

Filosofia

Prof. Dr. João Carlos Salles

Profª Drª Telma de Souza Birchall

Prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal

1 Introdução

Este texto pretende analisar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, à medida que versam sobre os Conhecimentos de Filosofia, em relação com a legislação vigente, a saber, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Resolução CEB nº 3, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Em nossa análise, sem respeitar uma ordem precisa nem responder diretamente a todos itens (por vezes, simplesmente, por não se aplicarem à Filosofia), tivemos em conta as seguintes questões formuladas pela Diretoria do Ensino Médio, à guisa de “Categorias de Análise”:

- Apontar coerência e contradição entre os princípios gerais do ensino médio e o que é proposto para as disciplinas do ponto de vista de conteúdo e metodologia. Como assegurar a coerência?
- Analisar a relação entre os conteúdos e metodologias propostas pelos PCNEM e o currículo consolidado do Ensino Médio.
- Apontar a coerência e a contradição quanto às estratégias de ensino propostas e os recursos oferecidos para a implementação dos PCNEM.
- Analisar os aspectos de linguagem: o documento é passível de ser compreendido pelos professores? O documento leva em conta as

condições de recepção por parte dos professores leitores? Que modificações de linguagem e estilo poderiam ser indicadas?

- A proposta consegue rever o papel da escola, do professor e do aluno? Ou seja, o documento recoloca o papel da escola e de seus agentes? De que ponto de vista (sociedade global complexa, comunidades culturais etc)?
- Analisar as relações entre os princípios da LDBEN e da Constituição Federal com os PCENEM. Os princípios básicos são os mesmos?
- Analisar a relação dos Sistemas Nacionais de Avaliação com os PCNEM.¹

Este é, assim, um texto elaborado por solicitação da Diretoria do Ensino Médio do MEC à ANPOF. Importa registrar que nosso propósito, ao atender a essa demanda, foi elaborar um documento inicial e não um documento oficial, inclusive por não haver tempo hábil, em aproximadamente três semanas, para debate mais aprofundado e para aprovação por nossas instâncias, sobretudo por essa demanda coincidir com momento bastante atribulado da organização do nosso XI Encontro Nacional de Filosofia. Este texto é, assim, antes um pretexto para debates mais amplos, a ocorrerem em seminários regionais e um seminário nacional, organizados pela Diretoria do Ensino Médio. Em primeiro lugar, consideramos importante que a ANPOF favoreça, neste momento e doravante, o debate sobre essa temática, inclusive por constar, entre suas atribuições estatutárias, o estímulo à investigação filosófica em todos os níveis. Em segundo lugar, confiamos que a exigüidade do tempo disponível não impediria uma contribuição válida, mesmo que inicial, pois foram rapidamente reunidos colegas com reflexão anterior sobre o tema – reflexão, de resto, consistente e propriamente filosófica.²

¹ Este último item, por exemplo, não parece aplicar-se à Filosofia, que não faz parte do ENEM.

² Formou-se, desse modo, uma rede de contatos, para a qual contribuíram vários docentes. Cabe destacar as contribuições, na forma de texto enviados ou de participação em debates, de Antônio Edmilson Paschoal (PUC-PR), Arley Ramos Moreno (UNICAMP), Daniel Tourinho Peres (UFBA), Filipe Ceppas (UGF), Franklin Leopoldo e Silva (USP), Israel Alexandria Costa (UCSal), Jorge Vasconcellos (UGF), Lucas Angioni (UNICAMP), Oswaldo Giacoia Júnior (UNI-

2 Considerações Gerais

O Ensino Médio é a etapa final da educação básica. Segundo a LDB, suas funções são consolidar e aprofundar a formação geral do educando, preparando-o para o trabalho e para a cidadania. Neste sentido, deve oferecer-lhe condições para uma formação ética e intelectualmente autônoma, além de capacitá-lo a compreender os fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos.³ No conjunto, convenhamos, não se trata de uma tarefa fácil, nem mesmo exclusiva da escola. De qualquer modo, tal como definida, parece conceder grande papel à Filosofia. Pois, algumas das diretrizes estabelecidas para o currículo do ensino médio, já na própria LDB, comportam traços que, sem exagero, diríamos característicos da filosofia, ainda que não sejam suas prerrogativas exclusivas. Por exemplo, caberia não apenas compreender Ciências, Letras e Artes, mas, mais exatamente, seu *significado*, além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o Ensino Médio tornar-se-ia a etapa final de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos.⁴ Enfim, de modo explícito, reza a LDB: “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: (...) III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.”⁵ À primeira vista, sob vários aspectos, conquanto não a privilegie, a legislação parece prestigiar a Filosofia, concedendo-lhe até alguma centralidade.

CAMP) e Telma de Souza Birchal (UFMG). Merece especial registro as extensas e cuidadosas contribuições enviadas por Filipe Ceppas e Jorge Vasconcellos. Este texto, portanto, cuja redação final ficou sob minha responsabilidade, resulta principalmente da reflexão desse conjunto de colegas, sem que nenhum deles seja responsável por eventuais erros ou imperfeições (Nota de João Carlos Salles Pires da Silva – UFBA).

³ Cf. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seção IV, art. 35, **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 46.

⁴ “Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento das capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.” (**Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 16.)

⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação, seção IV, art. 36, § 1º, in **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 47.

Como todos sabemos, essa aparência é enganadora. A tese da centralidade traduziu-se na não integração obrigatória e específica de conteúdos, uma vez que, até com razão, não poderia deixar de ser tarefa de todas as áreas do saber “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”⁶ Com efeito, não é exclusividade da Filosofia sequer a argumentação bem cuidada, assim como os seres humanos não começaram a argumentar com correção depois de Aristóteles e sua lógica. Entretanto, ao partilhar a responsabilidade com todos, os legisladores esvaziam o sentido dos conhecimentos filosóficos necessários e, com isso, toda integração que o saber filosófico poderia permitir.⁷

Seria difícil não concordar, nessa etapa do ensino, com a prioridade concedida à formação geral. De fato, a formação sempre condiciona a mera informação. A diretriz da LDB (sem dúvida, acertada) evita a especialização precoce e o alheamento do estudante em relação a seu meio e a direitos e obrigações atuais e futuras. Nesse sentido, a Filosofia poderia ter um papel destacado no Ensino Médio. Com o cuidado de não subordinar essas noções a uma visão doutrinária e acrítica, poderia contribuir para uma formação geral e para uma maior inteligibilidade e integração dos conteúdos aprendidos. A formação é, afinal, duradoura, toca os fundamentos, enquanto a informação é, a cada dia, mais volátil. Por isso mesmo, até mesmo a formação geral pode ter leitura menos nobre, como o têm denunciado vários críticos, sendo a defesa da flexibilidade nas Diretrizes Curriculares antes decorrente

⁶ **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 22.

