

## ENSINO DE FILOSOFIA: QUESTÕES DIDÁTICAS NA PRÁTICA DOCENTE DO ENSINO MÉDIO

Wanderley da Silva<sup>1</sup>

### Resumo

O presente trabalho é derivado das interrogações dos licenciandos de filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), manifestas durante a sua formação docente. Neste texto são apresentadas algumas reflexões sobre as principais questões didáticas, presentes nos relatos dos professores e estudantes, que surgiram a partir de uma pesquisa (2011/2012) nas escolas do ensino médio no município de Seropédica/RJ.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia, didática, escola, professor.

### Resumen

Este trabajo se deriva de preguntas de los estudiantes del profesorado de filosofía de la Universidad Federal Rural de Rio de Janeiro (UFRRJ), manifiestos durante su formación docente. En este texto se presentan algunas reflexiones sobre los principales problemas de la didáctica presentes en los informes de los profesores y estudiantes, que surgieron de una encuesta realizada (2011/2012) en las escuelas secundarias en el municipio de Seropédica / RJ.

**Palabras clave:** Enseñanza de la filosofía, didáctica, escuela, profesor.

### Introdução

Este trabalho apresenta alguns resultados de uma pesquisa qualitativa que tem como objetivo enunciar questões didáticas relevantes para o ensino de filosofia na educação básica, em particular na escola pública. A referida pesquisa foi criada para elucidar algumas interrogações formuladas pelos alunos do curso de licenciatura em filosofia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), durante os debates na disciplina ensino de filosofia e no decorrer das atividades do estágio supervisionado, ao longo dos anos de 2011/2012. Tanto a disciplina

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Ensino de Filosofia da UFRRJ/IE/DTPE. E-mail: wanderleyws17@gmail.com

quanto a atividade mencionadas possuíam como temática e local de prática a rede pública de ensino médio situada no município de Seropédica/RJ.

O levantamento inicial, realizado a partir de questionários semiestruturados aplicados a quatro (04) professores regentes (envolvidos com o estágio supervisionado em três escolas da zona urbana do município) e doze (12) licenciandos, indicou importantes elementos para a análise e podemos enumerá-los sob três grupos temáticos fundamentais: 1) a desmotivação dos alunos do ensino médio: desinteresse pela disciplina, já que os estudantes, supostamente, não vislumbram uma aplicação mais efetiva (pragmática) dos conhecimentos filosóficos na conquista de postos de trabalho; 2) algumas questões didáticas: dificuldades vocabulares dos textos filosóficos; escassez de material didático adequado (contavam apenas com o livro didático indicado pelo Ministério da Educação, em quantidade insuficiente para todos os alunos); polêmicas quanto a ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, reforçada por juízos prós e contra o ensino da história da filosofia ou dos temas filosóficos; 3) falta de estrutura dos prédios escolares: salas pequenas, mal ventiladas, barulhentas e com mobiliário em péssimas condições.

Neste texto nos limitaremos à apresentação de algumas reflexões sobre o ponto dois, isto é, sobre “algumas questões didáticas” registradas durante a investigação do material.

### **A filosofia na escola pública brasileira: breve histórico**

Mesmo depois do monopólio jesuítico sobre a educação brasileira e da desarticulação sistêmica do ensino causado pelas Reformas Pombalinas no século XVIII, a filosofia permaneceu no currículo escolar, sem, contudo, fazer parte das políticas públicas para a educação. A filosofia permanece como disciplina escolar até o fim do período imperial, marcando historicamente a sua “presença garantida” (ALVES, 2002. p. 8). Todavia, o percurso da filosofia como disciplina curricular, até a decretação da sua obrigatoriedade na educação básica brasileira no século XXI, apresentou raros vínculos com a escola pública nacional, exceção feita ao Colégio Pedro II, ainda no período imperial.

