

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS – UFLA
CENTRO DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA – CEAD

PESQUISA EM ENSINO DA
FILOSOFIA

Guia de Estudos

Marcelo Sevaybricker Moreira

LAVRAS/MG

2015



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons - Atribuição-
NãoComercial-CompartilhaIgual 4.0 Internacional.

**Ficha Catalográfica Preparada pela Coordenadoria
de Processos Técnicos da Biblioteca da UFLA**

Moreira, Marcelo Sevaybricker.

Pesquisa em ensino de filosofia : guia de estudos / Marcelo
Sevaybricker Moreira. – Lavras : UFLA, 2015.

100 p. : il.

Uma publicação do Centro de Educação a Distância da
Universidade Federal de Lavras.

Bibliografia.

1. Filosofia. 2. Pesquisa em ensino de filosofia. 3. Prática docente. I.
Universidade Federal de Lavras. II. Título.

CDD – 107

Governo Federal

Presidente da República: Dilma Vana Rousseff

Ministro da Educação: Aloizio Mercadante

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Universidade Federal da Lavras

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora: Édila Vilela Resende von Pinho

Pró-Reitora de Graduação: Soraya Alvarenga Botelho

Centro de Educação à Distância

Coordenador Geral: Ronei Ximenes Martins

Coordenador Pedagógico: Warlley Ferreira Sahb

Coordenador de Projetos: Cleber Carvalho de Castro

Coordenadora de Apoio Técnico: Fernanda Barbosa Ferrari

Coordenador de Tecnologia da Informação: André Pimenta Freire

Departamento de Ciências Humanas

Filosofia (EaD)

Coordenador de Curso: André Chagas Ferreira de Souza

Coordenador de Tutoria: João Geraldo Martins da Cunha

Revisora de Conteúdo: Léa Silveira

Sumário

INTRODUÇÃO

Ensinar filosofia: qual? Como? Para quê?	5
--	---

UNIDADE 1

O ensino de filosofia no Brasil: seu contexto e sua história	13
--	----

1.1 Por que filosofia no ensino médio?.....	14
---	----

1.2 O lugar da filosofia na educação brasileira.....	22
--	----

UNIDADE 2

Desafios e perspectivas do ensino da filosofia no Brasil	37
--	----

2.1 Filosofia ou história da filosofia: questões sobre o ensino de filosofia para não filósofos.....	37
---	----

2.2 Produtivismo acadêmico e precarização do trabalho docente	51
---	----

UNIDADE 3

O plano de ensino	71
-------------------------	----

3.1 Elementos teóricos do plano de ensino.....	71
--	----

3.2 Exercício prático	78
-----------------------------	----

UNIDADE 4

O plano de aula	87
-----------------------	----

4.1 Elementos teóricos do plano de aula	88
---	----

4.2 Exercício prático	91
-----------------------------	----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	96
----------------------------------	----

INTRODUÇÃO – Ensinar filosofia: qual?

Como? Para quê?

O propósito da disciplina que se inicia é pensar criticamente o trabalho docente de filosofia, sobretudo, levando em consideração as circunstâncias em que ele é realizado no Brasil do século XXI, investigando, destarte, as possibilidades e os limites dessa atividade.

Longe estamos – não é demais ressaltar – de querer fornecer através desse guia, um manual de “como se dar aula de filosofia”. Assume-se, no caso, a premissa contrária, segundo a qual o trabalho docente, por definição, pressupõe um conjunto de escolhas filosóficas, pedagógicas e políticas que não devem ser obscurecidas sob a ideia de um método previamente estabelecido, padronizado e supostamente mais “eficiente” para o ensino. Deve-se mesmo suspeitar de que tal método exista, passível de ser aplicado independentemente do perfil da professora, do alunato e da instituição de ensino.

Ao contrário, se há algo que procuraremos afirmar é que a graduanda em licenciatura de filosofia e futura professora da matéria – no ensino médio, em cursinhos preparatórios para a universidade, no ensino superior, etc. – deve ter clara consciência das escolhas que nortearão o seu trabalho em sala de aula, e das conseqüências inevitáveis delas.

Nesse sentido, é mister que a referida graduanda tenha ciência de que suas escolhas não são, obviamente, ilimitadas. Deve estar cônica igualmente

de que essas escolhas podem resultar em maior ou menor aprendizado da educanda, em maior ou menor diálogo com a turma, etc., dependendo das condições em que o ensino da filosofia ocorrerá.

Dessa maneira, assim como nenhuma escolha no trabalho docente é neutra e indubitável, também não é permanente. Esse trabalho deve envolver a reavaliação constante com a turma, considerando as sugestões e as opiniões de todas as partes envolvidas no processo educacional, bem como as condições efetivas de trabalho. Conhecendo outras estratégias, abordagens, recursos, etc. que estão à disposição da professora, ela poderá, se for o caso, mudar o modo como encara e exerce o ensino da filosofia.

Por exemplo: adotando um modo mais “tradicional”, a professora pode escolher lecionar a matéria, separando-a segundo os períodos históricos canônicos: filosofia antiga, medieval, moderna e contemporânea. Entretanto, se tal abordagem de “história da filosofia” lhe parecer com o tempo pouco fecunda para instigar suas alunas, ela poderá mudar para uma organização temática da disciplina, centrando, por exemplo, em temas atuais ou mais próximos do cotidiano da educanda. Outra possibilidade a ser debatida nesse guia é a da leitura de textos filosóficos vis-à-vis textos mais conhecidos por parte do alunado, como textos de jornais, quadrinhos, etc., estratégia essa frequentemente utilizada por algumas docentes. Enfim, há inúmeras alternativas já existentes à disposição das docentes em filosofia, e outras mais que devem ser criadas por ela, passíveis de se adequar ou não à sua identidade filosófica, às necessidades do alunado, ao tempo disponível para as aulas, etc.

Mas esse guia não é apenas um mapa de estratégias e de recursos didáticos para serem experimentados e testados pela futura professora-filósofa. Como sói ocorrer na filosofia, o que se busca com ele é mais estabelecer boas questões e indagações que instigue a licenciada em filosofia a pensar radical e seriamente as dificuldades e as possibilidades do trabalho docente, do que fornecer respostas e soluções prontas para a sua vivência profissional. Nesse sentido, será fundamental que a licenciada na área tenha clareza quanto às possibilidades e limitações de cada uma das abordagens acima mencionadas.

Não se trata, portanto, de um “manual prático de docência em filosofia”, com técnicas prontas para “dar boas aulas”. Espera-se que forma e conteúdo, no caso desse material, estejam em harmonia: ambas críticas e não-dogmáticas. Assim, ao longo e por meio desse guia, procuraremos suscitar questões, polêmicas e debates em torno à tarefa de se ensinar filosofia, que, como esse saber milenar, é sempre uma atividade inacabada.

Também o ensino da filosofia deve ser, em resumo, filosófico; também devemos assumir como máxima, ao planejar nossa disciplina e nossas aulas, a exortação kantiana, “*sapere aude*”, isto é, “tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento” (KANT, 1985, p. 100), utilizando criticamente esse guia como um incentivo ao livre uso da razão e da imaginação, tão necessários à sala de aula. Entendemos que a autonomia intelectual e requerida ao trabalho docente é condição necessária à valorização da professora, inclusive da sua condição de trabalho.

Com esse espírito, o presente guia de estudos foi organizado para discutir e pôr em prática a atividade docente de filosofia, em especial, tendo como referência central (mas não única) o ensino médio brasileiro, nível educacional na qual, desde 2008¹, ela se tornou disciplina obrigatória.

Assim sendo, na primeira unidade discutiremos o lugar da filosofia na educação brasileira, considerando brevemente seu histórico e o contexto em que ela retornou à grade curricular das escolas brasileiras. Nesse passo, avaliaremos os principais argumentos favoráveis e contrários para a inserção da filosofia como matéria obrigatória no ensino médio e analisaremos as expectativas e os papéis pressupostos à filosofia pelo senso comum nesse contexto.

Na unidade subsequente, passa-se à discussão dos desafios e problemas estruturais do trabalho docente, em geral, e das especificidades da área da filosofia, em particular. Um primeiro dilema para a professora de filosofia é como lidar com quase três mil anos de história com suas alunas que, em geral, terão o primeiro, o único e um breve contato com a filosofia no ensino médio. Esse dilema está ligado à questão da sua historicidade do saber filosófico, tópico que frequentemente preocupa aquelas que se dedicam à tarefa de lecionar essa disciplina. Mas, mais do que isso, esse dilema persiste devido à história pendular e precária do ensino de filosofia no país, como veremos.

¹ A presença obrigatória da filosofia como disciplina curricular foi decorrência da Lei 11.684, aprovada no Congresso Nacional e ratificada pelo ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva em 3 de junho de 2008 (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 28).

Além da questão da relação entre a filosofia e sua história, existem problemas decorrentes do contexto social que a docente terá que enfrentar. É bom lembrar que, além de filósofa, a professora de filosofia é, na modernidade, uma trabalhadora assalariada, mais ou menos (mas inevitavelmente) sujeita às diversas formas de precarização do trabalho no sistema capitalista, sobretudo se considerarmos que vivemos num país na periferia desse sistema, onde essa precarização tende a assumir contornos ainda mais agudos do que nos países centrais. Além da degradação das condições do trabalho assalariado, avaliaremos as tendências inerentes ao processo de profissionalização da área, como a especialização acadêmica.

Se no ensino médio, em geral, a professora ideal de filosofia parece ser a que possui uma formação mais ampla, capaz de discutir tópicos e temas variados com as alunas, nas universidades do país o perfil mais valorizado da graduanda em filosofia é a da especialista, particularmente daquela profissional que concluiu seu mestrado e doutorado numa única autora ou num grupo reduzido de filósofas. Haveria um desencontro entre o modo como o ensino superior prepara as professoras de filosofia e as principais demandas e especificidades do mercado de trabalho dessa área? Discutir criticamente tanto esses problemas, quanto as estratégias possíveis para o seu enfrentamento, é algo a que a licenciada de filosofia (bem como de qualquer outro curso do ensino superior, é bem verdade) não deve se furtar.

As duas últimas unidades deste guia de estudo tem uma natureza e um propósito parcialmente distinto e complementar ao das duas iniciais. Enquanto

nas primeiras discutem-se mais teoricamente problemas e perspectivas do ensino de filosofia no Brasil, nas duas últimas passa-se a um exercício de tipo mais prático do trabalho docente, tendo como foco a questão do planejamento da atividade docente, como um todo. Espera-se, obviamente, que a discussão das duas primeiras unidades possa fundamentar uma prática docente não meramente técnica, mecânica, ou somente que visa agradar o alunato, mas crítica e transformadora da realidade social.

Desta feita, a terceira unidade versa sobre o planejamento de uma disciplina de filosofia. Considerar-se-á o modo como essa disciplina é lecionada no estado de Minas Gerais, para fins de cálculo de carga horária, ano escolar em que é lecionada, etc. Além de alguns elementos teóricos indispensáveis a serem examinados, procurar-se-á praticar o plano de ensino.

Do mesmo modo, na quarta e última unidade desse guia, passa-se à análise de alguns elementos importantes do planejamento específico de cada aula, estabelecendo através de exercícios práticos uma experiência que se espera enriquecedora acerca das possibilidades e limites do ensino de filosofia no Brasil.