⁷ “Os alunos poderão, por exemplo, perceber a lógica, a metafísica, a estética, a epistemologia, a filosofia social que existe nos conteúdos de português, ciências, matemática, história, artes, geografia, educação física, etc. No entanto, é importante que haja a disciplina filosofia, e não simplesmente dizer que ela acontece em todas as disciplinas.” (Fávero, Altair, “Ensino de Filosofia e os Desafios para o Século XXI”, p. 106.) Ao contrário, como sabemos, o discurso que parece privilegiar a Filosofia, em verdade, a dissolve, a ponto de a Resolução 03/98, em seu parágrafo segundo, decidir que aqueles conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania terão “tratamento interdisciplinar e contextualizado” (Cf. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 117). Com isso, tem razão Simone Gallina, pois o necessário assume ares de contingente, legando, aos Parâmetros, uma situação de mal estar e, logo, de incompreensão por parte dos docentes, divididos entre a letra de textos encomiásticos e uma real inanição (Cf. Gallina, Simone, “A Disciplina de Filosofia e o Ensino Médio”). Assim, se bem compreendidos em sua eloquência, os Parâmetros não encontram correspondente em uma realidade pedagógica esvaziada pela própria legislação.

de uma expectativa de flexibilidade que serviria bem a interesses gerais do capitalismo. Isso pode ser lido e reconhecido até nos documentos oficiais, que apontam para uma coincidência entre o desenvolvimento humano e “o que se espera na esfera da produção”.⁸

O risco é claro. A formação flexível, por não ser exatamente valor universal, pode simplesmente decorrer da necessidade (que não pretendemos desconhecer idilicamente, mas matizar conceitualmente) “que as sociedades tecnológicas têm de que o indivíduo adquira uma educação geral, inclusive em sua dimensão literária e humanista”. O texto dos Parâmetros Curriculares, refém da legislação ou concordante com ela no que se refere aos conhecimentos de Filosofia, chega a admitir claramente essa postura.⁹ A formação flexível deixaria, assim, de ser um valor porque mais aprofundada e necessária à cidadania, subordinando-se, de preferência, a um perfil desejado pelo mercado na situação de globalização.¹⁰ Com efeito, frustrada a expectativa de centralidade, a Filosofia é contemplada, tão-somente, como conjunto de conhecimentos a serem dominados e demonstrados ao final do Ensino Médio. É sempre recomendada como conteúdo e quase sempre frustrada como disciplina – principalmente, em sua obrigatoriedade, que tornamos a defender como necessidade, sem a qual a própria inteligibilidade dos parâmetros vê-se comprometida.

Essas considerações gerais, entretanto, não podem bastar. Tomariam uma feição mais política que propriamente acadêmica. Assim, não as fazemos apenas para lamentar o fracasso inicial do projeto de reinclusão da disci-

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 23.

⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 327.

¹⁰ Concentraram-se, nesse aspecto, muitas críticas de professores de Filosofia aos Parâmetros Curriculares, denunciando a coincidência flagrante entre o perfil do educando esboçado nos PCN e, por exemplo, documentos do Banco Mundial. A flexibilização aparece, então, sob outra luz, como competências que “podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidade e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho” (BM, 1995, p. 63, apud Anna Santiago, “Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão”, p. 503). A lógica que introduz o conhecimento filosófico porque útil, não é distinta da que o suprime porque inconveniente. Em ambas as situações, o estudante é considerado instrumento, ora perigoso, ora requintado. Enfim, ainda quando animado, um instrumento. Cf. Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 327.

plina de Filosofia como obrigatória. Por sinal, para além da derrota e das dificuldades de implantação apenas nominal, podemos saudar várias e progressivas conquistas relativas ao Ensino Médio em nosso país, tanto sob a forma direta de inclusão curricular, quanto sob a forma indireta de cobrança de conteúdos filosóficos no exame vestibular – medidas que têm obtido sucesso significativo.¹¹ Registramos, então, por sua importância para a análise dos Parâmetros Curriculares, a ambigüidade relativa ao lugar da Filosofia. As dificuldades, tanto de compreensão como de consistência, decorrem, em parte, dessa incerteza de fundo acerca do lugar da Filosofia no Ensino Médio, ora pecando, tanto as Diretrizes quanto os Parâmetros, ora pelo acanhamento, ora pelo excesso.

3 Análise dos Parâmetros

Se considerarmos como “princípios gerais do Ensino Médio” os delineados na lei (basicamente na LDB), o espírito da proposta de ensino desenvolvida na parte dos PCNEM, dedicada à Filosofia, pretende parecer coerente com a concepção delineada nos textos que compõem as Bases Legais. Ainda que essa coerência repouse sobre a ambigüidade fundamental, já apontada, de o texto da lei (tanto na LDB, Lei 9.349/96, quanto nas DCNEM) não assegurar a oferta da Filosofia enquanto disciplina obrigatória do Ensino Médio, a parte dos PCNEM, dedicada à Filosofia, concebe seu ensino de modo eminentemente disciplinar. Procuramos mostrar como essa ambigüidade, tal qual uma sombra, projeta-se sobre decisões diversas. No

¹¹ Em Minas gerais, por exemplo, de 35 a 40% das escolas públicas e das escolas da rede privada têm a disciplina em seu currículo, o que se reforça com a exigência de Filosofia no vestibular para o curso de Filosofia (desde 2000) e para o curso de Direito (desde 2002). Vale frisar que não poderíamos jamais julgar a mera introdução da Filosofia no Ensino Médio como panacéia para a formação do educando. Não deixam de ter boas razões (conquanto talvez insuficientes e agora algo anacrônicas) pesquisadores que sempre resistiram à volta da Filosofia no Ensino Médio por temerem o beletismo, o despreparo e mesmo o dano real que podem causar profissionais mal preparados. Nesse sentido, “muito mais importante do que garantir a obrigatoriedade é formalizar um projeto de filosofia que representa a volta da filosofia de forma definitiva para a escola. De nada adianta termos filosofia nas grades curriculares se não tivermos professores de filosofia competentemente preparados para dialogar com as diferenças, com os problemas educacionais, com o perfil de nossos alunos que freqüentam o ensino médio” (Fávero, Altair, “Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade”, p. 435.)

entanto, a coerência entre os textos, os PCN da Filosofia e a lei, repousa em concepções de ensino e de filosofia que se aproximam em muitos pontos, particularmente nos conceitos de razão, crítica, interdisciplinaridade, contextualização e competência, sobretudo se levarmos em conta o Parecer CEB/CNE nº 15/98 que compõe as Diretrizes. Ainda que seja possível distinguir como esses conceitos são trabalhados na parte legal e como o são na parte específica da Filosofia dos Parâmetros, na qual a abordagem é, no mínimo, mais sofisticada e mais filosófica, a articulação desses conceitos aponta para uma proposta unificada, aposta na capacidade de superação do caráter fragmentário da cultura e do ensino escolar, mediante esforço interdisciplinar, crítico e racional. Trata-se de um texto mais harmônico, cujas incongruências talvez resultem de concessões hoje inoportunas.

Por conta da ambigüidade de fundo e do seu caráter necessariamente derivado e subordinado, certas incoerências perpassam o documento. O elogio de perspectivas diversas, legítimas e possíveis, pode ceder rapidamente o lugar a uma opção, por exemplo, mais marcadamente epistemológica. Isso não configura, por si, incoerência, mas, para alguns, é sintomático da tensão entre a percepção e o elogio do cenário pluralista na Filosofia e da necessidade de assumir um ponto de partida, ainda que provisório, para indicar conteúdos, métodos e objetivos de uma perspectiva oficial de ensino. Vale lembrar que, embora não sejam normativos, os PCN podem ser “impositivos” em muitos contextos, dependendo da conjuntura política em ação no MEC, nas secretarias, nas coordenações regionais, na direção das escolas etc. Assim, os comentadores têm destacado que o ponto de partida dos PCN não é provisório, como proposta a ser discutida, repensada e reelaborada pelos próprios professores de Filosofia do Ensino Médio – pelo menos, não de modo coerente ao longo de todo o documento.¹²

¹² E este parece ser um problema central dos PCNEM como um todo. Problema que aparece apenas marginalmente no Parecer da relatora das DCNEM: “Deter-se sobre o plano axiológico e tentar traduzi-lo em uma doutrina pedagógica coerente não significa ignorar o operativo, a falta de professores preparados, a precariedade de financiamento. Ao contrário, o esforço doutrinário se justifica porque a superação desse estado crônico de carências requer clareza de finalidades, conjugação de esforços e boa vontade para superar conflitos, que só a comunhão de valores pode propiciar” (*Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*).