Após o período imperial, a “presença garantida” da filosofia dá lugar a sua “presença indefinida” no currículo do ensino secundário brasileiro (ALVES, 2002). A Reforma Francisco Campos, por exemplo, além de apagar a filosofia do currículo (já que não determinava uma carga horária específica), estabeleceu uma cisão no ensino secundário, criando uma verdadeira barreira para que as classes populares pudessem seguir seus estudos. Com um currículo enciclopédico, com uma média de 102 disciplinas anuais e mais de 80 arguições e provas mensais, o ensino secundário propedêutico contrastava com o ensino profissionalizante, que nem mesmo possibilitava a progressão do aluno ao curso superior.

De fato, para um contexto social que começava a despertar para os problemas do desenvolvimento e da educação, numa sociedade cuja maioria vivia na zona rural e era analfabeta e numa época em que a população da zona urbana ainda não era totalmente atingida, nem sequer pela educação primária, pode-se imaginar a camada social para a qual havia sido elaborado um currículo assim tão vasto (ROMANELLI, 1999, p. 136).

Já em 1942, o ministro Gustavo Capanema empreende uma nova reforma e reintroduz a filosofia no ensino secundário, no entanto, a partir de uma concepção dicotômica de educação: com 4 aulas (3ª série) no curso científico e 6 aulas no curso clássico ( 3 aulas no 2º ano e 3 no 3º).

A partir do ano de 1930, houve mais duas reformas que despertaram uma mudança na educação do Ensino Médio brasileiro. A primeira se deu em 1931 e determinava que a educação visasse, não somente à matrícula nos cursos superiores, mas também, à formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que lhe possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência. A segunda de 1942, decreto nº 4.244, intitulada Lei Orgânica do Ensino Secundário, dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio que era cursado em quatro anos e o colegial em três. Ainda o colegial subdividia-se em científico e clássico. O científico visava ao ensino das ciências, já o clássico, por sua vez, previa uma carga horária de quatro horas semanais para a Filosofia. Seria a formação intelectual (MAZAI; RIBAS, 2001, p. 9).

As políticas públicas para educação no período do nacional desenvolvimentismo (1946/1964), menos claras em suas intenções dicotômicas e classistas do que as anteriores, não avançaram na construção de uma escola democrática. Já consolidados na Constituição de 1946, os princípios “liberais democráticos” também foram trazidos para a discussão da primeira LDB que culminaria, depois de mais de uma década de discussões parlamentares, na Lei 4024/61. Um dos reflexos desses princípios liberais na educação foi a manutenção do financiamento público para os estabelecimentos privados, em forma de bolsas de estudos. A educação pública perde verbas, e a filosofia perde a sua obrigatoriedade no currículo e passa a ser oficialmente uma disciplina complementar.

O ensino de filosofia após 1964 permaneceu na condição de disciplina complementar no currículo do então 2º Grau, porém, de fato, não era incluído nem mesmo como disciplina facultativa, devido aos interesses do governo de exceção. No início da década de 1970, a filosofia simplesmente deixa de existir no currículo oficial, com a outorga da Lei 5692/71. A volta da filosofia irá acontecer, efetivamente, apenas no ano de 1982 com a promulgação da Lei 7044/82 que inclui a filosofia como disciplina optativa.

No final da década de 1980 e durante os anos de 1990, acompanhado o processo de transformações políticas no cenário nacional, a educação foi alvo de muitas reformas e debates parlamentares e da sociedade civil. A principal consequência desse período foi a implantação de princípios neoliberais nas políticas públicas da educação.

Entre as mudanças na gestão das políticas públicas, evidenciou-se a analogia proposta entre a educação e os negócios empresariais, paralelismo que atribuiu à escola a forma de uma empresa capitalista, ao menos no que dizia respeito à noção de qualidade da educação. A qualidade da educação passou a ser entendida como capacidade de produção, isto é, mediada pela suposta eficiência e eficácia do processo de formação de novos indivíduos, capazes de ingressar no mercado de trabalho. A “fórmula” era simples: mais vagas nas escolas, maior

índice de aprovação, resultando em qualidade. A escola com o maior índice de aprovação seria a melhor.

