar o seu fortalecimento dentro do currículo escolar, obtendo a ampliação da carga horária semanal de aula e exigindo que se tenham professores licenciados em Filosofia para conduzir a disciplina. Não podemos nos conformar com o *status quo*, devemos lutar por melhores condições de trabalho, pois além de docentes, somos seres humanos e não heróis. A esse respeito, Charlot (2008, p. 31) apresenta mais uma valiosa reflexão:

Herói, o professor brasileiro? Vítima? A meu ver, na sociedade contemporânea, ele é, antes de tudo, um trabalhador da contradição. Como o político, o médico, a assistente social e alguns outros trabalhadores, ele consta daqueles cuja função é manter um mínimo de coerência, por mais tensa que seja, em uma sociedade rasgada por múltiplas contradições. São trabalhadores cujo profissionalismo inclui uma postura ética. E, se possível for, o senso de humor.

E vivendo nessa profissão contraditória, temos que buscar um trabalho que permita a coerência. Podemos identificar a contradição na nossa profissão, mas não podemos aceitar que ela se mantenha quando temos um ideal de melhora para a educação escolar. A luta por melhores condições de trabalho deve continuar, pois sem isso não poderemos desenvolver a nossa docência com a qualidade necessária.

Pensar a inclusão da Filosofia, dentro dessa nova proposta curricular, requer incisivas mudanças no currículo do ensino médio vigente. Do contrário, não vejo possibilidade para o currículo emancipatório entrar em vigor. Se assim se mantiver, a reestruturação curricular será apenas mais uma nova política que, fingindo ser colocada em prática, estará “presa no papel”.

Referências

ALAVARSE, Ocimar; GABROWSKI, Gabriel. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno VI: avaliação no ensino médio*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

ARROYO, Miguel. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Portaria Nº 1.140, de 22 de novembro de 2013: Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e define suas Diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=15069&Itemid=>. Acesso em: 01 dez. 2014.

_____. Ministério da Educação. *Resolução Nº 2, de 30 de Janeiro de 2012: define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC/CNE, 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. *Lei Nº 11.684/08*: Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 02 jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio*. Parte IV: Ciências Humanas e Suas Tecnologias. Conhecimentos de Filosofia, pp. 44 - 63. Brasília: MEC/SEMT, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases (LDB)*. Lei Nº 9.394/96. Brasília: MEC, 20 dez. 1996.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez., 2008.

DUTRA, Jorge da Cunha. *A relevância da Filosofia como disciplina escolar no currículo do Ensino Médio*. 330f. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas, Pelotas. 2014.

_____. ***O currículo de Filosofia no Ensino Médio***: em busca do diálogo entre os saberes abertos e os saberes específicos do campo filosófico. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Pelotas. Pelotas. 2010.

ESTEBAN, Maria Teresa. A avaliação no cotidiano escolar. In: _____ (Org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 5 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FAVERO, Altair Alberto et al. O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cadernos Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004.

FAZENDA, Ivani. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?* São Paulo: Loyola, 2011.

FERREIRA, Vera Maria. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigmas. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarciso (Orgs.). *Reestruturação do ensino médio*: pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

GONTIJO, Pedro Erginaldo. Deleuze e a Educação. Entrevista concedida a Jorge da Cunha Dutra e Fabio Antonio Gabriel. *Revista Filosofia, Ciência e Vida*, Ano VIII, Nº 99, outubro de 2014.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora*: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Mediação, 2000.

HORN, Geraldo Balduino; VALESE, Rui. O sentido e o “lugar” do texto filosófico nas aulas de Filosofia do Ensino Médio. In: NOVAES, José Luís Corrêa; AZEVEDO, Marco Antonio Oliveira de (Orgs.). *A Filosofia e seu ensino*: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2014.

MENDONÇA, Samuel. Ensino de Filosofia e a caracterização do professor no estado de São Paulo. In: BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha (Orgs.). *Diálogos entre Filosofia e Educação*. Coleção Maiêutica Filosófica. Vol. 1. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal et al. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno I: ensino médio e formação humana integral*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

PELIZZARI, Adriana et al. Teoria da Aprendizagem Significativa segundo Ausubel. Ver. PEC. Curitiba, v. 2, n. 1, p. 37-42, jul. 2001-jul. 2002.

RAMOS, Marise Nogueira; FREITAS, Denise de; PIERSON, Alice Helena Campos. *Formação de professores do ensino médio, Etapa I – Caderno IV: áreas de conhecimento e integração curricular*. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Filosofia para a vida. Entrevista concedida a Jorge da Cunha Dutra e Fabio Antonio Gabriel. *Revista Filosofia, Ciência e Vida*, Ano VIII, Nº 98, setembro de 2014.

_____. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. *Educação em Revista*. Marília, v. 12, n. 1, p. 81-96, Jan.-Jun., 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (Orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007.

TOMAZETTI, Elisete Medianeira; MARÇAL, Kátiuska Izaguirry. Apontamentos sobre a relação entre história da Filosofia e ensino da Filosofia. In: BATTESTIN, Cláudia; DUTRA, Jorge da Cunha (Orgs.). *Diálogos entre Filosofia e Educação*. Coleção Maiêutica Filosófica. Vol. 1. Rio Grande: Ed. da FURG, 2015.