Em nome da superação dos conflitos, do estabelecimento democrático das finalidades do Ensino Médio e da conjugação de esforços, a Filosofia poderia contrapor a atitude crítica e reflexiva ao “esforço doutrinário”. Também permitiria pressupor antes o respeito à diferença do que as expressões mais vagas e ideologicamente carregadas como “boa vontade” e “comunhão de valores”. Ao contrário, vemos que o texto filosófico dos Parâmetros procurou, de modo talvez bem direcionado, mas certamente excessivo, adaptar-se a uma concepção já previamente determinada. Esta proposta é composta pelos seguintes elementos estruturantes: (a) os quatro “eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea” segundo a Unesco: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser; (b) o conceito central de competência e (c) os três “fundamentos” do novo Ensino Médio: uma estética da sensibilidade, uma política da igualdade e uma ética da identidade. Não há dúvida que o texto compromete-se muito com uma posição particular,¹³ embora muitos julguem diminuto o dano por razão não muito filosófica: indiferença dos professores em relação a esse discurso filosófico oficial, que lhe minimiza a própria importância da coerência. Tendo em vista a importância de se discutir esses princípios criticamente e a necessidade de se criar um movimento de melhoria do Ensino Médio, no qual os próprios professores fossem verdadeiros protagonistas, com salários dignos e estímulo à formação continuada, tornar-se-ia secundária, como se fora um preciosismo, assegurar coerência entre “os princípios gerais do ensino médio e o que é proposto (nos PCNEM) do ponto de vista de conteúdo e metodologia”. Pois, os PCNEM têm sido tomados como um subsídio dentre outros, ficando

¹³ Os PCNEM (em nome do debate, da crítica, da autonomia etc.) apresentam uma proposta fechada em princípios aparentemente consensuais, mas demasiado contingentes, inclusive por resultarem, como mencionamos, de políticas neoliberais dos anos 90. Os recursos oferecidos não fogem à regra: os “parâmetros em ação” e os programas da TV Escola, voltados para o nível médio, têm, em geral, um formato de “explicação” e indicação daquilo que o professor deve fazer, em vez de serem lugar de problematização e de reflexão sobre as estratégias de ensino. Embora teoricamente fundamentado em uma avaliação das radicais mudanças da vida e do conhecimento na contemporaneidade, o formato dos programas “Como Fazer?”, por exemplo, reproduz uma concepção hierárquica e disciplinar de conhecimento: em geral, assiste-se um vídeo e três “especialistas” são convidados a desenvolver uma “aplicação” de questões pertinentes ao vídeo em uma aula ou em um projeto. Sem entrar no mérito da qualidade dos parâmetros em ação ou dos programas da TV Escola (alguns realmente bem feitos e muito úteis aos professores), vale registrar que esses instrumentos parecem longe de compor estratégias e recursos suficientes para a melhoria do Ensino Médio.

a reformulação das diretrizes do ensino, a partir das necessidades da própria prática escolar, a cargo dos próprios professores, com auxílio (muitas vezes, precário) do Estado.

Os Parâmetros terminam, assim, quando parecem tentar corresponder às Diretrizes, comprometendo-se e gerando certo desconforto conceitual. Afinal, a coerência a que tanto aludem e à qual, em tese, precisam sempre aludir, não parece real. Dado o caráter normativo das Diretrizes e da LDB, os PCN da Filosofia, obrigados a acompanhá-las, fazem um esforço de vindicação de uma unidade inexistente. O esforço parece ter, porém, uma natureza política, não fazendo justiça ao texto elegante que serve-se de peças alheias para mostrar-se bem composto. O preço é, por vezes, fazer retornar certa incompreensão acerca do que é próprio do ensino nessa faixa etária, de sorte que, por exemplo, transfere para o educando o projeto de responder a desafios postos pela perda de unidade da razão ocidental.¹⁴ Também se servem de certos expedientes para dar soluções diferentes das estabelecidas na legislação e mais avançadas que essas. Dois exemplos: (i) Ao contrário da legislação, não só os PCN dão tratamento disciplinar à filosofia como, de modo singular, defendem sua obrigatoriedade. É evidente que, não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta, os PCN tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de filosofia no Ensino Médio.¹⁵ (ii) Aparentemente insatisfeitos com a inclusão da Filosofia na área de Ciências Humanas, ao que não podem se

¹⁴ O esforço da interdisciplinaridade tem pleno sentido na elaboração do projeto pedagógico de uma escola e na estruturação de um currículo, mas não pode compensar fissuras da modernidade. “A consequência de uma opção pela interdisciplinaridade [concluem, contudo, os Parâmetros] deve ser, portanto, a formação de cidadãos dotados de uma **visão de conjunto** que lhes permita, de um lado, integrar os elementos da cultura, apropriados como fragmentos desconexos, numa identidade autônoma e, de outro, agir responsabilmente tanto em relação à natureza quanto em relação à sociedade.” (Cf. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 340, grifo do original.) Alguns autores alertaram para a falta de sintonia entre a tarefa edificante proposta pelo artigo 35 da LDB e a idade escolar do educando. “A falta de sintonia entre a idade e o conhecimento pode acarretar prejuízos irreparáveis para a criança, tornando-a muito precoce na crítica e, em contrapartida, pouco criativa na idade adulta” (Guido, Humberto, “A Filosofia no Ensino Médio: Uma Disciplina Necessária”, p. 85).

¹⁵ “É oportuno recomendar 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 de modo significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos.” (**Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 342, grifo do original.)

opor, desenham e exemplificam laços transdisciplinares, sugerem projetos integrados e programas, que compensariam tal inclusão deveras desconfortável. Inclusão que justificam com reticências ao início do texto, para depois apresentarem argumentos bastante fortes, de fundo teórico, sobre a inconveniência, com o que tomam a bandeira da interdisciplinaridade em favor de sua causa, que serviria para alargar o papel da Filosofia.¹⁶

As DCNEM destacam como objetivos centrais do ensino médio: formação ética, autonomia intelectual e pensamento crítico.¹⁷ Sob essa perspectiva formadora, desenvolveu-se a idéia de um ensino por competências. Em geral, mesmo que passíveis de crítica, poucos negam a importância dos PCNEM. Em certas áreas, a maior crítica dirige-se não ao conteúdo ou ao espírito, mas sim às dificuldades para a implantação, ao desconhecimento ou à resistência dos professores. São meritórias as críticas ao ensino meramente enciclopédico e mesmo justificada a idéia de um ensino por competências, apesar de ser uma concepção pouco compreendida. Por isso mesmo, alguns estudiosos temem o abandono precoce dos PCN e dos PCN+¹⁸ e reivindicam o incentivo à discussão.¹⁹ Tratar-se-ia, então, de corrigir a distância entre as boas intenções dos PCN e o gesto efetivo do educador, ou seja, “uma distân-

¹⁶ “Considerando a transdisciplinaridade a partir do ponto de vista de seus **próprios conteúdos disciplinares**, a Filosofia pode, por exemplo, levar o estudante à apropriação reflexiva de conceitos, modos discursivos e problemas das Ciências Naturais (questões de método, estruturas discursivas lógico-matemáticas, a enunciação empírico-analítica etc.), das Ciências Humanas (o *a priori* lingüístico-cultural, estruturas discursivas críticas, a enunciação histórico-hermenêutica etc.) e das Artes (o fazer artístico, estruturas discursivas poéticas, a enunciação estético-expressiva etc.)” (**Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 342, grifo do original.)