Como deve ter ficado evidente até aqui – e pode ter até mesmo causado algum estranhamento à leitora –, optamos por utilizar o gênero feminino ao longo da escrita desse guia. Falamos, dessarte, de “leitora”, “filósofa”, “professora”, e não de “leitor”, “filósofo” ou “professor”². Nosso desiderato é,

²Em algumas poucas passagens desse guia, o gênero masculino foi utilizado, para ser um pouco mais fiel ao contexto a que o texto fazia referência. Ao tratar da filosofia antiga, por exemplo, seria inexato falar em filósofas gregas, tendo em vista que o padrão cultural vigente à

através desse ato simples e certamente limitado, salientar a naturalidade com que o gênero masculino é, usual e tacitamente, entendido como expressão natural e universal da própria humanidade. Com essa escolha filosófica, na contracorrente do senso comum, esperamos poder despertar nossas futuras filósofas-docentes (e os futuros filósofos-docentes, obviamente) para o padrão patriarcal e injusto da cultura Ocidental, da qual a própria filosofia é certamente parte, mas que também pode e deve vir a ser um elemento de transformação da realidade.

Se, ao final do curso para o qual esse guia foi elaborado, a aluna de licenciatura de filosofia tiver uma postura um pouco mais crítica, criativa e engajada com sua atividade profissional, com a universidade e sociedade brasileira, o esforço aqui despendido terá sido plenamente recompensado.

É preciso esclarecer que essa postura não é resultado de um simples ato de voluntarismo crítico, mas que ela deve estar necessariamente fundamentada no conhecimento da história da filosofia, o que requer que a docente de filosofia seja capaz de interpretar adequadamente os textos canônicos da tradição filosófica e de se posicionar frente a eles.

Cumpramos lembrar a esse respeito, o próprio Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de Filosofia, modalidade à distância, da Universidade Federal de Lavras, do qual esse guia é um desdobramento. A formação da licenciada em filosofia,

época tornava a filosofia uma atividade essencialmente masculina. Cumpramos salientar que mesmo hoje, em alguns casos, é mesmo difícil fazer a opção pelo gênero feminino, especialmente quando falamos de contextos em que a desigualdade de gênero é maior, como na composição do corpo docente e dos cargos de direção do sistema brasileiro de ciência e tecnologia, por exemplo.

salienta o PPC, deve se pautar por alguns objetivos, entre eles “ênfatizar que a prática de ensino da Filosofia no Ensino Médio não deve ser pautada por um espontaneísmo que, em nome de um suposto didatismo, abra mão do conhecimento propriamente filosófico” (LAVRAS, 2014, p. 13).

LEITURAS OBRIGATÓRIAS

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli. Debate com Marilena Chauí, João Carlos Salles, Marcelo Guimarães. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Cap. 1. p. 13-44. (Coleção Explorando o Ensino).

FÁVERO, Altair; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais, **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p.257-284, 2004.

UNIDADE 1 – O ensino de filosofia no Brasil: seu contexto e sua história

É possível dizer que toda professora dessa disciplina, principalmente no contexto do ensino médio, enfrentará, cedo ou tarde, a questão colocada pelo alunato: mas para que aprender filosofia? No conjunto expressivo das diversas matérias que as adolescentes brasileiras já tem que tradicionalmente aprender nas escolas, não seria um excesso e um erro atribuir mais uma disciplina à grade curricular do ensino médio? Não seria até mesmo antifilosófico transformar a filosofia – atividade criativa e libertária, segundo alguns, como Friedrich Nietzsche e Gilles Deleuze, por exemplo (DIEZ; CUNHA, 2012) – em algo institucional, obrigatório, em mais um conteúdo a ser memorizado pelas discentes para, provavelmente, ser esquecido logo em seguida? Não parecem poucas, nem desprezíveis, as razões “contra” a obrigatoriedade da filosofia como conteúdo disciplinar no ensino médio. Julgamos que, ao menos, a comunidade filosófica tem que se fazer, sincera e criticamente, a pergunta: mas para que filosofia?

Pensamos que a formulação de uma resposta adequada a essa indagação, requer refletir minimamente sobre o lugar da filosofia no mundo contemporâneo e ao mesmo tempo sobre o seu lugar na cultura brasileira. Quer dizer: se é raro ouvir o alunato se indagar sobre o porquê do ensino de matemática e português (apenas para citar as disciplinas mais presentes na

grade curricular das escolas brasileiras), mas não no caso da filosofia, obviamente que a resposta para a diferença entre essas duas situações deve repousar no modo como a última foi frequentemente pensada, praticada e ensinada no mundo e no nosso país. Nessa avaliação contextual, interessar-nos-á principalmente o debate que antecedeu a reinserção da filosofia nos currículos escolares nacionais, debate que ocorreu principalmente nos anos de 1990 até a primeira década do século XXI.

Com relação a esse debate será importante também avaliar as expectativas em torno do papel que a filosofia deveria cumprir na formação da aluna, expectativa perceptível tanto nos documentos oficiais, como as Orientações Curriculares Nacionais para Filosofia (OCEN/Filosofia), como na opinião das pessoas comuns e das professoras da área.

1.1 Por que filosofia no ensino médio?

O filósofo Franklin Silva assumiu a instigante tarefa de pensar filosoficamente o debate acerca da obrigatoriedade da filosofia como conteúdo disciplinar. Antes disso, é bom lembrar mesmo que rapidamente, essa disciplina foi compreendida diversamente pelo Estado brasileiro.

Em 1968, a disciplina, antes optativa (no chamado ensino colegial clássico), foi extinta, junto com a disciplina de sociologia, do currículo pela ditadura militar, e substituída, em 1969, pelo ensino de educação moral e cívica e pela disciplina de organização social e política do Brasil (OSPB), ambas

obrigatórias. No contexto da redemocratização do país, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (lei 9.394/96), e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1997) ³, previam que a filosofia fosse ensinada nas escolas como conteúdo transversal, não como disciplina (MAZAI; RIBAS, 2001).

Em 2001, o sociólogo e então presidente da República Federativa do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, vetou um projeto de lei, já aprovado nas duas casas do parlamento, que previa a obrigatoriedade do ensino das disciplinas de sociologia e filosofia, sob os argumentos de que a mudança no currículo era anacrônica – tendo em vista a necessidade de se pensar a educação em termos interdisciplinares – e que não poderia ser atendida devidamente, dada a carência no país de profissionais das duas áreas, além de gerar um aumento orçamentário indesejado (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO, GALLO; KOHAN, 2004).

Sete anos depois, em 2008, como já se disse, o ex-presidente da República Luís Inácio Lula da Silva sancionou a lei que incluiu compulsoriamente a filosofia no currículo escolar nacional. Como avaliam Norberto Mazai e Maria Alice Ribas, a história do ensino da filosofia no país revela um “movimento pendular” (2001, p. 8), segundo o qual ela é inserida ou retirada do currículo escolar ao sabor dos acontecimentos e das ideologias. Obviamente, um primeiro problema gerado por essa história de interrupções é a fragilização da própria filosofia na cultura nacional.

³ Os PCNs de 1997 prevêm que o conteúdo de ética seja ensinado nas 5^a, 6^a, 7^a, 8^a séries do ensino fundamental e também nos anos do ensino médio (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO, GALLO; KOHAN, 2004, p. 270).

Franklin Silva argumenta que a compreensão adequada do debate gerado pelo retorno da filosofia às escolas brasileiras requer o entendimento do modo como está estruturada a grade curricular nacional e de dois problemas nela presentes. De um lado, a ausência de uma coordenação interdisciplinar, quer em relação aos diversos conteúdos internos de cada disciplina, quer em relação às disciplinas como um todo. Esse dado expressa a incapacidade da escola em promover uma articulação dos saberes, de tal modo que a educanda carece, via de regra, de uma visão ampla do que aprende. A segunda característica refere-se à “confusão frequente – e não só do nível do ensino médio, mas também no ensino universitário – entre currículo e formação” (SILVA, 1992, p. 159).

O que ele quer salientar é que o ensino médio assemelha-se muito mais a um treinamento em que o formando memoriza um conjunto de informações e adquire passivamente algumas habilidades, mediante o exercício repetido de procedimentos previamente definidos; informações e habilidades que não formam propriamente uma cultura no educando, sendo frequentemente esquecidas posteriormente. “A memorização de regras e esquemas divorciados de sua gênese e fundamento faz parte de um treinamento *strictu sensu*” (SILVA, 1992, p. 159).

Assim, critica esse autor, responder adequadamente à provocação “para que filosofia no ensino médio?” pressupõe levar em conta esse contexto educacional que não é organizado para que a aluna incorpore ativa e criticamente a cultura da qual ela, inconscientemente, faz parte. Como alerta

Silva, se a escola “formasse” as alunas (e não meramente as treinasse), elas seriam capazes de compreender *como, por que e a partir do que* essas habilidades e informações visadas pela educação foram criadas, o que, infelizmente, não ocorre.

Por não vivenciar conscientemente o processo cognitivo, o aluno, ao aprender, não se reconhece no processo: quase se poderia dizer que, ao adquirir *saber*, não *sabe* o que está fazendo (SILVA, 1992, p. 158).

Os pontos destacados por Silva – a não articulação entre as disciplinas e a confusão entre formação e treinamento – são particularmente relevantes porque a filosofia foi, principalmente no contexto dos anos de 1990-2000, pensada pelas defensoras de sua obrigatoriedade como disciplina curricular do ensino médio por, supostamente, “concretizar a ligação entre currículo e formação [e] estabelecer os liames interdisciplinares entre conteúdo e processo cognitivo” (SILVA, 1992, p. 159-160). Se a aposta estivesse certa, a filosofia deveria retornar ao currículo escolar brasileiro por ter a capacidade, como disciplina “especial”, de sanar os dois problemas antes mencionados.

Sílvio Gallo relembra que as justificativas para o retorno da filosofia à grade curricular brasileira são basicamente as mesmas das dos anos de 1980. Àquela época, a filosofia era defendida como uma antídoto contra o autoritarismo e como algo consonante com o processo brasileiro de redemocratização, na medida em que ela tornaria as jovens do país mais conscientes e mais críticas. Outra justificativa já formulada à época seria precisamente a que a filosofia poderia garantir a interdisciplinaridade tão aludida. Nem a criticidade, nem tampouco a interdisciplinaridade podem ser

creditadas exclusivamente à filosofia, pondera esse autor (GALLO, 2010, p. 160).

Como considera adequadamente Franklin Silva, é irrealista, para dizer o mínimo, assumir que a disciplina de filosofia, isoladamente, possa resolver esses problemas estruturais da formação da educanda no ensino médio. Isso, principalmente porque, como já dissemos, o sistema educacional não encoraja o alunato a assumir papel ativo no seu processo de autoformação cultural. Tal dificuldade não é decorrente apenas da precariedade da educação nacional, mas também de um contexto mais geral de divisão social dos saberes. Considerando que a jovem na atualidade é estimulada, no contexto de sociedades capitalistas (fortemente individualistas e competitivas), a associar a sua formação à especialização crescente, um suposto papel de integração dos saberes a ser desempenhado pela filosofia soa ainda mais despropositado. Franklin Silva atesta:

O contexto social encoraja o aluno a menosprezar a formação global em nível propedêutico, pois se costuma conjugar a excelência profissional com a especialização exacerbada. O aluno é levado a ver na multiplicidade curricular um fator de dispersão e de perda de tempo, valorizando uma perspectiva mais unilateral e especializada. Acrescente-se a isto que, em geral, não existe, no nível do Segundo Grau, e por razões que todos conhecemos bem, uma integração curricular que demonstre ao aluno a necessidade da diversidade e o fato de não existir obrigatoriamente uma contradição entre diversificação curricular e formação unitária (1992, p. 160).

Em resumo, o contexto do debate sobre a volta da filosofia às escolas brasileiras envolveu tanto uma avaliação pouco crítica em relação ao modo como é organizado o currículo no ensino médio, como uma expectativa que

certamente superestima a função da filosofia nesse nível educacional. Contrariamente à aparente desejabilidade dessa expectativa, deve-se criticar tanto o caráter passivo, fragmentado e mecânico do currículo escolar brasileiro, quanto a ideia de que a filosofia seria a panaceia para os seus males.