Para a escola pública, o aumento repentino do percentual de alunos aprovados, em muitos casos foi apenas um engodo estatístico, que objetivava a manutenção e/ou o aumento de verbas oferecidas para os municípios brasileiros pelos órgãos nacionais e internacionais de financiamentos, entre eles, o Banco Mundial. A chamada “aprovação automática” foi uma das estratégias disseminadas para equacionar o problema da distorção do fluxo série/idade causado pelo grande percentual de reprovações registrado nas décadas de 1980/1990 (LEON; MENESES-FILHO, 2003). O resultado dessa operação foi desastroso, provocando um enorme contingente de analfabetos funcionais, contribuindo, por razões óbvias, para o baixo aproveitamento escolar dos alunos do ensino médio.

A filosofia permaneceu como disciplina optativa em parte das escolas públicas do atual ensino médio durante todo o período de entusiasmo pelo neoliberalismo na educação, até a decretação de sua obrigatoriedade em 2008, mantendo a tradição de não ter um lugar definitivo no currículo escolar. Todavia, a implantação da disciplina no currículo não garante a sua permanência, uma vez que, muitos desafios se apresentam.

### **O crescimento do ensino médio brasileiro e os novos desafios da escola pública**

A análise dos dados referentes ao ensino médio no Brasil permite constatar um aumento considerável na oferta e matrículas no período de 1971-1994. Passamos de 1.119.421 alunos matriculados em 1971, para 5.073.307 em 1994, um crescimento de 353% no período, cobrindo 32,2% da faixa etária de 15 a 19 anos (ZIBAS; FRANCO, 1997). No mesmo período, as matrículas nas escolas estaduais avançaram 578%; já as escolas privadas diminuíram sua participação, de 43% em 1971, para 20,8% em 1994. Por último, ainda devemos destacar que 60% das matrículas dos alunos no ensino médio de 1989-1994 foram efetivadas no turno da noite, majoritariamente por alunos trabalhadores de baixa

remuneração e fora da faixa etária considerada adequada para esse grau de ensino (Ibid., p.37).

O crescimento do ensino médio foi acelerado ainda na década de 1990, já que de 1991 até 1998 houve um crescimento de 84% no número de matrículas (BRASIL, 1998). As matrículas nos anos 2000 continuaram crescendo 10,3% entre 2000-2003, mas sofreu uma retração entre 2004-2008, de menos 8,8%, passando de 9.169.357 alunos matriculados em 2004, para 8.366.100 em 2008 (BRASIL, 2011b).

Segundo os dados do *Censo da Educação Básica 2011*, o ensino médio contava em 2009 com 8.357.675 alunos matriculados, desse total, 85,9% estudava nas redes estaduais de ensino público. Em 2010, aproximadamente um terço dos alunos estudou no turno da noite (BRASIL, 2012). Conclui-se então que houve uma diminuição considerável no número de alunos matriculados nos cursos noturnos; de 60% em 1994, para pouco mais de 30% em 2010, porém, mantendo um contingente enorme de quase 3 milhões de alunos. Se considerarmos os alunos matriculados na educação de jovens e adultos no ensino médio (EJA), acrescentaríamos aproximadamente mais 1 milhão de alunos ao curso noturno (Ibid.).

A mudança do perfil socioeconômico dos alunos das escolas públicas do ensino médio fica evidenciada também nos dados do IBGE (2010), que demonstram que apenas 9,9 % dos alunos de famílias de baixa renda (1º e 2º quintos de renda per capita por família) estão matriculados nas escolas particulares, contra 47,1% nas escolas públicas. Já em relação às famílias de mais alta renda (5º quinto), existe uma abruta inversão: 9,4% estão matriculados nas escolas públicas, contra 52,7% nas escolas privadas.