¹⁷ As Diretrizes tomam uma descrição filosófica possível (e deveras instigante, com grande sabor de atualidade e aparentemente prenhe de bons valores) em uma descrição universal. Descrição que conta com o benefício da lei e, por isso mesmo, passa a tutelar, a incutir valores, a figurar como espécie indesejada de filosofia oficial. Esse passo é bastante compreensível e, quem sabe, repleto de boas intenções. Aparentando acolher as dimensões filosóficas do texto das Diretrizes, os Parâmetros evitam se comprometer com uma visão por demais parcial.

¹⁸ Diferentemente dos PCN da Filosofia, que apresentam uma boa qualidade e que, a princípio, não exigem uma modificação substancial, o texto dos PCN+ devem ser substituídos, uma vez que não se encontram em consonância com as propostas dos PCN. Em especial, no que se refere aos “eixos temáticos”, os PCN+ da Filosofia não traduzem as “competências e habilidades” propostas nos PCN. Ademais, o texto dos PCN+ (de caráter fragmentado) refaz uma aproximação com alguns aspectos da LDB que parecem mais interessados em atender às novas demandas do mercado produtivo do que em desenvolver temas e problemas essenciais aos homens de todos os tempos a partir da tradição filosófica.

¹⁹ Cf. Ricardo, Elio & Zylbersztajn, Arden, “O Ensino de Física em Nível Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial”.

cia entre o que está proposto nesses documentos e a prática escolar”, distância “cuja superação tem se mostrado difícil”.²⁰

Os PCN, cujos méritos, seriam evidentes, priorizariam o enriquecimento intelectual à unilateralidade, exatamente por se basearem em um ensino por competências, sendo ‘competência’ compreendida como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles”.²¹ Tratar-se-ia de uma capacidade de resposta que ultrapassa a mera repetição, mas, ao mesmo tempo, apóia-se em conhecimentos prévios. Entretanto, a noção de competência é sempre interior a cada disciplina, não havendo noção universal. Sendo da ordem das disposições, só pode ser lida e reconhecida à luz das matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência se mostra na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recurso ao aprofundamento sistemático dos problemas. Tampouco pode, a noção de competência, ser determinada univocamente por uma questão que a estructure. Por exemplo, se parece um ganho pedagógico, na estruturação de temas em que tal competência se exerceria: dar um sentido à Física pela subordinação da questão “o que ensinar de Física” à questão “para que ensinar Física”, uma tal subordinação repugnaría à Filosofia, na qual ambas as questões se subordinam a uma outra, “por que e como ensinar Filosofia”.

A situação da Filosofia no Ensino Médio leva-nos a uma posição mais crítica em relação aos PCN, não obstante os tenhamos como aliados. Não os podemos, porém, saudar com a mesma satisfação que o fazem, por exemplo, os colegas da Física, embora só possamos discordar de críticas mais exacerbadas, que lhes retiram qualquer novidade autêntica.²² No caso da Filoso-

²⁰ Ricardo, Elio, “Implementação dos PCN em Sala de Aula: Dificuldades e Possibilidades”, p. 8.

²¹ Perrenoud, P. apud Ricardo, Elio, “Implementação dos PCN em Sala de Aula: Dificuldades e Possibilidades”, p. 10.

²² “(...) Embora inovando em sua apresentação, os PCN, enquanto política pública de orientação curricular, fundamentam-se na mesma racionalidade técnico instrumental que, desde a década de setenta, pretende imprimir, na educação brasileira, um padrão de qualidade associado a critérios economicistas.” (Santiago, Anna, “Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão”, p. 514.)

fia, é possível identificar raízes mais profundas para a dificuldade de compreensão, pelos professores do Ensino Médio, do lugar ambíguo desta disciplina. Assim, a proposta de ensino de conhecimentos de Filosofia, desenvolvida nos Parâmetros, é apenas parcialmente coerente com a concepção delineada nos textos que compõem suas bases. Não há, contudo, conflito explícito entre as DCNEM, os PCNEM e a LDB, mas sim uma ambigüidade fundamental no espírito inteiro do projeto de Filosofia para o Ensino Médio. Essa imprecisão reflete-se na dupla orientação dos documentos oficiais. Enquanto a LDB e as DCNEM não asseguram a oferta de Filosofia como disciplina obrigatória, embora o facultem, os Parâmetros não lhe oferecem outro tratamento que não o eminentemente disciplinar.

Os Parâmetros, na parte específica sobre “Conhecimentos de Filosofia”, apóiam-se, de início, no artigo 35 da LDB, destacado acima, e insistem na contribuição decisiva da Filosofia para o alcance de tais finalidades. Por outro lado, complementam sua afirmação com o texto do artigo 36, reforçando o domínio dos conhecimentos necessários à cidadania. Com isso, os Parâmetros acolhem como meritório o que comporta um aspecto problemático, qual seja, o de restringir o interesse essencial da Filosofia, que deve ser ministrada no Ensino Médio, a questões, aparentemente, de Filosofia Política, sendo convocada, em lugar talvez da Educação Moral e Cívica ou da Organização Social e Política Brasileira, a desempenhar um papel politicamente correto. Mas essa é outra chave de sua cuidadosa montagem. Os conhecimentos necessários à cidadania, à medida que se traduzem em competências, em nada coincidem com conteúdos, digamos, de ética e de Filosofia Política. Ao contrário, destacam o que, sem dúvida, é sua contribuição mais importante: oferecer conhecimentos necessários à cidadania, por parte da Filosofia, “converte-se, primariamente, na tarefa de fazer o estudante aceder a uma competência discursivo-filosófica”.²³ Espera-se da Filosofia, então, o desenvolvimento geral da competência de leitura, que não se confunde com qualquer leitura, mas antes envolve capacidade de análise, de

²³ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 334.

interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Com isso, “a possibilidade de tomar posição por sim ou por não, de concordar ou não com os propósitos do texto é um pressuposto necessário e decisivo para o exercício da autonomia e, por conseguinte, da cidadania”.²⁴ Os Parâmetros escapam, dessa forma, a uma importante crítica feita amiúde à LDB e às Diretrizes, por solicitarem o ensino dos conteúdos filosóficos necessários ao exercício da cidadania. Nesse ponto, antes dos Parâmetros, havia grande vagueza. Além de o necessário à cidadania não ser exclusivo da Filosofia, o que tenderia a esvaziá-la, não havia clareza de quais seriam tais conteúdos específicos. Tanto seria criticável pensar que a Filosofia, como instrumental para a cidadania, se justificasse por si (mesmo quando o pudesse efetivamente fazer), “ela não pode e não deve ser limitada a isso. A sua justificação deve se dar pelo papel que apenas ela pode desempenhar no processo de formação dos jovens”.²⁵ Seu papel, assim, não pode ser subordinado nem derivado, retornando ao específico das competências que a tornam relevante nesse nível de ensino.

Sem fazer críticas à LDB, os Parâmetros são sua crítica radical. Por exemplo, não negociam com as possibilidades reais de ecletismo. O ecletismo parece uma espécie de saída de emergência para professores sem formação devida, como um recurso de pleno bom senso, no que reside seu maior perigo. Em versão mais generosa, o ecletismo afirmaria apenas a parte positiva das doutrinas, suprimindo qualquer negatividade. Assim, por exemplo, diante da divergência entre intelectualistas e empiristas, concederia razão a ambas as correntes. Entretanto, sob qual perspectiva, quem pode separar o positivo do negativo? Ocultadas, por aparente bom senso, estariam sendo urdidadas sínteses filosóficas mal-ajambradas. Não tendo valores precisos, não sendo bem formado e, mais ainda, usando expedientes para ocultar-se no debate, um professor de Filosofia cumpriria limitado papel formador. Os Parâmetros supõem, então, que o professor, com honestidade

²⁴ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 337

²⁵ Gallo, Sílvia, “Filosofia no Ensino Médio: Em Busca de um Mapa Conceitual”, p. 190.

intelectual, deva situar-se em uma perspectiva própria, o que supõe maturidade e boa formação. Assim, em vez de uma posição soberana que pretenda suprimir o próprio debate filosófico, parece necessário retornar, também com perspectivas próprias, ao debate ele mesmo, a textos selecionados que sirvam de fundamento à reflexão. Esse é, a juízo de todos, o ponto mais acertado dos Parâmetros, o qual a comunidade filosófica deseja reforçar.