O irrealismo dessas expectativas torna-se ainda mais evidente quando se constata que, embora a Lei 11.684 de 2008 torne a filosofia disciplina obrigatória em todos os anos três anos que compõem o ensino médio, ela, em geral, não é obedecida.

Cabe lembrar rapidamente a estruturação do sistema educacional brasileiro. Esse sistema é dividido em três níveis: o fundamental, gratuito e obrigatório para todos indivíduos (subdividido, por seu turno, em fundamental I – 1º ao 5º anos – e fundamental II – do 6º ao 9º anos), o médio, gratuito mas não obrigatório (com duração de três anos) e o superior, gratuito e também não obrigatório (de duração variável). Ora, desconsiderando o ensino superior (no qual a aluna terá contato com disciplinas muito variadas dependendo da escolha do curso de graduação), e somando os anos do ensino fundamental aos do ensino médio, temos uma expectativa de treze anos de vivência escolar, dos quais em apenas um ou dois, via de regra, a aluna terá contato com a filosofia. O que efetivamente se espera que a filosofia possa fazer com ou junto às alunas por meio de um contato tão efêmero?

Além disso, importa ter em mente como a “defesa” da filosofia em termos de uma disciplina de integração dos outros saberes a *instrumentaliza*. Segundo essa concepção, a filosofia teria valor e seria justificável como

disciplina obrigatória no ensino médio, não em função de si mesma, de sua história, de suas características, etc., mas porque ela poderia ajudar na compreensão das outras matérias. A LDB também reforça essa abordagem instrumental, ao asseverar que “o papel da filosofia seria o de aportar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania” (GALLO, 2010, p. 160). No debate sobre a obrigatoriedade da filosofia no ensino médio, são muitas as formas de aparentemente “defendê-la” e sub-repticiamente descaracterizá-la.

Ao se associar a escola ao treinamento que visa o adestramento da educanda para funções socialmente úteis – a escola para formar “trabalhadoras”, ou mesmo para formar “cidadãs”, conforme consta nos documentos oficiais mais recentes da educação brasileira –, reforça-se uma cultura que limita o potencial formativo da educação. Trata-se, em suma, de uma educação concebida utilitariamente.

Embora não seja apropriado justificar a filosofia em função de outra finalidade que não propriamente o saber e a reflexão filosófica - por si sós mercedores de estudo por parte do alunado -, não se deve, por outro lado, ignorar que, no contexto supramencionado, a filosofia torna-se um saber ainda mais relevante, dado o seu potencial crítico e investigativo. Pensamos, então, que além da cultura filosófica ser, em si mesma, fundamental na formação das educandas, ela pode, ademais, contribuir para a transformação do próprio modo como se educa no país. Num contexto de valorização brutal dos saberes úteis, técnicos e de natureza quantitativa, o suposto arcaísmo da filosofia, “vista

como pesada e incômoda herança do passado” (SILVA, 1992, p. 165), longe de ser um problema, pode se constituir numa virtude a ser explorada pela professora com as suas alunas. A filosofia pode oferecer às alunas uma outra visão de mundo que não seja determinada pelo utilitarismo e pela divisão crescente do conhecimento (DANELON, 2010, p. 186). Assim, a própria divisão social dos saberes pode ser abordada criticamente por meio da filosofia.

Mas mesmo a especialização crescente do conhecimento, pondera Franklin Silva, pode ser pensada sob um prisma positivo, se equilibrada com a ideia de que a escola deveria garantir a formação integral da educanda. Pensar a relação entre formação e currículo implica considerar a pluralidade das matérias a partir da problemática do conhecimento, seus fundamentos e sua finalidade ética; problemáticas, evidentemente, de natureza filosófica. Mas, ao associar a filosofia a esse papel de articulação dos saberes, não recairíamos novamente na sua instrumentalização, pergunta-se Silva?

Ele argumenta que, contra o “adágio” de que não se aprende a filosofia, apenas a filosofar, essa disciplina, como qualquer outra matéria da grade curricular, também tem sua própria história e tradição a ser conhecida e ensinada, seu conjunto de questões e métodos, seus conceitos, etc. A peculiaridade dessa disciplina, alerta o autor, é que o ensino desse saber é também o ensino da própria reflexão; aprender a filosofia e aprender a refletir são processos indissociáveis. “Nesse caso, é específico da filosofia a reflexão

como atividade, *sine qua non* não há filosofia, já que ela nasceu como reflexão”, comenta Márcio Danelon (2010, p. 186).

O que parece mais razoável seria pensar o ensino de filosofia no ensino médio não como mais um saber descontextualizado a ser memorizado, nem tampouco como uma disciplina a serviço das outras matérias. A solução, sugere Silva, estaria em aceitar que a filosofia cumpre, sim, um papel de articulação cultural (na medida em que a aluna compreende-se a si mesma como polo ativo do processo de cognição), e que esse papel só pode ser ilustrado pela professora recorrendo à tradição e à atividade filosófica.

1.2 O lugar da filosofia na educação brasileira

Mas cumpre retornar a um ponto antes mencionado da argumentação para esclarecer melhor, então, em que termos podemos defender (ou não) o lugar da filosofia no ensino médio. O ponto em questão diz respeito à história do ensino de filosofia no país. O que se intenta fazer aqui é rever crítica e brevemente essa história a fim de localizar melhor o debate sobre a sua obrigatoriedade no ensino médio no século XXI. Espera-se que, à luz desse conhecimento, possamos avaliar melhor os argumentos favoráveis e contrários à inserção da filosofia como disciplina curricular obrigatória no país.

No artigo “Filosofia no/do Brasil”, Ivan Domingues procura fazer um balanço da área nos últimos cinquenta anos. Mas por que cinquenta anos?

Como lembra ele, no período colonial brasileiro (1500-1822), mal se podia falar de filosofia *no* ou *do* Brasil, por diversos fatores: linguístico (priorização do latim como língua culta e do nhangatu, como língua corrente, e não o português), histórico-geográfico (dispersão dos povoadamentos ao longo do território e incerteza quanto às fronteiras do país), político (o status dependente da colônia em relação a Portugal), etc. Ao afirmar isso, o que se quer destacar não é que por aqui não se produzissem obras de interesse para a filosofia (como é o caso do livro *Os Sermões*, de Padre Antônio Vieira, entre outras), mas a fragilidade institucional dessa área de saber e o seu fraco enraizamento na cultura nacional.

Não apenas a filosofia, mas as ciências, de um modo geral, eram atividades dispersas, sem cumulatividade entre as gerações, visto que feitas por diletantes, sem amparo institucional, ou cultuadas como derivações da teologia, nas escolas e nos seminários (DOMINGUES, 2013, p. 85). Importa lembrar que a educação brasileira, no período colonial, era dirigida pela Igreja, sobretudo, pela Companhia dos Jesuítas, até a sua expulsão do país em 1759, fruto das reformas modernizantes de Pombal.

O ensino no Brasil, da colônia à Primeira República, atendia, sobretudo, aos interesses políticos, sejam os da metrópole, sejam os da nossa emergente classe dominante, dos proprietários de terra e dos senhores de engenho que aqui se instalaram. Dito de modo esquemático, a educação jesuítica na colônia estava voltada para a catequese dos índios e para as primeiras letras dos filhos de senhores de terra, que continuavam seus estudos na Europa (CEPPAS, 2010, p. 173).

Mas a contribuição dos jesuítas à formação de uma filosofia brasileira deve ser relativizada, alerta Domingues: em 1549, ao chegar ao Brasil, eram apenas seis jesuítas; passados duzentos e dez anos, havia 670 jesuítas em dezessete seminários ou escolas, distribuídos em todo o território nacional. A precariedade do ensino à época faz-se notar pela própria falta de indivíduos que pudessem levá-la a cabo. Como se disse, a educação, no caso, era pensada sobretudo como um privilégio reservado aos filhos homens da elite nacional.

Deve-se lembrar, como pondera Raymundo Faoro (1994), que a cultura ibérica e, por consequência, a brasileira também, estiveram fortemente atadas aos valores e crenças católicas da Contrarreforma e de resistência ao Iluminismo. Essa é a principal razão histórica, segundo os estudiosos, para que o ensino de filosofia praticado no Brasil colônia consistisse, em geral, na leitura e glosa dos “clássicos” da filosofia europeia, principalmente dos autores anteriores à crise do medievo. Como reitera Paulo Margutti, trata-se da tradição ibérica da produção do comentário ao texto clássico, “emblematicamente caracterizada pela Segunda Escolástica Portuguesa em plena Idade Moderna” (2014, p. 400).

É preciso lembrar, antes de tudo, que o Brasil chega ao século XX como um país essencialmente de analfabetos (CEPPAS, 2010, p. 173). De acordo com o único censo realizado no Império em 1872, apenas 17% da população era letrada; quase vinte anos depois, em 1890, em plena República, esse contingente mantinha-se inalterado (NICOLAU, 2012, p. 59-60).

Segundo Ivan Domingues, o quadro débil da educação brasileira a afetar obviamente a filosofia, mantém-se, assim, essencialmente o mesmo até princípios do século XX.

Tal situação justifica a impressão, como a do Pe. Vaz ao se referir ao período colonial, de que a filosofia entre nós, sem escala e sem densidade, não só era rala, mas obra de poucos e de segunda mão, imperando os manuais e os compêndios. Precisamente, manuais e compêndios provenientes em sua maioria da península ibérica ou de outros cantos da Europa, como a Itália, com a Gregoriana de Roma na linha de frente. Não bastasse, há que se considerar o largo período que veio depois, quando passa a vigorar o ensino de uma filosofia mais e mais secularizada, na esteira da criação das primeiras instituições laicas, como as faculdades de direito de Recife e a de São Paulo, além do Colégio Pedro II, nas quais, a par do espiritualismo cristão, outras correntes de pensamento são difundidas, porém sem quebrar a precariedade: em 1889, na época da Proclamação da República, os positivistas – considerados os mais influentes – não passavam de 53 indivíduos, conforme Cruz Costa. O resultado é conhecido: anômala, coisa de lunático e completamente precarizada fora dos colégios e seminários, desde os tempos em que foi transplantada a um país vasto, mas com solo avaro e poucas luzes do intelecto, como mostrou à exaustão Gilberto Freyre, foi preciso esperar o século XX para que essa situação de indigência começasse a ser alterada (2013, p. 94).

Margutti discorda do parecer de Domingues quanto à fragilidade da filosofia no país no período colonial e imperial. Para ele, a concepção de que não havia filosofia no Brasil antes de 1940, trata-se de um erro histórico, causado pelo desconhecimento generalizado das estudantes de filosofia no país a respeito dos autores do passado e que produziam filosofia por aqui, e não apenas comentários de filósofos estrangeiros. Filipe Ceppas endossa a perspectiva de valorização da filosofia brasileira adotada por Margutti, afirmando que, embora o ensino catequista visasse a erudição livresca e a

retórica das classes dominantes, ele foi fundamental para que a razão europeia se “aclimatasse” aos trópicos.

A visão de Domingues, todavia, é de que somente nos anos de 1920-40, quando da fundação das primeiras universidades do país, como a Universidade do Rio de Janeiro (fundada por ocasião da visita do rei da Bélgica ao país), a filosofia sofreu uma guinada decisiva na sua história. Em seguida, seriam criadas outras universidades brasileiras, como a Universidade de São Paulo (1934), congregando algumas faculdades já existentes e criando outras novas, como a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH).