Os dados apresentados até aqui tem o objetivo de caracterizar a mudança no perfil socioeconômico do aluno da escola pública, pois, essa mudança demanda uma nova relação da escola pública com os seus estudantes. Como movimento histórico, os alunos das camadas mais pobres da população brasileira conseguem chegar a número expressivo ao final da educação básica; porém, esse movimento causa um descompasso entre a antiga concepção de escola pública e as novas

demandas e referentes culturais dos alunos. Essas dificuldades, cada vez mais evidentes, estão presentes e percebidas no cotidiano escolar.

Em inúmeros momentos de trabalho com docentes de redes estaduais e municipais, em diferentes cidades do país, temos sido confrontados com perguntas que nos evidenciam a dificuldade presente entre o professorado, tanto de tornar a cultura um eixo central do processo curricular, como de conferir uma orientação multicultural às suas práticas. São frequentes, nesses encontros, indagações relativas ao (à) aluno (a) concreto (a) que usualmente está presente na sala de aula: como lidar com essa criança tão “estranha”, que apresenta tantos problemas, que tem hábitos e costumes tão “diferentes” dos da criança “bem educada”? Como “adaptá-la” às normas, condutas e valores vigentes? Como ensiná-la os conteúdos que se encontram nos livros didáticos? Como prepará-la para os estudos posteriores? Como integrar a sua experiência de vida de modo coerente com a função específica da escola? (CANDAUI, 2003, p.1).

Os desafios para superar esse momento de impasse são muitos. Poderíamos associar à mudança do perfil socioeconômico e sociocultural dos alunos da rede pública, igualmente a mudança desses perfis em relação aos professores e seus desdobramentos; ou ainda, problematizar as questões relacionadas à noção de juventude e suas mudanças em tempos da comunicação digital, entre muitas outras possibilidades. Nesse cenário novos questionamentos são válidos, como: Quais as motivações desses alunos? Quais os referentes culturais dos estudantes? Quais as melhores formas e abordagens didático-metodológicas para aproximar a escola pública de seus alunos? Não temos, obviamente, respostas definitivas para essas questões. Mas, esses questionamentos ajudam a compreender parte dos desafios da manutenção da filosofia no currículo da educação básica, como parte do processo histórico de instituição da disciplina escolar no Brasil.

**Algumas questões didáticas sobre o ensino de filosofia nas escolas públicas do município de Seropédica/RJ**

A necessidade de uma didática específica para o ensino de filosofia não é uma unanimidade entre os pesquisadores (ROCHA, 2008). Todavia, evidencia-se a necessidade de oferecer aos licenciandos “uma construção (uma base conceitual teórica e prática) que deveria ter a vitalidade de ser atualizada todos os dias” (CERLETTI, 2009, p. 77). Por outro lado, percebe-se um consenso de opiniões sobre a necessidade de superar metodologias superficiais e mecânicas para o ensino da disciplina, que “se confundam como simples técnicas pragmáticas aplicáveis a todos os problemas” (GHEDIN, 2008, p. 25), pois “uma didática da filosofia deve ser, antes de tudo, filosófica” (RODRIGO, 2009, p.33).

A inclusão da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro traz consigo a necessidade de uma nova abordagem didática, que atenda as exigências da atual escola pública. Mudança didática justificada pela visão de mundo e interesses, além da diversidade cultural e regional, que as camadas menos favorecidas economicamente apresentam.

Sobre esse ponto, o relato do professor X é bastante esclarecedor:

Ainda estou um pouco confuso [em relação ao currículo mínimo do estado do Rio de Janeiro<sup>2</sup>] e com turmas grandes e pouco tempo, acabo usando somente o livro didático<sup>3</sup>; além disso, eles chegam aqui sem base e muitos vivem em comunidades sem recursos.