A Filosofia deve contribuir com o que é genuinamente seu e, é claro, segundo uma metodologia que lhe seja conforme, manter o difícil equilíbrio entre extremos. Dessa sorte, o Ensino Médio “não deve ser uma transposição reduzida de qualquer currículo acadêmico”, ao mesmo tempo que não deve “falsear ou trivializar o sentido de um pensamento filosófico”.²⁶ Emerge, então, a questão do ensino por competências no específico da Filosofia. Afinal, que competência de leitura não seria desenvolvida, por exemplo, por um estudante de Letras? O que seria um olhar especificamente filosófico? O texto oferece uma resposta, que ele logo complementa por ser insuficiente. Não basta dizer que é especificamente filosófico o olhar “analítico, investigativo, questionador, reflexivo, que possa contribuir para uma compreensão mais profunda da produção textual específica que tem sob as vistas”.²⁷ Ora, nada impede que o cientista desenvolva um tal olhar. O fundamental aparece a seguir, conferindo a marca de conteúdo e de método filosófico: “é fundamental que ele tenha internalizado um quadro mínimo de referências a partir da tradição filosófica”, o que nos conduz a “um programa de trabalho centrado **primordialmente** nos próprios textos da tradição filosófica”, mesmo que não exclusivamente neles.²⁸ Assim, quer como centro, quer como referência, para recuperar uma distinção do Prof. Franklin Leopoldo e Silva, a história da filosofia (não como um saber enciclopédico ou eclético) torna-se pedra de toque de nossa especificidade.

²⁶ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 337.

²⁷ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 338.

²⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, p. 338.

3.1 Competências e habilidades em Filosofia

Deixemos entre parênteses a afirmação da coincidência entre o desenvolvimento de competências cognitivas e culturais com o que se espera na esfera da produção. Medir-se pelo que se espera é sempre delicado. Afinal, em uma sociedade desigual, o que se espera é também desigual, o que pode ameaçar um processo global de formação que deveria servir à correção da desigualdade. Afastado, porém, esse aspecto, a noção de competência parece vir ao encontro do labor filosófico. “De que competências está se falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ou, ao contrário, da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos? Trata-se da criatividade, da curiosidade, da capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, ou seja, do desenvolvimento do pensamento crítico, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, da disposição para o risco, do saber comunicar-se, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimentos.”²⁹

De forma um tanto sumária, e deixando de lado variantes significativas deste parágrafo síntese do livro dos PCNEM (que, em grande parte, sintetiza mais as Diretrizes que os Parâmetros, ao menos na parte de Filosofia), podemos dizer que, sob o ponto de vista do interesse filosófico, o texto destaca e amalgama (i) competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos próprios da lógica³⁰ e (ii) competências, diga-

²⁹ Essas competências sintetizadas no texto de apresentação dos PCNEM guardam grande fidelidade com seu espírito, sumariando as “competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, e que são condições para o exercício da cidadania num contexto democrático” (Cf. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 24).

³⁰ Conteúdos importantes de lógica, vale lembrar, são veiculados, constantemente, em parceria com a matemática e outras ciências. Este é um exemplo das muitas parcerias interdisciplinares que o ensino de Filosofia pode favorecer, incidindo vantajosamente sobre demonstrações matemáticas e explicações científicas. Da mesma forma, é difícil aceitar a mera inclusão curricular da Filosofia na área de Humanas por conta da própria definição das competências e habilidades a serem desenvolvidas. Em reuniões do Fórum Permanente do Ensino Médio, ficou clara a vantagem de uma ação integrada também com a área de *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*, podendo ser benéfica uma metodologia comum para as metas “Ler textos filosóficos de modo significativo” e “Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros”.

mos, cívicas, que podem fixar-se também à luz de conteúdos filosóficos.³¹ O vínculo, assim descrito, parece-nos, todavia, tênue, não sendo a boa argumentação e o bom senso cívico nossas prerrogativas exclusivas. Nesse sentido, não julgamos desejável que o vínculo com a Filosofia se restrinja a competências que poderiam, convenientemente, ser desenvolvidas por profissionais bem formados de outras áreas. Assim, além dessas competências (também fortemente filosóficas), podemos reivindicar outra ordem de competências, essas sim estritamente filosóficas, sobre as quais há uma ampla reflexão relativa ao Ensino Médio. Afinal, a LDB e as Diretrizes contentam-se com a fórmula vaga do “pensamento crítico”, traço característico, mas não distintivo da Filosofia. Os Parâmetros, ao contrário, mostram bem quão vazia pode ser a fórmula, se não relacionada ao desenvolvimento de uma competência filosófica, para a qual a atenção ao texto é essencial. A fórmula do pensamento crítico torna-se propícia à supressão da natureza disciplinar da Filosofia, que bem poderia ser uma “atividade”, o que é um mito sempre “iminente nestes tempos de rarefação intelectual, de diluição pedagógica e apressada crítica das instituições escolares”.³²

Na verdade, deve-se levar em consideração o histórico de reflexão sobre o que pode ser o desenvolvimento de competências em nossa área, sedimentando-se esse histórico em reflexões que são bastante normativas para formação dos docentes. E uma reflexão sobre o Ensino Médio não deve afastar-se também das diretrizes que elaboradas para o Ensino Superior, no qual são formados os docentes responsáveis pela implementação de diretrizes. De certa forma, o que a comunidade filosófica considera como o perfil

³¹ Podemos também deixar de lado certas competências psicológicas, como a “disposição para o risco”, que descrevem mais o perfil de um candidato a uma vaga de emprego que um autêntico cidadão bem formado.

³² Favaretto, Celso, “Notas sobre o Ensino de Filosofia”, p. 83. O que é específico para essa fase do ensino que não se reduziu a uma frase retórica? Poder-se-ia talvez caracterizar “o específico do ensino de filosofia no ensino médio como a possibilidade da emergência/gênese de um pensar crítico/reflexivo que vincule os problemas vivenciais do adolescente e os problemas filosóficos da tradição do pensar ocidental, de modo a descobrir os encadeamentos estruturais entre seu discurso e o modo de conceituar as categorias nele presentificados. Os modos de acesso e leitura dos textos e dos conteúdos filosóficos fazem-se determinantes, sendo adequados aqueles de cunho hermenêutico, compreensivo/interpretativo, que levem os alunos do ensino médio à conquista da inteligibilidade sobre os problemas/temas em estudo.” (Rodrigues, Zita, “A Filosofia no Ensino Médio Conforme a LDB-9394/96 e as Diretrizes Curriculares do MEC-PCN/EM (1999)”, p. 180.)

do profissional de Filosofia depende do sentido específico que concede à disciplina, indicando direções também para o Ensino Médio. Podemos constatar uma grande harmonia, ao menos nominal, entre os dois níveis de ensino, que se complementam e se solicitam. A leitura de um importante documento, elaborado para o MEC-SESU, por uma comissão de especialistas de ensino de Filosofia, composta então pelos professores Álvaro Valls, Nelson Gomes e Oswaldo Giacoia Júnior, “Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia” o comprova. Do ponto de vista do conteúdo, espera-se de um licenciado em Filosofia “uma sólida formação de história da filosofia, que capacite para a compreensão e transmissão dos principais temas, problemas, sistemas filosóficos, assim como para a análise e reflexão crítica da realidade social em que se insere”.³³ É fácil reconhecer uma importante unidade entre o espírito destas Diretrizes do Ensino Superior e os PCNEM, como o registra o elenco de competências que, uma vez adquiridas, terão importante papel formador no Ensino Médio. Uma certa dicotomia entre aprender Filosofia e aprender a filosofar, muito citada, pode ter papel enganador, servindo para encobrir, muitas vezes, a ausência de formação em véus de suspeita competência argumentativa de pretensos livres pensadores. Concordando aqui com Sívio Gallo, “Filosofia é processo e produto ao mesmo tempo; só se pode filosofar pela história da filosofia e só se faz história filosófica da filosofia, que não é mera reprodução”.³⁴ A idéia é importante, pois deixa de opor o conteúdo à forma, a capacidade para filosofar e o trato constante com o conteúdo filosófico, tal como se expressa em sua matéria precípua, o texto filosófico.