Essa última instituição, a FFLCH, seria o grande divisor de águas na história da filosofia e das ciências humanas, de um modo geral, pois foi nela que se consolidou o primeiro departamento de filosofia do país, por meio da vinda de diversos professores franceses, tal como avalia Paulo Arantes em livro já clássico sobre o assunto (1994). O propósito era o de educar a burguesia paulistana no estilo humanístico e reflexivo, adotando como modelo o ensino europeu (CARVALHO; SANTOS, 2010). Percebe-se, portanto, como o ensino de filosofia se implantou tardiamente no país e, de um modo geral, o próprio ensino universitário. Lembremos que, enquanto nas colônias da América hispânica, as primeiras universidades foram criadas a partir de 1538, no Brasil isso só ocorreu no século passado.

Cabe dizer que a visão de que a filosofia nasce com a criação da FFLCH, defendida por Ivan Domingues, entre outros, confunde dois processos: o primeiro referente à própria produção de textos filosóficos; o segundo, da

institucionalização das escolas ou faculdades de filosofia no Brasil. Se a institucionalização acadêmica é pré-requisito indispensável para a existência da filosofia, então, teríamos que concluir que gregos e romanos da Antiguidade, como Heráclito e Cícero, por exemplo, faziam outra coisa que não filosofia.

Deixando de lado a polêmica acerca da natureza da filosofia anterior a sua institucionalização no Brasil, Carvalho e Santos (2010) diferenciam três grandes períodos do ensino da filosofia em nosso país: de 1940 a 1968, quando a filosofia era pensada como saber fundamental a um ensino de inspiração humanística; a partir da reforma universitária de 68, que visava uma educação técnica e voltada para o trabalho, excluindo a filosofia como disciplina nas escolas brasileiras e, ao mesmo tempo, fomentando a profissionalização e especialização nas universidades; e um terceiro período, em que gradualmente a filosofia retorna à grade curricular das escolas do país, ao mesmo tempo em que convive com sua estabilização no ensino superior.

Mesmo tendo uma institucionalização tardia, avalia Domingues, criou-se, no século XX, no Brasil uma comunidade filosófica respeitável, internacionalizada, ancorada, atualmente, em quarenta e três programas de pós-graduação, milhões de alunas e professoras e mais de duzentos periódicos da área (DOMINGUES, 2013, p. 96; CARVALHO E SANTOS, 2010, p. 32). O *scholar*, isto é, o profissional de filosofia que atua nas universidades ou em institutos de pesquisa, tornou-se uma figura comum e mesmo uma tendência entre nós.

Essa tendência pode ser identificada desde o momento de fundação antes mencionado. Após uma fase introdutória da Missão francesa na USP, sob a liderança de novos professores, criou-se um projeto de formar estudantes treinados para o rigor na leitura dos textos filosóficos. Trata-se do “método estruturalista de leitura e de estudo das obras filosóficas”, lembra Oswaldo Porchat Pereira (2010, p. 19), e que permitiu que se fizesse no Brasil uma história da filosofia de excelente qualidade. Sobre isso, comenta Paulo Margutti:

A pedagogia por eles utilizada “prescrevia para a graduação objetivos de formação técnica e crítica”, num estilo de trabalho “centrado numa abordagem analítica da História da Filosofia, que visava dar ao aluno instrumentos teóricos para a compreensão da lógica interna dos sistemas filosóficos. A preocupação fundamental do projeto pedagógico uspiano foi com o rigor dos estudos filosóficos, em oposição ao ambiente intelectual que dominava o país na primeira metade do século XX, ambiente esse que os professores do Departamento de filosofia caracterizavam pela fluidez, pelo abuso da retórica e pela importação não crítica de novidades europeias (2014, p. 398).

Margutti avalia que vigorava, como já se comentou, uma auto-imagem negativa da filosofia no Brasil – como inexistente, excessivamente politizada, ensaística, etc. – o que justificava a formulação de um “novo começo” para a filosofia brasileira, pautada pelos padrões internacionais do conhecimento científico. Nasceria, então, um novo papel social a ser desempenhado no país pelo filósofo: o do especialista. Papel esse, avalia Domingues (2013), que continuaria a conviver com outros papéis possíveis e importantes na tradição de pensamento brasileiro, como o do intelectual público, isto é, aquele procura

desempenhar um papel de conscientização frente aos problemas políticos nacionais.

O problema, avalia Margutti, não é propriamente decorrente de haver especialistas em filosofia, mas do modo como essa especialidade passou a ser pensada, isto é, essencialmente como o comentário à filosofia dos países centrais, Europa ocidental e América do Norte, principalmente.

É curioso notar que, se Margutti estiver certo, a fundação de um novo padrão acadêmico, pressuposta e visada pela missão francesa uspiana, não conseguiu, ironicamente, romper totalmente com nosso passado intelectual, na medida em que a filosofia brasileira continuou a ser preponderantemente uma atividade exegética, voltada à interpretação de textos estrangeiros. Contra o que esse autor considera ser um excesso na formação da filosofia brasileira, ele argumenta que qualquer alternativa à proposta do método estruturalista é vista como irreal ou superficial.

A atividade filosófica inclui toda uma gama de alternativas possíveis, como a exegese com pretensão à máxima fidelidade, a aplicação de uma perspectiva filosófica de um autor a um problema por ele não considerado, a elaboração pessoal criativa e autônoma, etc. (MARGUTTI PINTO, 2014, p. 406).

É preciso, todavia, salientar que outras estudiosas do ensino da filosofia consideram que um conhecimento sistemático da história da filosofia é condição essencial para o próprio filosofar, discordando da posição polêmica assumida por Margutti.

Franklin Silva, por exemplo, afirma que "a filosofia é, de alguma maneira, a sua história" (1986, p. 1), sugerindo que não faz sentido pensar a

filosofia *sem* a história da filosofia. A distinção, argumenta ele, só pode ser pensada no que diz respeito ao modo como a docente organiza a sua disciplina, tendo inevitavelmente que lidar com o ensino de história da filosofia, seja ele o centro ou o referencial (SILVA, 1986, p. 2).

Cabe lembrar que, com relação a esse ponto, essa é também a posição do PPC de licenciatura em filosofia da UFLA. Nesse documento, afirma-se que:

Em se tratando de um curso de licenciatura que não deve prescindir daquilo que compõe um curso de bacharelado, mas ir além dele na direção da formação pedagógica - a preocupação central foi providenciar um currículo orgânico com os seguintes acentos, presentes no documento mencionado [*Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas tecnologias* - MEC, 2006]: situar a História da Filosofia - sabendo-se que essa história só pode ser, ela mesma, filosófica - numa posição de referência para todo o curso, sendo ela mesma a responsável por diversos aspectos da especificidade do ensino de Filosofia (LAVRAS, 2014, p. 13).

Uma questão importante relacionada a essa polêmica diz respeito ao modo como ela se aplica ao ensino médio. Dizendo de outro modo, será que o mesmo padrão predominante do ensino de filosofia das universidades é usualmente transposto para esse outro contexto, que tem, naturalmente, condições e demandas distintas das do ensino superior? Filipe Ceppas considera que:

Apesar dos esforços de alguns filósofos que se interessam pela questão do exercício da filosofia e sua história, há pouquíssimos estudos históricos acerca da prática docente de filosofia no magistério (2010, p. 172).

Filipe Ceppas avalia que o ensino de filosofia no nível médio, no Brasil, foi sempre pensado como um projeto de “desasnar as crianças, elevando-as ao nível da cultura letrada e preparando-as para o exercício da cidadania” (CEPPAS, 2010, p. 117). Negando que a filosofia não tenha uma criticidade maior, esse autor quer realçar, por outro lado, a “concepção salvífica” do discurso educacional, segundo a qual as intelectuais, professoras, etc. assumem o papel de ilustradas, que têm que civilizar o povo inculto. Recorrendo a formulações críticas de Antonio Candido a esse respeito, o autor pondera:

Ao lamentar a ignorância do povo e desejar que ela desaparecesse, a fim de que a pátria subisse automaticamente aos seus altos destinos, os intelectuais da ideologia ilustrada se excluíaam do contexto e se consideravam um grupo à parte, realmente flutuante” (CEPPAS, 2010, p. 179).

Ceppas sustenta que é preciso superar a oposição vanguardista entre “o culto” e “o inculto”, entre “academia” e o “mundo lá fora” (CEPPAS, 2010, p. 179), oposição essa frequentemente presente na prática docente. A professora, assim, vê-se em oposição ao universo de simplicidade de suas alunas, atribuindo a ela própria o papel de levar a ilustração e a civilização a esse público. Como medida profilática contra a armadilha da concepção salvífica, Ceppas recomenda que a docente tenha uma formação que valorize a cultura em sentido amplo, de modo a conseguir se “comunicar” com o alunato e apropriar-se da sua cultura.

Mais uma vez, a posição crítica, ilustrada aqui sob a perspectiva de Ceppas, ao modo " tradicional de se ensinar filosofia" não é consensual. Para muitas estudiosas da educação, de um modo geral, e do ensino de filosofia, em particular, a professora deve ser reconhecida, de fato, como uma autoridade no que diz respeito àquela disciplina, o que não significaria necessariamente alguma forma de autoritarismo por parte da docente, nem uma prática docente que não geraria o aprendizado do alunato.

Além de avaliar criticamente o debate sobre o papel da docente e sua relação com as alunas, julga-se imperioso investigar com mais afinco como a filosofia vem efetivamente sendo ensinada no país, especialmente no que tange ao ensino médio. Como denuncia Ceppas, são raros os estudos desse teor, o que implica que não sabemos suficientemente sobre as condições reais de ensino de filosofia nos diversos estados e município do país, sobre como é o acesso aos livros e textos fundamentais para tal ensino, etc.

Outro texto de Filipe Ceppas, em colaboração com outros quatro pesquisadores, é uma importante contribuição nessa direção, pois mapeia as condições do ensino escolar de filosofia no Brasil. O grande problema, porém, é que ele foi redigido antes de 2008, isto é, antes da inclusão da filosofia como disciplina obrigatória no país.

Feita essa ressalva, esses autores avaliam que a duração dos cursos de filosofia era à época de um ano, no ensino médio público. Alguns poucos estados do país, como o Distrito Federal e Goiás, exigiam mais de um ano, ainda que não a LDB, como se viu, não obrigasse o ensino de filosofia como

disciplina obrigatória. Os autores mencionam o caso de Minas Gerais, particularmente importante para pensar o nosso caso. A constituição estadual de 1989 determina o ensino de filosofia em um ano no ensino médio e assim ela era praticada até a aprovação da LDB em 1996, quando começou a ser retirada do currículo ou a sofrer com a diminuição de carga horária. Como sabemos, após as mudanças de 2008, a disciplina passou novamente a ser lecionada no estado, mas, frequentemente, em apenas um dos três anos do ensino médio.

Eles também avaliam que, de modo bastante variado, algumas escolas particulares mantêm cursos de filosofia em um, dois ou até três anos no ensino médio. Em outros casos, a filosofia é uma disciplina corrente do ensino fundamental, na qual com frequência adota-se a proposta pedagógica de Mathew Lipman de “filosofia para crianças” (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO, GALLO; KOHAN, 2004, p. 267).

Esses autores avaliam também o ensino de filosofia no ensino superior. Em 2004, afirmam eles, eram 54 cursos de licenciatura e/ou bacharelado em filosofia. Além disso, muitos outros cursos de graduação contam com o ensino de filosofia, através de disciplinas como “metodologia científica”, “introdução à filosofia”, etc. No nível da pós-graduação, existem diversos programas *strictu* (mestrado e doutorado) e *latu sensu* (especialização), a maior parte deles ofertada no sul e sudeste do país (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO, GALLO; KOHAN, 2004, p. 268).