Também três estudantes da licenciatura que participaram da pesquisa assinalaram esse ponto como relevante em seus relatos:

Fica difícil chamar a atenção deles [alunos], aí os exercícios e tarefas ficam presas ao livro...eu tentei ajudar durante o estágio, mas, acabei mesmo foi orientando nas respostas...acho que falta um pouco de interesse (aluno R, 7º período).

A maior dificuldade que eu percebi foi fazer os alunos ficarem quietos e ler os textos... Olha que eram textos bem

<sup>2</sup> CURRÍCULO MÍNIMO DE FILOSOFIA. Rio de Janeiro: SEERJ, 2012 SEERJ, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=759820>. Acesso em 16/10/2013.

<sup>3</sup> ARANHA Maria Lúcia A; MARTINS, Maria Helena P. FILOSOFANDO: Introdução a Filosofia. São Paulo: Moderna, 2009.

curtos do livro didático... Eles não sabem ler direito, também não dá pra exigir tanto, eu conheço a realidade deles, passo pela comunidade todos os dias (aluna K, 6º período).

Fica difícil [fazer os alunos lerem os textos], é melhor colocar os pontos em debate e tentar resolver os exercícios do livro, pelo menos fica alguma informação; é um problema [dificuldade de leitura] que eles trazem dos anos anteriores e da falta de estrutura familiar (aluno F, 7º período).

As dificuldades para a construção de uma nova proposta didática para o ensino de filosofia, como das demais disciplinas, estão manifestas na própria organização das instituições escolares. As obrigações funcionais do professor dentro da hierarquia das instituições escolares sobrecarregam o trabalho docente com uma burocracia de discutível valor pedagógico. Relatórios, planejamentos, confecção e correção de avaliações encomendadas pelo Estado, sem a devida articulação e trabalho coletivo, pouco parece favorecer a formação discente. Essa organização escolar, comum às escolas públicas, impõe ao docente uma “dupla tarefa de mestres e funcionários do Estado” que exige do professor de filosofia uma capacidade de ocupar o lugar, bastante difícil, “da transmissão, da provocação e do convite” (CERLETTI, 2009, p.39).

Alia-se à sobrecarga burocrática atribuída ao professor, um dia letivo bastante curto para cada turma. A filosofia, como as demais disciplinas no ensino médio, é oferecida em sistema de tempos de aulas que em muitas situações não possibilitam condições mínimas para uma discussão razoavelmente detida. É bastante difícil convidar o aluno à filosofia sem um espaço de reflexão, se muitas vezes a disciplina é oferecida como “última aula de sexta-feira e depois da Educação Física” (CONTALDO, 2004, p. 52). Parece evidente que há uma premente necessidade de modificação da dinâmica do trabalho pedagógico para que cada escola possa organizar sua grade de horários de modo mais adequado, atendendo as particularidades das diferentes disciplinas.

Segundo relato da professora Y, o tempo de aula é muito curto e as condições pouco satisfatórias para o desenvolvimento de uma aula “filosófica”:

Eu acho que a filosofia é uma forma de fazer a garotada pensar, debater, sair daquela mesmice... Mas, até colocar todo mundo nos seus lugares, fazer a chamada, retomar uma ideia que já foi estudada com um tempo na semana... Ainda temos que disputar a atenção com as barraquinhas e com som alto nas sextas-feiras em frente à escola...

Não só a reorganização do trabalho pedagógico nas escolas é importante para criar um espaço de reflexão, parece mais urgente ainda uma decisão didática mais clara e afirmativa quanto ao ensino de filosofia. Decisão que contribua para dirimir a falsa aporia sobre se devemos ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, bastante comum nos relatos analisados em nossa pesquisa.

Os professores da escola só usam os livros [didáticos] e ficam fazendo história [da filosofia], repetindo autores e correntes, com poucas informações, mais memorização mesmo (J., aluna do 6º período).