Aceitando esse trânsito tenso entre conteúdo e forma, pode-se perceber a concordância estratégica entre o documento que tem orientado os cursos de Filosofia e o espírito mais genérico dos Parâmetros.

³³ Valls, A. et al., “Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia”, p. 1. Um profissional assim pode se dirigir ao texto filosófico como elemento vivo e dinamizador de sua atividade pedagógica, preparando-se para desenvolver, no aluno do Ensino Médio, as competências e as habilidades similares de, nessa ordem, “ler textos filosóficos de modo significativo” e “ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros” (Cf. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio**, p. 349.)

³⁴ Gallo, Sívio, “A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos conceitos”, p. 198.

*“Pode-se esperar de um egresso dos cursos de filosofia as seguintes habilidades e competência [que ele, já que as tem, pode fazer despertar]: capacidade para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento; capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade socio-histórica e política; capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos da técnica hermenêutica; compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais; percepção da integração necessária entre a filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político; capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos.”*³⁵

Cabe registrar que o texto das Diretrizes para Cursos de Graduação é cuidadoso. Não se furta à defesa de um pensamento crítico, não deixa de apontar para o exercício da cidadania, nem mesmo para a importância de uma técnica exegética que permita um aprofundamento da reflexão. Entretanto, não antecipa o resultado desse aprofundamento, no que se inclinaria de modo tendencioso, nem o descola da tradição filosófica em que pode lograr sua especificidade. De fato, no espírito do documento das Diretrizes aos Cursos de Graduação, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente”.³⁶ O desafio é, então, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem “objetivá-lo”. Aqui, o profissional bem formado em licenciatura,

³⁵ Valls, A. et al., “Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia”, p. 2.

³⁶ Idem. Ibidem.

não reproduzirá, em sala, a técnica de leitura que o formou, transformando o Ensino Médio em uma versão apressada da sua graduação. Ao contrário, tendo sido bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar adequadamente temas a textos, cumprindo, satisfatoriamente, a difícil tarefa de despertar o interesse dos jovens para a reflexão filosófica e de articular conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam.

3.2 O Currículo de Filosofia no Ensino Médio

Alguns estudiosos têm chamado a atenção para a “inadequada compreensão” das proposições de Parâmetros e Diretrizes “por parte de significativo número de educadores que atuam nesse nível de ensino escolar”.³⁷ O motivo da incompreensão, diante de texto cuja linguagem também já foi descrita como “simples, bastante compreensível para os leitores”, não pode estar em alguma deficiência redacional ou cognitiva, mas antes em alguma dimensão retórica do texto. Em primeiro lugar, já foi acentuada certa transformação retórica de necessidade em virtude, no aspecto da flexibilização. Na mesma linha, poderíamos ler a mera apologia da autonomia e independência, que pode se traduzir em certa ordem de habilidades bastante propícias ao mercado, uma vez que as competências cognitivas e argumentativas vêm dar sustentação “à capacidade de tomar decisões, à adaptabilidade a novas situações, à arte de dar sentido a um mundo em mutação”. Em segundo lugar, ao reduzir o conteúdo filosófico a um mínimo necessário, ao passo que propugna sua relevância para a promoção da cidadania, os documentos satisfazem demandas opostas e se opõem de modo implícito. Dessa maneira, podemos verificar uma dicotomia ou, ao menos, uma perigosa dubiedade, muitas vezes interpretada como jogo retórico.³⁸

Mesmo sem ser obrigatória, vale mencionar, dentre as vinte e sete

³⁷ Cf. Rodrigues, Zita, “O ensino de filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas”, p. 489.

³⁸ Cf. Rodrigues, Zita, “O ensino de filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas”, p. 490.

unidades da federação, em pelo menos dezesseis a Filosofia é disciplina obrigatória na rede pública e em sete a presença disciplinar é opcional. Muitas escolas da rede particular do país oferecem a disciplina como parte do currículo, em geral, durante um ano. Porém, dada a não obrigatoriedade de Filosofia, não há exatamente um currículo no Ensino Médio, embora possamos reconhecer algumas linhas de força, sobretudo pela literatura disponível ou por sondagens, realizadas todavia de forma desordenada, sem o devido controle metodológico.³⁹ Registremos, pois, alguns aspectos relativos ao currículo de fato trabalhado nas escolas.

As “áreas” da Filosofia mais trabalhadas são: Cultura Geral, Filosofia Antiga (surgimento da filosofia), Ética, História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Política. Temas mais trabalhados: Conhecimento, verdade, valores, cultura, ideologia, alienação, sexualidade, condição humana, finitude, liberdade, poder, política, justiça, arte, meios de comunicação. Filósofos mais trabalhados: Sócrates, Platão, Aristóteles, Descartes, Jean-Paul Sartre, Kant, Marx. Em todo caso, não é possível agora maior precisão na determinação de domínios, temas ou filósofos mais trabalhados no ensino de Filosofia no nível médio, dada a inexistência de pesquisas em nível nacional a respeito. O resultado do questionário da Unesco, distribuído em 2003 via internet a professores em vários estados do país, parece demonstrar outras indicações. E pode inferir-se, das discussões em nível nacional e trabalhos publicados ou apresentados em encontros, que a filosofia no Ensino Médio resume-se, na maioria dos casos, a debates em torno de temas atuais, com o auxílio de referências filosóficas, o que ajuda a especificar o que é entendido por “Cultura Geral”.⁴⁰

³⁹ Devemos os dados dessa “sondagem” ao Professor Filipe Ceppas.

⁴⁰ A indicação dos campos da “filosofia antiga” e da “ética” estão de acordo, em parte, com os resultados de pesquisa coordenada por Helder Buenos Aires de Carvalho e Carmen Lúcia de Oliveira Cabral, “Ensino de Filosofia nas Escolas Públicas e Privadas da Zona Urbana de Teresina (PI): Um diagnóstico exploratório dos níveis médio e fundamental”, 2003, manuscrito; pesquisa restrita, entretanto, ao universo do ensino de Filosofia em Teresina. Nela, os três campos mais trabalhados são “Introdução à Filosofia” (que, muitas vezes, está centrada no surgimento da filosofia grega), “Ética” e “Teoria Política”.