Considerando a carência de dados mais sistemáticos (e, sobretudo, a ausência de um estudo sobre as condições do ensino de filosofia no Brasil pós-2008), os autores concluem:

O resultado é que não se efetiva, na prática, um ensino filosófico. No contexto da presença da filosofia no currículo, a situação também é crítica. São raríssimos os concursos para a contratação de professores de filosofia, o que revela a desvalorização, na prática, do ensino de filosofia diante das outras disciplinas, a despeito da legislação. Dentre aqueles que estão no sistema, existe um enorme contingente de professores de filosofia sem formação em filosofia. A remuneração dos professores da rede pública já é, de modo geral, notadamente baixa, incompatível com a responsabilidade e o esforço exigidos pela profissão. A pequena carga horária da filosofia, via de regra, apenas dois tempos por semana, prejudica ainda mais o professor. Por fim, a filosofia no ensino médio sofre, por tabela, a pressão exercida pelo exame de acesso ao ensino superior, o vestibular, que coloca um peso muito grande nas matérias “tradicionais”, restringindo os interesses e a atenção das escolas, dos professores e estudantes e, muitas vezes, transformando a filosofia numa disciplina ornamental (FÁVERO; CEPPAS; GONTIJO, GALLO; KOHAN, 2004, p. 269).

Embora o contexto atual, ao que parece, tenha se alterado fortemente em relação à época da redação desse texto de balanço do ensino de filosofia no Brasil, pode-se imaginar que alguns problemas e desafios ainda não tenham sido plenamente solucionados: professoras sem formação apropriada, mal remuneradas, com contrato provisório e em situação de instabilidade no cargo, isolamento da disciplina de filosofia na grade curricular, condições precárias de biblioteca e de estudo, constrangimento das disciplinas pela pressão exercida pelo mercado e pelos processos seletivos para ingresso no ensino superior (como o ENEM e o vestibular), etc. Voltaremos a discutir alguns desses problemas na unidade subsequente.

Sobre o modo de ensino da filosofia, eles avaliam que, na maior parte dos casos, ainda se adota um modelo bastante tradicional. Embora o mais comum não seja o ensino descontextualizado da história da filosofia, e sim o ensino a partir de temas filosóficos, as professoras costumam organizar sua disciplina como aulas expositivas, a partir da leitura de trechos de filósofos clássicos. O uso de manuais também é bastante recorrente.

Isso não significa que esse “modo tradicional” seja problemático, em si mesmo. É possível que a aprendizagem ocorra, obviamente, através de aulas expositivas baseadas na leitura dos “clássicos” da filosofia. Entretanto, talvez seja preciso igualmente, além de perpetuar e aprimorar essa forma específica de ensino da disciplina, pensar em outras estratégias de ensino, particularmente porque os contextos educacionais são bastante diversos, com problemas e possibilidades distintas. Voltaremos a esse debate na próxima unidade.

Como se vê, alguns desses problemas são resultantes da especificidade da inserção da filosofia na cultura nacional; outros são comuns à docência de diversos saberes no país, especialmente àquela que ocorre nas escolas públicas. A análise de alguns dos desafios à prática docente de filosofia é o tema de nossa próxima unidade.

LEITURAS OBRIGATÓRIAS

DOMINGUES, Ivan. Filosofia no Brasil: os últimos cinquenta anos – desafios e legados, *ANALYTICA*, Rio de Janeiro, vol. 17, n° 2, p. 75-104, 2013.

SILVA, Franklin Leopoldo. Por que filosofia no segundo grau?, **Estudos avançados**, São Paulo, n. 14, p. 157-166, 1992.

LEITURA COMPLEMENTAR

MARGUTTI PINTO, Paulo. Sobre nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no Brasil, **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 129, p. 397-410, 2014.

Unidade II – Desafios e perspectivas do ensino da filosofia no Brasil

À luz da discussão sobre a história do ensino de filosofia em nosso país, especialmente considerando as recentes transformações na legislação referente à educação, com a introdução da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos escolares, procurar-se-á agora avaliar os principais desafios e perspectivas do ensino dessa disciplina no Brasil do século XXI.

Será preciso considerar não apenas o contexto do ensino médio, foco desse guia, mas também do ensino superior. Como os cursos de licenciatura em filosofia no Brasil pensam o ensino dessa disciplina? Como eles preparam as licenciadas para o exercício de uma profissão fortemente precarizada, isto é, submetida a salários baixos, elevadas jornadas de trabalho, elevada rotatividade nos cargos de docência, violência nas escolas, crescente desprestígio social das docentes, etc.? Quais são as tendências hodiernas da profissão de filósofa e como elas impactam na prática docente? Mas antes disso, como ensinar filosofia – um saber altamente complexo, rico e diversificado – em poucas aulas, em geral num único ano escolar, para alunas que não tem qualquer familiaridade com esse saber?

2.1 Filosofia ou história da filosofia: questões sobre o ensino de filosofia para não filósofos

Um desdobramento do debate sobre a tendência à exegese na filosofia praticada no Brasil é aquele que se refere à distinção analítica entre filosofia e história da filosofia. Essa diferenciação está diretamente ligada ao modo como se pensa que deve proceder a professora de filosofia: a história da filosofia, no caso, deve ser o foco do ensino, ou não? Como fazer referência a uma filósofa, por exemplo, Hannah Arendt, sem considerar que essa autora escreve – assim como qualquer outra pensadora ocidental – tendo como referência o que se disse no passado sobre a política, a liberdade, etc.?

É preciso ter mente que muitos questionamentos sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia recaem sobre a suposta inutilidade de se aprender o que as pensadoras do passado disseram e escreveram. Assim, ao contrário da disciplina de física, por exemplo, na qual se aprende muito pouco de história da física e mais sobre as teorias consideradas válidas pela área atualmente, o ensino de filosofia, compreendido como ensino da história da filosofia, é caracterizado, muitas vezes, como erudição estéril.

Resta, como dúvida, ao final, não só a questão sobre a necessidade do ensino da filosofia, já discutida na unidade anterior, mas também se é possível e desejável ensiná-la sem o auxílio da tradição filosófica que perpassa quase três milênios. Passemos, então, primeiro à análise dos argumentos que defendem a indissociabilidade entre ensino de filosofia e ensino de história da filosofia. Em seguida, veremos algumas estudiosas defendendo posição aparentemente contrária à primeira.

Franklin Silva esclarece que a relação entre história e filosofia é bastante distinta da relação entre filosofia e ciências. Enquanto nessas últimas existe um corpo coeso de teorias considerado como resultado mais recente do desenvolvimento científico, como uma abordagem melhorada pelo progresso da razão, no caso da filosofia é precisamente isso que não existe. Não há, em suma, um “estado atual da filosofia”, como ocorre com a biologia, a química, etc. Cada filosofia, tomada em si mesma, é insuperável. Sintetiza esse autor:

Não havendo uma situação atual da filosofia, o recurso à história ganha uma dimensão muito mais significativa: a filosofia é, de alguma maneira, a sua história, na medida em que os conceitos forjados numa determinada época, forjados e transfigurados pela posteridade, não podem ser como aquisições no curso de um desenvolvimento científico, mas sucessivas retomadas, que somente podem ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor (SILVA, 1986, p. 1).

Assim, não apenas, argumenta Silva, a história da filosofia é importante para ela na medida em que a constitui, como o ensino de filosofia apartado da sua história pode produzir distorções, na medida em que não se aborda um sistema de pensamento sem levar em conta o contexto histórico e discursivo no qual ele se insere. A desconsideração da historicidade presente no texto filosófico, resulta, outrossim, no desconhecimento dos diálogos, implícitos ou explícitos, que ele estabelece com os registros do passado e do presente.

Assim, no interessante debate sobre o ensino da filosofia, uma concepção sobre o tema, tal como no caso de Franklin Silva, salienta que o conhecimento da história da filosofia é essencial para a formação cultural da educanda no ensino médio. Nesse caso, nega-se, por diversas razões, o suposto

de que conhecer a tradição filosófica seja algo sem importância, ou de que a história da filosofia seria um meio útil e necessário ao ato de filosofar. Como discutimos na unidade anterior, essa é a posição defendida pelo próprio PPC do curso de filosofia à distância da UFLA. O documento, portanto, esclarece por que filosofia e história da filosofia constituem uma mesma atividade:

Assim, é preciso considerar que não há produção filosófica que não assimile ou integre, em alguma medida, sua herança histórica; do mesmo modo, como não há trabalho de história - *filosófica* - da Filosofia que não dê provas da presença de uma "corrente de pensamento" (LAVRAS, 2014, p. 14).

Cumpra adiantar que, entre aquelas que entendem que a história da filosofia é o centro do próprio ato de filosofar, o contato do alunato, inclusive de ensino médio, com os textos legados pela tradição filosófica é considerado algo fundamental.

No entanto, nem todos estão de acordo com relação à importância atribuída à perspectiva histórica no ensino de filosofia. Segundo Paulo Margutti, a filosofia majoritariamente praticada no Brasil se baseia no paradigma de que o melhor que se pode fazer aqui é um comentário original de um filósofo europeu ou estadunidense. A ênfase na história da filosofia no ensino dessa disciplina, de acordo com a posição de Margutti, seria uma decorrência do nosso "complexo de vira-latas", isto é, da imagem negativa que a brasileira (e a filósofa) tem acerca de si mesma. Concluindo pela inviabilidade de um pensamento brasileiro original, restaria às filósofas e às professoras de filosofia por aqui, por conseguinte, o ensino da história da filosofia europeia, norte-americana, etc.

O próprio Oswaldo Porchat, que assegura que o método empregado de formação de excelentes historiadores da filosofia é seguramente exitoso em introduzir a graduanda em filosofia nessa área, reconhece que ele talvez contrarie e frustre as expectativas e perspectivas das estudantes, que procuraram o curso por outros “impulsos filosóficos”. Ele então se pergunta: “estamos contribuindo para a concretização desses impulsos, ou os estamos matando?” (PEREIRA, 2010, p. 21). Esse autor considera que talvez a orientação historiográfica dos cursos de graduação e de pós-graduação em filosofia no Brasil tenha sido exagerada, ou que já tenha cumprido sua função, ao constituir uma comunidade filosófica respeitável e séria, sugerindo então que se coloque a questão se não seria o momento de mudar de paradigma de ensino.

Porchat avalia que a principal objeção à reorientação do ensino de filosofia – não mais enfatizando a história da filosofia, mas abordando a filosofia a partir de problemas (sobretudo, aqueles que se colocam de modo mais premente ao mundo contemporâneo), ou a partir dos campos epistêmicos do saber filosófico (como filosofia moral, estética, ontologia, etc.) – é que um ensino menos historiográfico da filosofia poderia redundar no “achismo”, isto é, na proliferação de argumentos inconsistentes, mas aparentemente verdadeiros e originais, mas que ignoram formulações mais sofisticadas precisamente porque se desconhece a história da filosofia. Incitar em sala de aula a responder de modo autoral e “livre”, por exemplo, à questão presente no *Teeteto* de Platão – o que é o conhecimento? – poderia fazer com que nossas

educandas se enganassem com a qualidade de suas respostas, uma vez que não teriam um parâmetro dado pela história da filosofia para avaliar as suas próprias formulações. O alunato poderia crer que estaria “inventando a roda”, ou “derrubando muralhas” com suas criações filosóficas, quando “a roda já foi inventada há muito tempo” e essas “muralhas já foram destruídas” pelos filósofos do passado.

Porchat avalia, entretanto, que contra essa objeção, deveríamos considerar que os “grandes filósofos” visados pelo método estruturalista de leitura não tiveram, em geral, essa formação histórica priorizada por nós. Os pensadores gregos, por exemplo, concebiam a filosofia muito mais como um método de discussão e refutação de teses do que uma atividade de interpretação dos autores do passado. Ele sintetiza: “aprender a filosofar é aprender a debater teses, a sustentar pontos de vista, a impugnar pontos de vista contrários aos que se estão defendendo” (PEREIRA, 2010, p. 30). Por outro lado, devemos ponderar que os próprios filósofos gregos, lembrados por Porchat, conheciam bem e faziam referência a sua tradição filosófica, como fica patente na obra de Aristóteles, por exemplo.