É um grande bate-papo! O que eu vi aqui [na escola] foi isso, usam o livro e falam de Aristóteles e ética... Depois fica um “debate” do que é bom, do que é ruim... Não dá, isso não rende (R., aluno do 7º período).

A análise de Lídia Maria Rodrigo sobre a suposta dicotomia entre aprender filosofia ou aprender a filosofar é muito elucidativa. A autora afirma que aqueles que invocam a tese kantiana sobre a impossibilidade de aprender filosofia se equivocam, e “alimenta[m] certa hostilidade em relação ao estudo de história da Filosofia” (RODRIGO, 2004, p. 91). O equívoco estaria na dissociação entre o filosofar e a tradição do pensamento filosófico já que “uma leitura atenta e cuidadosa do texto da *Arquitetônica* evidencia que em nenhum momento o autor dissocia o ato de filosofar do conhecimento da tradição filosófica” (RODRIGO, 2009, p. 48). Segundo a autora, a dicotomia presente na tese kantiana é de outra ordem, e não é responsável pela suposta aporia entre ensinar filosofia ou ensinar a filosofar.

A dicotomia presente no texto kantiano parece de outra ordem: ele dissocia a aprendizagem filosófica, concebida como comportamento meramente aquisitivo, passivo,

produto da faculdade de imitação, e a prática da filosofia enquanto exercício ativo da própria razão, graças à faculdade de invenção (RODRIGO, 2009, p. 48-49).

Um efeito bem objetivo dessa falsa aporia é o abandono quase que total da leitura e análise de textos filosóficos para os alunos iniciantes, já que muitos atribuem à história da Filosofia uma condição de mera reprodução de conhecimentos estanques (a maioria dos professores regentes entrevistados declarou não usar textos filosóficos clássicos). A dificuldade vocabular dos textos clássicos (considerados pela totalidade dos docentes entrevistados como: “de vocabulário muito acima da compreensão dos alunos”), reforça a justificativa de não utilizar aqueles textos. Diante desse suposto risco, muitos professores recorrem a uma abordagem temática que, devido às condições escolares já mencionadas, oferece recorrentemente apenas assuntos banais e sem oportunidades de reflexão, aprofundamento ou contextualização.

Tanto na abordagem didática, que toma a história da filosofia como centro, quanto na que trabalha com temas banalizados, corre-se o risco de tomar o silenciamento político como pressuposto comum, assentado na afirmação da neutralidade técnica. Ou seja, nas duas abordagens, a prática pedagógica pode acabar sendo vista apenas em função dos condicionantes internos do processo ensino-aprendizagem, sem levar em consideração o contexto social em que esse processo ocorre (BARBOSA, 2008, p. 140).

Os dados da pesquisa nos levaram a considerar importante o estabelecimento de uma nova abordagem didática para o ensino de filosofia, que supere na sala de aula a mera repetição de aforismos e datas, tendendo ora para uma tematização banal, ora para uma contextualização histórica rarefeita. Uma nova abordagem que propicie um ambiente escolar afeito a acolher as interrogações discentes, baseadas na reflexão e na atualização das temáticas da

tradição filosófica e que, principalmente, dê visibilidade ao contexto sociocultural do educando. Uma prática que supere a mera repetição, e que avance, mesmo que modestamente, objetivando que o aluno seja capaz de filosofar.

Segundo o professor N., as novas abordagens seriam fundamentais para o exercício de uma nova maneira de estudar e praticar a filosofia na escola:

Eu gosto [de mudar a aula], acho que a garotada tem que ser incentivada às novas formas de estudar, pensar mesmo, além dos livros [didáticos]. Eu mesmo já tentei alguns projetos aqui na escola, deu trabalho mas foi bem interessante... Mas, falta continuidade, tempo mesmo pra planejar e fazer, nesse ano [2012] só usei o livro [didático].

Para o estabelecimento dessa nova abordagem não existe uma fórmula pronta, porém, podemos concluir que a oferta de material didático produzido no país não favorece a semelhante empresa. Uma primeira constatação aparece no *Guia de livros didáticos 2012*: a pequena oferta de livros e recursos didáticos de Filosofia.