A metodologia mais utilizada é, de longe, a aula expositiva, muitas vezes com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo.⁴¹ A grande maioria dos professores adota o livro didático (manuais) ou compõe apostilas com formato semelhante ao do livro didático, mesmo assim, valem-se da aula expositiva em virtude da falta de recursos mais ricos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho se limita à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há, ainda, o uso de seminários realizados pelos alunos; pesquisas bibliográficas; mais ocasionalmente o uso de música, poesia, literatura e filmes em vídeo para sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

Em função de alguns elementos preponderantes, como o uso do manual e a aula expositiva, é possível dizer que a metodologia mais empregada no ensino de Filosofia destoa dos princípios mais gerais contidos nos PCNEM e em sua parte específica voltada para a Filosofia. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas ou, sendo de Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação continuada.⁴² Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático (geralmente direcionado para a “antropologia filosófica”), mesmo quando, eventualmente, esse tem qualidade. O texto filosófico é, então, interpretado à luz da formação do historiador, do pedagogo, do geógrafo: “cada um faz a sua leitura particular do conteúdo disponível, e com isso a antropologia filosófica fica descaracterizada e muito distante do tratamento conferido pela filosofia a temas como o trabalho, a liberdade, a moral, entre outros”.⁴³ A falta de formação específica pode reduzir o tratamento dos temas filosóficos a um arsenal de lugares comuns, a um pretenso aprendizado direto do filosofar, que encobre, em verdade, bem intencionadas ou meramente demagógicas “práticas de ensino espontaneístas e muito pouco rigorosas que acabam

⁴¹ As práticas que têm gerado mostram bem como Parâmetros e Diretrizes têm sido compreendidos. Considerando que a aula expositiva tem sido o mecanismo didático quase exclusivo, sendo essa de caráter genérico, podemos considerar que a competência essencial, a da leitura de textos filosóficos, tem sido desdenhada sistematicamente.

⁴² Cabe reforçar que, sem formação adequada (para a qual devem concorrer e cooperar várias iniciativas, sobretudo o reforço filosófico das próprias licenciaturas), a simples inclusão da filosofia no Ensino Médio seria ilusória e falha.

⁴³ Guido, Humberto, “A Filosofia no Ensino Médio: Uma Disciplina Necessária”, p. 91.

conduzindo à descaracterização tanto da filosofia quanto da educação”.⁴⁴ O que podemos ver é uma preocupação, dos que lidam com a questão do Ensino Médio, com a realização de competências específicas, que se realizam, sobretudo, mediante a referência consistente à História da Filosofia. Afinal, a Filosofia comporta “um acervo próprio de questões, uma história que a destaca suficientemente das outras produções culturais, métodos peculiares de investigação e conceitos sedimentados historicamente”.⁴⁵

Com ambigüidades e possíveis ardis, o texto dos PCNEM é, entretanto, inequívoco e altamente benfazejo na centralidade dada ao texto filosófico e na importância concedida à História da Filosofia, mesmo quando a perspectiva adotada pelo professor for “temática”. Esse é o ponto forte dos parâmetros, sendo tão reconhecido como essencial, por todos nós, que não é excessivo reforçarmos ainda mais a idéia de trabalho com os textos propriamente filosóficos e primários. O texto dos PCN concede, com razão, importância para encontrar e reconhecer problemas filosóficos em textos de outra natureza, literários e jornalísticos, o que pode, certamente, ser um ótimo exercício, ainda mais se houver um primado do texto filosófico inequívoco, sendo a História da Filosofia o melhor juiz. Essa centralidade da História da Filosofia pode matizar um ponto que, ao contrário, afigura-se bastante controverso, qual seja, a assunção de uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente, ninguém trabalha uma questão filosófica situando-se fora de suas próprias referências intelectuais, sendo inevitável que o professor dê seu assentimento a uma perspectiva. Essa adesão, entretanto, tem alguma medida de controle na referência mesma à História da Filosofia, sem a qual seu labor tornar-se-ia mera doutrinação. Além disso, tendo esse pano de fundo, mais que incutir valores, o professor convida os alunos a procedimentos de reflexão. A Filosofia, afinal, ao invés de incutir valores deveria instaurar procedimentos, como o de nunca dar sua adesão a uma opinião sem antes submetê-la à crítica. Sem uma referência à Histó-

⁴⁴ Silveira, René, “Um Sentido para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, p. 139.

⁴⁵ Franklin Leopoldo e Silva, apud Silveira, René, “Um Sentido para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, p. 139.

ria da Filosofia e sua diversidade de perspectivas, a tarefa (algo mal definida) de inculcar valores, por vezes associada a uma concepção existencial da filosofia, poderia resultar em algo nefasto.

A centralidade da História da Filosofia, na estruturação do currículo e mesmo no desenho das práticas pedagógicas da Filosofia, tem ainda outros méritos adicionais: (i) solicita uma competência profissional específica, de sorte que os temas próprios da Filosofia devem ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em licenciaturas de Filosofia; (ii) solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas; (iii) evita a gratuidade da opinião, com a qual imperariam docentes mal formados, embora mais informados que seus alunos, suprimindo o lugar da reflexão e da autêntica crítica;⁴⁶ (iv) determina inclusive o sentido da utilização de recursos didáticos e de quem pode usar bem esses recursos, de modo que sejam filosóficas as habilidades de leitura adquiridas. Com efeito, sendo formado em Filosofia e tendo a história da Filosofia como referencial, a maior riqueza de recursos didáticos pode tornar as aulas do docente mais atraentes e mais fácil a veiculação de questões filosóficas. Na maior parte das vezes, as aulas se reduzem a aulas expositivas, sem que isso signifique uma maior sistematicidade. Garantidas as condições teóricas acima, é desejável e prazerosa a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalhos sobre outras ordens de texto etc., com o cuidado todavia de não substituir, com tais recursos, “os textos específicos de filosofia que abordem os temas estudados, incluindo-se, aqui, sempre que possível, textos ou excertos dos próprios filósofos, pois é neles que os alunos encontrarão o suporte teórico necessário para que sua reflexão seja, de fato, filosófica”.⁴⁷

⁴⁶ “Não é possível fazer filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam nos problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno, sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões, é o mesmo que, numa aula de física, pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton.” (Milton Nascimento, apud Silveira, René, “Um Sentido para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, p. 142.)

⁴⁷ Silveira, René, “Um Sentido para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, p. 143.

4 Algumas Conclusões

O fato de a Filosofia não ser uma disciplina constante do currículo obrigatório do Ensino Médio não tem impedido, mormente nos últimos tempos, a expansão de uma demanda indireta, representada pela presença de preocupações filosóficas de variado teor, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral, concernentes a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas não apenas em publicações especializadas como também na grande mídia. Também deve-se levar em conta as inquietações de cunho ético, suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional e que estão presentes quase cotidianamente nas páginas da imprensa, assim como os debates que se tem travado em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas. Situação análoga foi detectada em outras instâncias de discussão pública e mobilização social, como nos mostram, por exemplo, os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. Ainda que, na grande maioria dos casos, não se possa falar de uma conceituação rigorosa, não se pode ignorar que, nessas discussões, estão envolvidos temas, noções e critérios de ordem filosófica, poucas vezes postos adequadamente em relevo. Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por uma linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas. A prova disso é que mesmo a grande mídia não se furta ao aproveitamento destas oportunidades para levar a público debates de idéias em nível filosófico, ainda que, frequentemente, de modo superficial ou unilateral. Assim, o tratamento disciplinar da Filosofia e a normatização adequada de sua inserção curricular no Ensino Médio vêm ao encontro de uma necessidade social, que será corretamente suprida se logarmos estabelecer condições mínimas de oferta da disciplina, nesse âmbito incluídos os quesitos relativos aos recursos materiais e humanos indispensáveis.