Margutti, por seu turno, sustenta que é possível ter outro modelo de ensino de filosofia, tal como adotado por alguns países, no qual a exegese dos textos canônicos da filosofia é parte importante, mas está longe de esgotar a atividade filosófica como um todo. O ensino de filosofia poderia ser dirigido para que as alunas aprendessem a debater problemas filosóficos, analisar teses, preparar seus argumentos, orientados, obviamente, pela professora e

municados pela leitura pontual de textos do cânone filosófico. Problematizando a posição desse autor, poderíamos indagar: mas é possível realizar essas tarefas desconhecendo a tradição da filosofia? Não estariam as próprias perguntas e tarefas - e não apenas as respostas - a serem feitas, já informadas por ela? Que riscos teríamos, recorrendo à expressão de Franklin Silva, ao "retirar do centro" do ensino da filosofia a história da filosofia?

Carmen Diez e Rosâni Cunha radicalizam a crítica ao papel desempenhado pela história da filosofia no país. Apostando numa perspectiva agonística da filosofia, inspirada no pensamento de Nietzsche, criticam fortemente o modo usual do ensino de filosofia no país, que consiste, segundo elas, numa recepção passiva, que meramente reproduz a tradição filosófica, redundando na erudição estéril. Contrastando o modo como os gregos lidavam com a filosofia – crítica e criativamente – nós, modernos, avaliam as autoras, não incitamos nossas alunas à reflexão autóctone e independente. Na perspectiva dessas autoras, o problema não é precisamente ensinar história da filosofia, mas lidar com essa história como um conhecimento a ser interpretado e reproduzido, não recriado e/ou contestado.

O ensino de história da filosofia, argumentam essas autoras, seria pouco atrativo para a aluna média das escolas brasileiras. Como notam Carvalho e Santos, muitas vezes, a professora faz uma belíssima exposição sobre um tema filosófico, fazendo uma interpretação fiel e rigorosa de um texto clássico da filosofia, mas, com frequência, “os alunos estão completamente distantes

daquilo que está sendo falado” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 35), respondendo mecanicamente às provocações da docente.

É preciso, concluem elas, dosar as exigências: evitar uma visada superficial, requerendo que as alunas sejam capazes de ler um texto clássico de filosofia, que aprendam a fazer a análise rigorosa de um texto, que conheçam minimamente a história desse saber, e, ao mesmo tempo, escolher textos ou autoras que parecem ter mais afinidade com as preocupações do alunado, a fim de despertar o seu interesse (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 35).

Entretanto, é preciso avaliar criticamente os próprios argumentos de Diez e Cunha. Em primeiro lugar, cabe notar que mesmo uma interpretação de um texto clássico da filosofia não configura forçosamente uma "recepção passiva" de um conhecimento a ser reproduzido. Via de regra, a interpretação filosófica é, por si só, um ato de transformação e ressignificação, em que a intérprete salienta aspectos e questões relevantes para o seu tempo, em que um novo sentido é atribuído à obra, etc. Em segundo lugar, é questionável que o ensino de história da filosofia seja, em si mesmo, desinteressante para o alunado brasileiro. Obviamente que, em função do contexto educacional, é preciso adaptar as aulas e os textos a serem utilizados, o modo como abordá-los, etc. No entanto, essa flexibilidade deve ser conciliada com a exigência de que, de fato, a educanda conheça uma tradição filosófica que faz parte da sua cultura, conhecimento esse que, segundo Franklin Silva, é condição para que a aluna seja parte ativa do processo de formação cultural a ser visado pela escola. Um risco presente em, por exemplo, adotar textos "próximos" do horizonte

cultural do alunato não seria o de, assumindo que esse horizonte é limitado, reduzir o escopo do processo de transformação educacional?

Uma questão decorrente da relação entre ensino de filosofia e história de filosofia é, considerando que o ensino da disciplina se dará num tempo e sob condições limitadas, qual história priorizar? Quais autoras, escolas, correntes da filosofia deverão ser ensinadas, já que não é possível (e talvez, nem desejável) lecionar sobre *toda* a história da filosofia?

Uma resposta possível é a que associa o período histórico e as autoras priorizadas pela professora à própria identidade filosófica dessa última. Como lembra Danelon, mesmo os documentos oficiais concernentes ao ensino de filosofia nas escolas (especialmente as Orientações Curriculares Nacionais/Filosofia, de 2008), asseveram a importância que a professora construa a sua própria “identidade filosófica”.

Em suma, a resposta de cada professor de filosofia do ensino médio à pergunta “que Filosofia” sempre dependerá da opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado. Aliás, é relevante que ele tenha feito uma escolha categorial e axiológica a partir da qual ele lê o mundo, pensa e ensina (BRASIL, 2008, p. 24 *apud* DANELON, 2010, p. 187).

Mas como diferenciar “identidade filosófica” de escolha pessoal, dogmatismo e doutrinação ideológico? Ao assumir, por exemplo, uma identidade filosófica marxiana, a professora deveria apresentar às alunas apenas autores e problemáticas que serviriam à confirmação de sua identidade? Obviamente, não parece ser essa a resposta. Assim, para a questão “que filosofias ensinar”, a identidade filosófica não deve limitar o leque de autoras,

escolas e correntes a serem estudadas, mas, talvez, estruturar o modo como ele será abordado. Destarte, a proposta consiste em que a identidade filosófica da docente sirva como fio condutor de organização e análise dos diversos temas e textos da filosofia, respeitando a variedade e o dissenso existente nessa forma de saber.

Na realidade, o que deve ser ressaltado é que o fato de haver diversas filosofias, todas potencialmente certas ou instigantes para a reflexão – ao contrário do que se supõe ocorrer na matemática, por exemplo – constitui um elemento específico e importante da contribuição do ensino de filosofia para o alunato.

Dada a pluralidade de filosofias que tratam dessas questões, o aluno se vê jogado no lugar da inquietação em não ter respostas definitivas, obrigando-o a produzir argumentos, falas e textos como produto de sua reflexão filosófica. É nessa inquietude que a filosofia nos lança, que a torna vivente, tensional, e que nos movimenta para lugares sempre diferentes daqueles nos quais nos encontrávamos (DANELON, 2010, p. 192).

Sugere-se, desta feita, que a ausência de um consenso, de “uma resposta única” – normalmente, fator de incômodo entre as alunas – seja explorada, em sala de aula, como uma virtude da atividade filosófica, não como demérito. Assim, ao que parece, a história da filosofia, com a sua profusão de perspectivas, conceitos, teorias, etc., deve, sim, servir para revelar ao alunado como é possível pensar um mesmo problema a partir de óticas radicalmente distintas; como podemos, professoras e alunas, criar conceitos e abordagens diferentes para interpretar o real, etc.

Ao que parece, a polêmica sobre a história da filosofia ser o centro, ou apenas um pano de fundo para o ensino de filosofia, talvez esteja mal colocada. O próprio Franklin Silva, apesar de assumir mais uma posição de “defesa” do ensino de história da filosofia, como já vimos, sugere em seguida que a professora de filosofia pode lidar com a historicidade do conhecimento filosófico de diversas maneiras: adotando a história da filosofia como centro do ensino e focalizando autoras e sistemas de pensamento segundo a ordem cronológica, ou tomando-a como referencial e, a partir daí, organizando as aulas em torno de temas filosóficos.

Cada uma dessas escolhas pedagógicas envolve pontos positivos e negativos. A perspectiva mais fortemente histórica facilita a compreensão pela aluna dos problemas filosóficos, na medida em que eles são apresentados “no ritmo do próprio debate entre o filósofo e os seus antecessores” (SILVA, 1986, p. 3). Por outro lado, essa abordagem cronológica tem que lidar com o problema do distanciamento cultural de certas questões, como, por exemplo, exigir que a aluna no século XXI compreenda a questão por excelência dos filósofos pré-socráticos acerca da *physis*, no século VII a.C. Além disso, essa escolha também tem que ser capaz de selecionar quais escolas, autoras, etc. serão abordadas, uma vez que se assume a tarefa de ensinar a história da filosofia.

No caso da segunda abordagem, na estratégia de situar história da filosofia apenas como pano de fundo, utilizado para ilustrar como as filósofas lidam com certos temas do conhecimento humano, novamente encontramos

vantagens e desvantagens. O primeiro benefício para a professora que adota essa perspectiva, é a maior liberdade ao organizar o seu curso, não tendo que “dar conta” de toda a história da filosofia. Além disso, a abordagem temática pode mais facilmente ser compreendida pela aluna, na medida em que pode ser direcionada para tratar de temas atuais. As duas grandes dificuldades para a professora que adota esse modelo de organização da disciplina são, em primeiro lugar, organizar as aulas de modo coerente (uma vez que não há uma ordem pré-estabelecida) e, em segundo lugar, abordar os textos filosóficos respeitando o seu contexto histórico.

Silvio Gallo fornece um breve recenseamento dos livros didáticos de filosofia mais utilizados no ensino médio, estudo esse relevante para o tratamento do assunto. Gallo classifica esses livros em dois grupos: de um lado, os que optam por ter a história da filosofia como referência principal, e, de outro lado, aqueles que são organizados segundo alguns temas de filosofia.

Ele afirma que, avaliando o mercado editorial brasileiro de filosofia, há um claro predomínio dos livros em que essa área de conhecimento é apresentada por temas, e não segundo a perspectiva da história da filosofia (GALLO, 2010, p. 166-167). É curioso notar que, apesar do predomínio da abordagem temática, uma parte significativa do debate sobre o ensino da filosofia recaia, como se viu, sobre o questionamento da abordagem da história da filosofia.

Um último tópico referente ao ensino da história da filosofia e da filosofia diz respeito à adoção de registros “não filosóficos” para fins de sala de

aula, tais como charges, textos literários, manuais didáticos, notícias de jornal e de revista, etc. Parece insensato negar que esses registros constituem um elemento rico para a reflexão filosófica e de importância particular para o ensino de filosofia, sobretudo porque eles formam o senso comum do alunato e podem, mais do que isso, servir, eles próprios, como elemento de crítica a cultura vigente, como é o caso notório das charges, por exemplo. Por outro lado, é equivocado assumir que eles podem ou devam substituir em sala de aula a leitura dos textos mais propriamente filosóficos. Consideramos, para dizer sumariamente, que o contato da aluna com os textos filosóficos consagrados pela história é algo imprescindível.

Mas a necessidade de estudo do cânone da filosofia não se justifica apenas, como argumenta Franklin Silva, por constituir um legado importante de conceitos e teorias a serem minimamente conhecidas pelo alunato. A filosofia não é diversa e rica apenas por ser constituída de tradições diversas (realismo e idealismo, racionalismo e empirismo, liberalismo e socialismo, etc.), mas porque a forma de apresentação da reflexão filosófica também não é única. Como lembra Danilo Marcondes (2011, capítulo 3), a filosofia não se resume a tratados de pensamento, como alguns têm a impressão. Poemas, diálogos, ensaios, confissões, aforismos, discursos são muitas, enfim, as formas do filosofar e todas são elementos importantes da cultura ocidental a serem conhecidos pela aluna do ensino médio.