Para o PNLD 2012 foram inscritos quinze livros didáticos de filosofia e aprovados somente três. O índice reduzido de aprovação é uma indicação clara de que o processo de consolidação de uma tradição de livro didático de filosofia no Brasil encontra-se num estágio bastante inicial. (BRASIL, 2011, p. 14).

Um universo de apenas 15 obras sobre o tema parece exigir uma reflexão. Inicialmente, não seria exagero dizer que nesse momento os professores de filosofia do ensino médio encontram basicamente um material pouco diversificado, para não dizer padronizado, para realizar o seu trabalho. Por melhor que seja a publicação escolhida pelos professores de cada escola, entre as três indicadas pelo MEC para a aquisição das unidades escolares em 2012, esse universo restrito de obras não auxilia o trabalho docente, inclusive em relação às diferenças regionais e culturais.

O ensino de filosofia visto como uma atividade criativa exige uma nova prática didática e pedagógica, que contribua com a formação autônoma dos alunos. A filosofia pode ajudar a educação de modo geral e mais diretamente as

escolas públicas brasileiras oferecendo uma dinâmica de construção do conhecimento que requisita uma postura reflexiva e rejeita o mero treinamento como *modus operandi*. Para cumprir o seu papel de interrogação permanente do instituído, a filosofia nas escolas precisa refletir sobre os meios e vias mais capazes de cumprir seus objetivos.

A participação dos professores e dos alunos na produção de novas abordagens didáticas pode ser um caminho viável para superar o risco de padronização didática, a partir do uso exclusivo de um manual. Sabemos que, por vários motivos e em muitas escolas, o livro didático é a única fonte de consulta dos alunos. Sem querer entrar nessa seara, defendemos que é possível a partir de cada realidade trazer do cotidiano dos discentes elementos para materializar a filosofia em seus contextos específicos, respeitando às diversidades regionais e culturais.

Além de considerar a diversidade cultural, julgamos igualmente importante construir, com o apoio de materiais didáticos criativos, uma tradição filosófica escolar com a participação ativa dos professores e alunos no cotidiano da sala de aula, fazendo uso inclusive dos meios de comunicação remotas para troca de experiências e, por que não, a produção colaborativa de novos materiais multimídias pelos próprios usuários.

### **Considerações finais**

A escola pública brasileira é uma criação imaginária, de um “imaginário social-histórico” (CASTORIADIS, 1986), que projetou um tipo específico de formação humana, ligada a um conjunto de valores que justificava a hierarquia, o civismo, a moral religiosa, o trabalho, o labor e todas as instituições imaginárias sociais de uma determinada época. Como todas as instituições, a escola pública também sofreu transformações e precisa ser reestruturada em benefício dos seus novos alunos.

Os alunos da escola pública pertencem, majoritariamente, às camadas historicamente excluídas do processo de escolarização e dos serviços essenciais do Estado. Fatores derivados da marginalização social desses estratos populacionais, como a negação do acesso à cultura universal e a necessidade premente de

garantir a sobrevivência, fazem de muitas crianças e jovens arrimos de família, situação que não pode ser apagada pela escola ou negligenciada por abordagens didáticas inadequadas.

O que motiva os nossos alunos? Quais as novas abordagens didáticas adequadas à escola pública? Essas questões e suas possíveis soluções requisitam a participação dos maiores interessados, ou seja, dos alunos e da comunidade escolar, já que as críticas e constatações dos fracassos da escola pública existem em profusão.

Parece razoável afirmar que o sucesso de novas propostas didáticas (incluindo os livros do PNLD) na escola pública seja alimentado por cursos de formação de professores comprometidos com a diversidade, que se proponham a ver e ouvir o maior número de rostos e tons. No caso específico da formação de professores de filosofia, precisamos de cursos de licenciatura que superem a tradição bacharelesca e tomem o ensino de filosofia como o seu principal objetivo, atentos às demandas dos alunos do ensino médio.