Neste sentido, apontamos, neste texto, uma ambigüidade de fundo que pode confundir quem pretenda adotar os Parâmetros, dificultando-

lhes a compreensão, mais que qualquer questão de estilo ou de redação, que consideramos de nível, a um só tempo, elevado e adequado para licenciados em Filosofia. A nosso juízo, tal ambigüidade de fundo só pode ser adequadamente resolvida por uma consistente e bem preparada inclusão disciplinar obrigatória da Filosofia no Ensino Médio. É verdade que uma adicional diferença entre intenção pluralista e uma (talvez inevitável) posição mais marcada pode igualmente dificultar a leitura. Entretanto, para o bem ou para o mal, e por razões não muito filosóficas, os Parâmetros parecem funcionar, de modo geral, como textos de atualização para os professores ou como um pano de fundo sem muito efeito restritivo sobre os recortes efetivos da prática escolar. São textos bastante razoáveis ou ainda textos com grande esforço de bom senso, apesar dos problemas indicados. Passíveis de crítica e discussão (por exemplo, por explicitarem os princípios da política educacional da antiga gestão federal), podem servir de inspiração para mudanças positivas, como a busca de *alguma* interdisciplinaridade e de mudanças radicais na avaliação meramente quantitativa e conteudística etc. Em muitos momentos, porém, para além das intransponíveis dificuldades de fundo, a complexidade do texto parece inadequada para a maioria dos professores, não tanto por sua linguagem ou estilo, senão pelo próprio conteúdo ou objetivo do texto.

Corretos ou incorretos, valendo os atuais ou outros que eventualmente os substituam, é certo que nenhum PCN pode fazer por si a reforma do ensino. “Mesmo o uso de termos como a interdisciplinaridade, a contextualização, a formação por competências e outros [inclusive por sua perigosa carga retórica] não podem ser vistos como se carregassem por eles próprios a solução para os problemas de ensino.”⁴⁸ Se temos razão em nossa análise, seria importante realizar um desinvestimento retórico no texto dos PCN em Filosofia, retirando-lhes o que impede sua maior inteligibilidade. Ou seja, por tudo que dissemos, parece oportuno que sejam aprimorados e corrigi-

⁴⁸ Ricardo, E. & Zylbersztajn, A., “O Ensino das Ciências no Nível Médio: Um Estudo sobre as Dificuldades na Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, p. 366.

dos, sendo essa talvez a melhor maneira de defender seu melhor espírito. Nesse caso, não se trata de retirar alguma ambigüidade de estilo, mas atentar para outra, a que separa a legislação atual que recusa a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia dos interesses autênticos de nossa área, de sorte que, com as Diretrizes e a LDB, tudo se concede para nada de essencial ser concedido.

Na conjunção entre Filosofia e Ensino Médio devem ser evitados procedimentos extremos, como os que, por um lado, em favor da integridade da investigação filosófica, deixam de refletir sobre os interesses específicos do aluno desse nível escolar e, com isso, desdenham os conhecimentos a que poderia ter acesso, ou os que, por outro lado, em nome de um conteúdo imediatamente acessível e agradável, oferecem um produto de ocasião, superficial e perigoso, exatamente por desnaturar a Filosofia. Ao que nos parece, os PCN apontam na direção correta. A comunidade de Filosofia deve lê-los e discuti-los, liberando-os ainda mais das amarras da LDB, sem que seja preciso alimentar qualquer contradição. Apenas o desejo de estar em conformidade com a lei não precisa ser repetido a ponto de serem geradas novas ambigüidades e perigosas concessões. Afinal, estamos em outro estágio de implantação da Filosofia e em outro governo, não fazendo mais sentido a timidez que obrigaria a acolher o espírito retrógrado de uma lei que, sendo respeitada formalmente, permite passos filosóficos mais autênticos.

A especificidade das competências a serem desenvolvidas deixa clara a necessidade de uma formação continuada adequada dos docentes, bem como de recursos didáticos adequados. Nesse sentido, importa a sintonia entre as ações desenvolvidas no Ensino Superior e no Ensino Médio. Afinal, a defesa de uma competência específica é a defesa de um profissional específico, com o qual temos imensa responsabilidade.

Outros tópicos relativos à prática mesmo de ensino de Filosofia, bem como às suas características e possibilidades, a exemplo da crítica possível até mesmo aos formatos tradicionais da aula, segundo esperamos, serão

desenvolvidos e registrados ao longo dos debates nos seminários regionais e no seminário nacional vindouros. Além disso, haverá tempo hábil para a comunidade compulsar melhor os seus dados e mesmo para posicionar-se sobre questão tão decisiva aos destinos da investigação filosófica de qualidade em nosso país.

Prof. Dr. João Carlos Salles

Universidade Federal da Bahia - BA

Prof^a Dr^a Telma de Souza Birchall

Universidade Federal de Minas Gerais - MG

Prof. Dr. Antonio Edmilson Paschoal

Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PR

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNA SANTIAGO, “Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão”, in Piovesan, Américo et al., **Filosofia e Ensino em Debate**, p. 501-517.

FAVARETTO, Celso, “Notas sobre o Ensino de Filosofia”, in Arantes, Paulo et al., **A Filosofia e seu Ensino**, Petrópolis-São Paulo, Vozes-Educ, 1995.

FÁVERO, A. et al. (Orgs.), **Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia**, Ijuí, Ed. Unijuí, 2002.

FÁVERO, Altair, “Ensino de Filosofia e os Desafios para o Século XXI”, in Fávero, A. et al. (Orgs.), **Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia**, p. 99-111.

_____. “Filosofia na sala de aula: pela força da lei ou pela opção político-pedagógica da sociedade”, in Piovesan, Américo et al., **Filosofia e Ensino em Debate**, p. 425-437.

GALLINA, Simone, “A Disciplina de Filosofia e o Ensino Médio”, in Gallo, S. & Kohan, W. (orgs.), **Filosofia no Ensino Médio**, p. 34-46.

Gallo, S. & Kohan, W. (orgs.), **Filosofia no Ensino Médio**, Petrópolis, Vozes, 2000.

Gallo, Sílvio, “A especificidade do ensino de filosofia: em torno dos concei-

tos”, in Piovesan, Américo et al., **Filosofia e Ensino em Debate**, p. 193-209.

_____. “Filosofia no Ensino Médio: Em Busca de um Mapa Conceitual”, in Fávero, A. et al. (Orgs.), **Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia**, p. 189-208.

Guido, Humberto, “A Filosofia no Ensino Médio: Uma Disciplina Necessária”, Gallo, S. & Kohan, W. (orgs.), **Filosofia no Ensino Médio**, p. 81-93.

Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio, Brasília, MEC/SE-MTEC, 2002.

PIOVESAN, Américo et al., **Filosofia e Ensino em Debate**, Ijuí, Ed. Unijuí, 2002.

RICARDO, Elio, “Implementação dos PCN em Sala de Aula: Dificuldades e Possibilidades”, in *Física na Escola*, v. 4, n. 1, 2003, p. 8-11.

RICARDO, E. & ZYLBERSZTAJN, A., “O Ensino das Ciências no Nível Médio: Um Estudo sobre as Dificuldades na Implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais”, in *Caderno Brasileiro do Ensino de Física*, v. 19, n. 3, 2002, p. 351-370.

RICARDO, Elio & ZYLBERSZTAJN, Arden, “O Ensino de Física em Nível Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial”, mimeo., UFSC, 2004.

RODRIGUES, Zita, “A Filosofia no Ensino Médio Conforme a LDB-9394/96 e as Diretrizes Curriculares do MEC-PCN/EM (1999)”, in Fávero, A. et al. (Orgs.), **Um Olhar sobre o Ensino de Filosofia**, p. 165-188.

_____. “O ensino de filosofia no contexto das políticas educacionais contemporâneas: as determinações legais e a questão do ensino da Filosofia no Brasil”, in Piovesan, Américo et al., **Filosofia e Ensino em Debate**, p. 483-500.

SILVEIRA, Renê, “Um Sentido para o Ensino de Filosofia no Ensino Médio”, in Gallo, S. & Kohan, W. (orgs.), **Filosofia no Ensino Médio**, p. 129-148.

VALLS, A. et al., “Diretrizes Curriculares aos Cursos de Graduação em Filosofia”, MEC-SESU, 1999.