Algumas autoras consideram que opor textos filosóficos e não filosóficos não parece um modo adequado de se pensar o ensino de filosofia,

pelas diversas razões acima aludidas. Em um documento oficial, de referência do ensino de filosofia no ensino médio do estado de Minas Gerais, Marcelo Marques, Patrícia Kauark e Telma Birchall afirmam:

Quando afirmamos que a História da Filosofia e o texto filosófico devem ter um papel central no ensino da Filosofia, não queremos dizer que outros tipos de texto ou material não possam ser usados como recursos didáticos. Pelo contrário, textos científicos e literários, filmes, obras de arte e mesmo acontecimentos podem e devem estar presentes na sala de aula, não apenas como elementos motivadores, mas também como objetos de uma genuína leitura filosófica. Queremos afirmar apenas que a especificidade da Filosofia está no trabalho com *conceitos* e que o lugar por excelência da exposição e explicitação de conceitos é o texto filosófico. Este deve, portanto, estar presente não apenas na formação do professor, mas também na sala de aula do Ensino Médio (MARQUES, KAUARK; BIRCHALL, p. 10-11, s/ data).

Novamente, o tópico não é consensual. O PPC do curso de filosofia à distância, por exemplo, sustenta posição diversa, assegurando que, como vimos, o ensino da filosofia é também e necessariamente ensino de história da filosofia e que, por isso, o contato com as fontes primárias, isto é, os "clássicos" da filosofia, é indispensável:

É neste sentido que se justifica, mais uma vez, a convicção de que é indispensável o trato com textos propriamente filosóficos, primários, nos quais é possível conhecer, a um só tempo, a natureza argumentativa da Filosofia - em sua universalidade -, mas também as formas históricas da racionalidade em seu trabalho incessante da conquista de terrenos para o pensamento (LAVRAS, 2014, p. 14).

Também por isso, o documento ressalta que a utilização de comentadores, manuais e livros didáticos deve ser cautelosa, vista como instrumento auxiliar à leitura dos clássicos, e não como forma de substituí-los (LAVRAS, 2014, p. 17).

Como se vê, os diversos tópicos referentes às especificidades do ensino de filosofia são objeto de importante e interessante debate em curso no país, e que deve ser conhecido pela graduanda em filosofia. Estar cônica dos argumentos e posições contrárias às escolhidas pela docente e ser capaz de justificá-las racionalmente é igualmente parte da sua atividade filosófica e docente. Nosso desiderato nessa seção foi menos o de apresentar soluções para esse debate ("tomando parte" em um dos lados das diversas contendidas), e mais o de fomentá-lo, a fim de que, a partir de uma condição de pluralismo de ideias, seja possível aprimorar o ensino de filosofia no país.

2.2. Produtivismo acadêmico e precarização do trabalho docente

Os dilemas do trabalho de uma docente de filosofia no Brasil não se resumem, infelizmente, ao modo de como lidar com a história da filosofia e com as especificidades dessa forma de conhecimento. Existem, obviamente, muitos outros problemas relativos a essa profissão, como aqueles ditados pela lógica da acumulação material, isto é, o capitalismo.

Um primeiro problema dessa natureza refere-se à exigência crescente de produção acadêmica como critério essencial, senão principal, de avaliação da qualidade do trabalho desenvolvido por uma professora-filósofa. Realização de pós-graduação, publicação em periódicos científicos, especialmente

naqueles mais bem avaliados pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), participação em eventos acadêmicos, publicação de livros, etc., em geral, são os critérios que garantem melhor pontuação a uma filósofa ao disputar um cargo no mercado de trabalho, inclusive para a docência.

A profissionalização da atividade docente e sua avaliação a partir de critérios quantitativos e mais referidos à pesquisa científica levou Antônio Candido a sugerir que: “às vezes, eu me pergunto se o professor não é uma espécie em extinção; pelo menos, como era conhecido no meu tempo de aluno e de docente” (2003, p. 209). Paulo Margutti ironiza a padronização do trabalho do filósofo na contemporaneidade, afirmando que:

Na verdade, pensadores como Sócrates, Platão, Nietzsche e Wittgenstein não teriam seus trabalhos aprovados, caso fossem avaliados pelos critérios da CAPES. Sócrates seria rejeitado por falta de produção; Platão teria seus diálogos rejeitados, por adotar a forma fluida e retórica do diálogo; Nietzsche teria seus livros rejeitados, por abusar dos aforismos e dos argumentos *ad hominem*; Wittgenstein teria suas principais obras igualmente rejeitadas – no caso do *Tractatus*, por desdizer a si próprio, recomendando um silêncio iluminado, e nas *Investigações*, por adotar a forma de anotações esparsas, sem conexão aparente entre elas. Todos eles seriam criticados por não revelarem qualquer preocupação com referências bibliográficas ou com notas de rodapé (MARGUTTI PINTO, 2014, p. 399-400).

O que esse autor quer destacar é que o padrão de ensino de filosofia no Brasil e os critérios de excelência acadêmica tendem a cercear o potencial criativo de nossas alunas-filósofas e futuras professoras dessa disciplina. No mesmo diapasão, Candido sentencia: “o professor é hoje uma figura que tende a ser engolido pelo seu currículo” (2003, p. 209), especialmente porque a

própria prática docente dificilmente é mensurada adequadamente pelos órgãos de avaliação das atividades científicas. Isso ocorre, assegura Candido, em função da crescente valorização do trabalho da professora-pesquisadora, em detrimento da atividade propriamente de ensino.

E o que é pior: segundo os critérios principalmente quantitativos de avaliação do trabalho acadêmico, nem mesmo as diversas atividades da professora-pesquisadora representam, de fato, uma contribuição à filosofia, dado que muito dessa produção acadêmica é pouco significativa em termos de qualidade. Esse autor conclui:

A universidade admite um docente que seja cientista ou intelectual de certo valor, mesmo sendo professor relapso e ineficaz. Mas não admite o contrário, isto é, um professor de boa qualidade, um mestre que inspira e enriquece os alunos, mas não "produz" currículo (CANDIDO, 2003, p. 210).

Esse autor pondera que esse quadro, instaurado desde os anos da Reforma Universitária da década de 1960, se agravou nas últimas décadas, devido à expansão da pós-graduação, da “corrida” obsessiva por títulos acadêmicos, e pela ausência de uma carreira alternativa à científica, voltada mais para o ensino do que para a “produção” de conhecimento.

Seria o caso de voltar à concepção europeia mais antiga, - de valorização do ato docente em si mesmo e da produção de trabalhos pouco numerosos, feitos com o maior cuidado, de maneira a resultar mais ou menos significativo e útil. Com isso se reabriria espaço para o ato docente e ele poderia reconquistar uma qualidade e um alcance que permitiriam ao professor realizar plenamente a sua personalidade, para poder ajudar os outros a realizar a deles (CANDIDO, 2003, p. 212).

Nesse sentido, cumpre salientar que, na universidade, a estudante de filosofia é estimulada a pensar a sua formação em termos profissionais de

crescente especialização: necessidade de realização de um curso de pós-graduação (particularmente mestrado e doutorado), publicação de *papers*, realização de pesquisas focadas na interpretação de um autor, etc. Entretanto, quando formada, essa filósofa vê-se, em geral, diante do desafio que é lecionar filosofia para não filósofas. Mais ainda: num contexto precário e problemático do ensino médio brasileiro, que, cumpre dizer, requer um perfil profissional mais familiarizado com o debate pedagógico, com uma formação mais generalista (ou seja, menos especializada) sobre filosofia, etc.

O próprio PPC que organiza esse curso de filosofia na UFLA estabelece a necessidade de se pensar, em se tratando de um curso de filosofia, na articulação entre pensamento conceitual e prática pedagógica, tanto o é que o TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) consiste num:

Trabalho rigoroso de investigação filosófica - com recorte temático colhido a partir do grande eixo relacionado à História da Filosofia - e a elaboração de um programa de curso que evidencie as escolhas bibliográficas, o recorte metodológico, os critérios de avaliação e as ferramentas pedagógicas escolhidas e devidamente justificadas (LAVRAS, 2014, 81).

O grande desafio parece ser, portanto, combinar conhecimento sistemático da filosofia e capacidade de criar situações de aprendizagem dessa disciplina nos diversos contextos educacionais.

Entretanto, segundo alguns especialistas, a universidade brasileira, frequentemente, não prioriza ou se empenha na preparação de professores de filosofia, mas de pesquisadores em filosofia (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 29). Esse divórcio parcial entre escola e universidade, entre professora e

scholar, acaba fazendo com que a jovem docente de filosofia reproduza o curso de graduação em filosofia (com sua dinâmica, metodologia, objetivos, etc.) no ensino médio, o que evidentemente é uma desfaçatez (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 39; LAVRAS, 2014, p. 13). O alunato do ensino médio é tratado, pela inexperiente professora de filosofia, como um público similar aos cursos de graduação em filosofia. Dessa maneira, os problemas já existentes entre filosofia e escola brasileira tendem a se agravar pelo despreparo corrente das filólogas brasileiras para o trabalho nas escolas.

Somente se as próprias universidades, com seus cursos de graduação, mas sobretudo de pós-graduação, valorizarem a atividade docente, em si, esse quadro problemático será superado. Numa pesquisa não exaustiva e breve sobre alguns dos principais cursos de pós-graduação em filosofia (avaliados pela CAPES com notas de 6 a 7, sendo 7 a nota máxima), percebe-se claramente a ausência de uma preocupação com a atividade docente de filosofia, no ensino médio e mesmo no ensino superior. Analisando rapidamente as linhas de pesquisa de seis cursos de pós-graduação *strictu sensu* em filosofia (num total de quarenta e três cursos), constata-se, além de uma certa padronização das linhas de pesquisa, a ausência completa de qualquer enfoque no trabalho docente⁴. Pós-graduação em filosofia parece consistir, em suma, em pesquisa científica em filosofia.

⁴ A seguir, listo as universidades pesquisadas, junto às linhas de pesquisa dos seus programas de pós-graduação: 1) **Universidade de São Paulo**: Estética e Filosofia da Arte; Ética, Filosofia Política e Teoria das Ciências Humanas; História da Filosofia; Lógica, Filosofia da Linguagem e Filosofia das Ciências; 2) **Universidade Federal de Minas Gerais**: Estética e Filosofia da Arte; Ética; Filosofia Contemporânea; Filosofia Antiga e

Poder-se-ia imaginar que a pesquisa em ensino de filosofia deveria estar, então, institucionalizada nos cursos de pós-graduação em educação, não nos de filosofia. Mesmo se assim fosse, ou seja, mesmo que assumíssemos que pós-graduação em filosofia e ensino de filosofia devem ser atividades totalmente independentes, teríamos que novamente concluir que o ensino de filosofia não é prioridade desses cursos de pós-graduação em educação. Em relação às formas de conhecimento e às disciplinas escolares, somente o caso das ciências e da matemática constituem, normalmente, objetos "privilegiados" das pesquisas em educação no país⁵.

Medieval; Filosofia Contemporânea; Lógica, Ciência, Mente e Linguagem; Filosofia Política; 3) **Universidade Estadual de Campinas**: História da Filosofia; Lógica; Pensamento Ético-político; Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência e da Linguagem; 4) **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: não define claramente suas linhas de pesquisa, mas esclarece que o referido programa visa investigar estudos sobre temas da ética, ontologia e lógica. Esses temas são avaliados a partir de dois eixos: um puramente temático e outro de história da filosofia; 5) **Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul**: Ética e Filosofia Política; Metafísica e Epistemologia; 6) **Universidade Federal de Santa Catarina**: Ética e Política; Lógica e Epistemologia; Ontologia. Dados obtidos no site da CAPES e atualizados em 20/03/2015. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisar&codigoArea=70100004&descricaoArea=&descricaoAreaConhecimento=FILOSOFIA&descricaoAreaAvaliacao=FILOSOFIA%20FTEOLOGIA%3ASUBCOMISS%C3O+FILOSOFIA>. Acesso em 05/11/2015.