Estamos diante de um momento histórico muito positivo, pois inaugura o acesso da maioria a um dos direitos fundamentais da democracia, o direito à educação. Momento que não se apresenta sem sobressaltos e doses de pessimismo, porém, que pode marcar a criação de uma nova escola em sintonia com os interesses, demandas e anseios dos nossos contemporâneos. Nesse momento histórico, a filosofia, pela sua recente inclusão curricular e por sua própria natureza interdisciplinar, é capaz de ser uma grande aliada no processo de autoinstituição de uma escola que ofereça ao aluno o espaço para a construção da sua autonomia.

Não obstante, pelos grandes desafios da implantação da disciplina escolar em todo o ensino médio no Brasil, parece necessário um grande esforço coletivo para consolidar a filosofia de modo significativo e contextualizado, para que a sua instituição não seja inócua e alimente mais uma página da descontinuidade histórica da disciplina na educação básica. Por fim, considerando que pela primeira vez na história da educação brasileira a filosofia escolar atinge as camadas mais

pobres da população, nossa responsabilidade se reveste de grande importância política e pedagógica.

### Referências

ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BARBOSA, Claudio Luis de Alvarenga. Didática e filosofia no ensino médio: um diálogo possível. *Educação Unisinos*. 12(2):133-142, maio/agosto 2008. Disponível em:

[http://www.unisinos.br/publicacoes\\_cientificas/images/stories/pdfs\\_educacao/vol12n2/07.pdf](http://www.unisinos.br/publicacoes_cientificas/images/stories/pdfs_educacao/vol12n2/07.pdf). Acesso em 20/08/2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos: PNLD 2012: Filosofia*. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *IDEB 2012b*. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/>. Acesso em 10/09/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em 28/08/2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/INEP. *Censo Escolar de 1998*. Brasília: INEP, 1998.

Brasília: INEP, 2011b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação/INEP. *Resumo Técnico. Censo da educação básica 2011*. Brasília: INEP, 2012.

CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: Autores Associados, 2003. Maio/Jun/Jul/Ago Nº 23.

CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de Filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CONTALDO, Silvia Maria de. A Filosofia no ensino médio: interdisciplinaridade e temas transversais, in GALLO, Silvio (org.) *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. p. 51-59.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira

2010. *Estudos e Pesquisas* – informação demográfica e socioeconômica, v. 27. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

LEON, Fernando Leite Lopez de; MENEZES-FILHO, Naércio Aquino. *Reprovação, avanço e evasão escolar no Brasil*. Disponível em: <http://www.ppe.ipea.gov.br/index.php/ppe/artide/viewFile/138/73>. Acesso em 28/08/2012.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. *Revista Disciplinarum Scientia: Ciências Sociais e Humanas*. Santa Maria, v.2, p.1-13, 2001. Disponível em: <http://sites.unifra.br/Portals/36/CHUMANAS/2001/trajetoria.pdf>. Acesso em 28/08/2012.

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

RODRIGO, Lidia Maria. Aprender Filosofia ou aprender filosofar: a propósito da tese kantiana, in GALLO, Silvio (org.) *Ensino de Filosofia: teoria e prática*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2004. p. 91-99.

\_\_\_\_\_. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas: Autores Associados, 2009.

ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. *Currículo Mínimo Filosofia*. Rio de Janeiro: SEERJ, 2011. Disponível em <http://www.rj.gov.br/web/seeduc/principal>. Acesso em 10/09/2012.

ZIBAS, Dagmar M.L.; FRANCO, Maria Laura P.B. *Diagnóstico quantitativo do ensino médio no Brasil*. São Paulo: FCC/DPE, 1997.

Recebido em 07/05/2014  
Aprovado em 13/05/2015