⁵ A partir dos mesmos critérios utilizados para investigar brevemente os programas de pós-graduação em filosofia no Brasil, chegamos ao seguinte resultado referente aos programas de pós-graduação em educação e suas linhas de pesquisa: 1) **Universidade Estadual do Rio de Janeiro**: Cotidiano, redes educativas e processos culturais; Currículo: sujeitos, conhecimento e cultura; Educação inclusiva e Processos Educacionais; Infância, Juventude e Educação; Instituições, Práticas Educativas e História; 2) **Universidade do Vale do Rio dos Sinos**: Educação, História e Políticas; Formação de professores, Currículo e Práticas Pedagógicas; Educação, Desenvolvimento e Tecnologias; 3) **Universidade Federal de Minas Gerais**: Educação e Ciências; Educação e Linguagem; Currículos, Cultura e Diferença; Educação Matemática; Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas; História da Educação; Política, Trabalho e Formação Humana; Políticas Públicas de educação; Psicologia, Psicanálise e educação; 4) **Pontifícia Universidade do Rio Grande do Sul**: Pessoa e Educação; Formação, Políticas e Práticas e Educação; Teoria e Culturas em educação; 5) **Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro**: Formação de professores: tendências e dilemas; Educação, Relações Sociais e Construção Democrática; Processos Culturais, Instâncias da Socialização e a Educação; Histórias das Ideias e Instituições Escolares; 6) **Universidade de São Paulo**: Cultura, Organização e Educação; Didática, Teorias de Ensino e Práticas

Conclui-se, por conseguinte, que pesquisar o ensino da filosofia é uma tarefa árdua, não apenas pelas dificuldades inerentes do tema, da carência de dados e estudos sistemáticos, antes mencionada, mas pela sua institucionalização deficiente nas universidades do país. Naturalmente que o caráter pendular e incipiente do ensino de filosofia nas escolas brasileiras, é um fator importante para compreender o porquê dessa situação.

É igualmente certo que a desvalorização da atividade docente não se limita à área da filosofia. Trata-se de um processo de mercantilização da educação nacional segundo a qual ela passa a ser pautada por critérios quantitativos, produtivistas, talvez eficientes quando aplicados a uma empresa em busca de lucro, mas bastante questionáveis se tomados para organizar a educacional nacional.

Como caracterizou Karl Marx, na sociedade capitalista tudo sofre uma crescente pressão para ser convertido em mercadoria, isto é, em algo avaliado pelo seu valor de troca, valor prioritário, segundo a dinâmica da acumulação de

Escolares; educação especial; Ensino de Ciências e Matemática; Estado, Sociedade e Educação; Filosofia e Educação; História da educação e Historiografia; Linguagem e Educação; Psicologia e Educação; Sociologia da Educação; 7) **Universidade Federal do Rio Grande do Sul**: Arte, Linguagem e Currículo; Ética, Alteridade e Linguagem na educação; Psicopedagogia, Sistemas de Ensino/Aprendizagem e Educação em Saúde; Tecnologias Digitais na Educação; História, Memória e Educação; Estudos sobre a Infância; políticas e gestão de Processos Educacionais; Educação Especial e Processos Inclusivos; Trabalho, Movimentos Sociais e educação; Universidade: teoria e prática; Educação, Sexualidade e Relações de Gênero; Estudos Culturais em Educação; Filosofias da diferença e da Educação; 8) **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**: Processos Psicossociais na Formação e no Exercício Profissional de Educadores; Desenvolvimento, Ensino e Aprendizagem; 9) **Universidade Federal de São Carlos**: Educação em Ciências e Matemática; Educação escolar: teorias e práticas; Educação, Cultura e Subjetividade; Estado, Política e Formação Humana; Formação de Professores e de Outros Agentes Educacionais, Novas Tecnologias e Ambientes de Aprendizagem; História, Filosofia e Sociologia da Educação; Práticas Sociais e Processos Educacionais. Dados obtidos no site da CAPES e atualizados em 20/03/2015. Disponível em

capital, em relação ao valor de uso. O mesmo se dá em relação ao conhecimento científico. Como lembram Eunice Trein e José Rodrigues:

Embora o conhecimento científico não seja em nada similar a uma mesa ou a uma cadeira, para que o conhecimento científico seja efetivamente convertido em mercadoria, é necessário que a sua produção emule a produção de outras mercadorias (2011, p. 777).

A forma mais exemplar da mercantilização da ciência, lembram Trein e Rodrigues, é a criação de patentes, produto esse que deve ser visado pelas pesquisas acadêmicas, segundo as diretrizes do Banco Mundial e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), importantes instituições internacionais na política brasileira.

O sistema brasileiro de ciência e tecnologia – formado pelo Ministério da Educação e da Ciência e Tecnologia, universidades, centros de pesquisa, agências de fomento, CAPES, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – tem gradativamente se adequando ao padrão do conhecimento-mercadoria, por meio da priorização de fomento de pesquisas em área demandadas pelo mercado, pela criação de mestrados e doutorados profissionais e pelas parcerias público-privadas. Enfim, a ciência brasileira tem se submetido cada vez mais à lógica de mercado, quadro esse que se manteve inalterado a despeito da troca das coalizões partidárias e ideológicas governantes – dos governos Fernando Henrique Cardoso ao governos Lula e Dilma Rousseff.

Como ponderam Trein e Rodrigues, a conversão do conhecimento em mercadoria fica ainda mais evidente quando se observa o modo de seleção adotado pelas agências de fomento entre projetos de pesquisa concorrentes:

De um lado, o atual Sistema de Ciência, Tecnologia e Inovação estabelece regras mercantis para a própria produção do conhecimento: a regra atual de concessão de financiamentos é a mesma utilizada para a concorrência pública da construção de estradas – o *edital*. Com efeito, para vencer a “concorrência”, os pesquisadores *consorciados* deverão demonstrar sua “capacidade técnica” de produção, por meio de indicadores claros e precisos, tais como o volume de sua produção anterior e a previsão dos *produtos* resultantes da investigação [sic]. Para garantir a continuidade da produção científica, os consórcios de pesquisa estabelecerão uma disciplina interna rígida, de cumprimento de tempos e movimentos, segundo o cronograma preestabelecido e ratificado pela agência de fomento. Obviamente, caberá a cada equipe de pesquisa o desenvolvimento de parcela preestabelecida do trabalho científico: do pesquisador sênior ao bolsista de iniciação científica, passando pelos mestrandos e doutorandos, cada qual com sua tarefa, todos em ordem unida sob a supervisão do pesquisador-líder e todos vigiados pelos prazos das agências de fomento (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 778, ênfases das autoras).

Compreende-se, portanto, que o padrão que a produção do conhecimento acadêmico vem assumindo nas últimas décadas no Brasil (compreendido por alguns, como Ivan Domingues [2013] como parte do sucesso das universidades brasileiras), não é casual, assemelhando-se fortemente ao ritmo fabril de produção de mercadorias. Metas rígidas a serem cumpridas pelas professoras-produtoras, concorrência pela aquisição de recursos para pesquisas, comprovação da excelência acadêmica em função de competência técnica, etc. “Os métodos de organização do trabalho científico

ultrapassam a forma artesanal, atingiram uma forma manufatureira e caminham para uma forma quasi-industrial” (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 779).

Não se trata, é claro, de denunciar o *status quo* com vista a um retorno ao passado, no qual as professoras não eram totalmente submetidas à mercantilização de suas atividades. Ao contrário de visar o passado, a crítica aqui realizada tem como fito a transformação da realidade presente e futura, por meio do enfrentamento das diversas formas de mercantilização do trabalho docente.

É preciso, outrossim, levar em conta o papel que o mercado espera que a filosofia ocupe nesse processo. Como se tem visto, a ciência no Brasil atual vê-se pressionada a desenvolver tecnologias, especialmente inovadoras, com o desiderato de promover o crescimento econômico e o desenvolvimento social do país. Esses são os parâmetros mais gerais a nortear as escolhas do sistema de ciência e tecnologia nacional. Que lugar o conhecimento filosófico pode ocupar nesse contexto? É fato que se espera que ele se adéque, assim como qualquer outra forma de conhecimento científico, que ele se transforme, em suma, em mercadoria: livros, cursos, artigos, eventos acadêmicos, tudo, enfim, que possa vir a ter valor de troca e possa ser reproduzido. Sobre isso, um documento oficial do Ministério da Ciência e Tecnologia não deixa margem para a dúvida:

Em primeiro lugar, [as ciências humanas e sociais] deverão provar seu valor em meio a uma onda de demanda por eficiência, lucratividade e resultados, em que o avanço tecnológico é a chave para o aperfeiçoamento do mercado e a criação de emprego. Em segundo lugar, serão desafiadas a enfrentar questões novas e prementes que estão surgindo no

contexto de grandes mudanças sociais e econômicas, crescente interdependência entre países e pressões cada vez maiores sobre os indivíduos e famílias. Finalmente, serão instigadas a utilizar integralmente as novas tecnologias, que vêm permitindo o desenvolvimento de novas ferramentas e infraestrutura de pesquisa. (Brasil. MCT, 2001, p. 28 apud Neves; Pronko, 2008, p. 177)

Também elas – as ciências humanas, sociais e a filosofia, por suposto – devem contribuir, em suma, para a reprodução da sociedade capitalista, estando, portanto, submetidas às mesmas exigências que se impõem sobre as ciências exatas, por exemplo.

A lógica de produção do conhecimento-mercadoria engendra, por seu turno, uma ideologia correspondente, o produtivismo, que almeja justificar e acelerar o processo da produção do conhecimento-mercadoria, sob a forma de patentes, artefatos tecnológicos, cursos de treinamento e de educação para qualificação de mão de obra, etc. (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 780).

Essas autoras avaliam que, passados mais de cinquenta anos da implantação de um sistema nacional de pós-graduação, enraizou-se entre as graduandas, pesquisadoras, orientadoras, etc. a cultura da concorrência acadêmica entre nós. A exigência de produtividade, os prazos cada vez mais diminutos, a competição pelas verbas de financiamento, a exigência de participação em eventos nacionais e internacionais, enfim, um conjunto de atividades consideradas necessárias para estar melhor ranqueada entre os pares, faz com que a professora, pesquisadora ou graduanda procure diversos estratagemas para se destacar na universidade.

Entre essas estratégias está também a fraude. Num contexto em que os indivíduos são estimulados a competir cada vez mais entre si, em detrimento da qualidade do seu trabalho, a fraude acadêmica deixa de ser apenas um problema de desvio individual de conduta e passa a ser um problema decorrente da própria estrutura universitária e científica.

É claro que não se trata de caracterizar o trabalho acadêmico feito no Brasil a partir desse fenômeno. Como já foi dito, a universidade brasileira adquiriu um padrão de excelência incontestável, reconhecido inclusive internacionalmente. Também é preciso diferenciar responsabilização de compreensão: quem age contra a ética editorial, é única e exclusivamente responsável por isso. Por outro lado, compreender por que tais atos se tornaram recorrentes, exige que consideremos o contexto concorrencial em que tais atos ocorrem.

Um caso interessante, nesse sentido, a ser pensado é o do autoplágio, ou seja, quando uma autora reaproveita um trabalho anterior e utiliza-o para publicar um novo artigo, ou apresentá-lo em um evento acadêmico, por exemplo, sem deixar claro que não se trata de um trabalho inédito. Por mais que não se configure uma violação dos direitos autorais (na medida em que a autora plagiada e aquela que plágia são exatamente a mesma pessoa), considera-se, em geral, um ato de má conduta acadêmica. Como compreender os recorrentes casos de autoplágio sem considerar a pressão a que está submetida a professora e pesquisadora para publicar cada vez mais?

Considerando esse meio século de pós-graduação no Brasil, fica patente que se avançou inequivocamente do ponto de vista quantitativo – mais programas de pós-graduação, mais periódicos nacionais, mais doutoras e mestras no país, etc.; o mesmo, talvez, não possa ser dito em relação à qualidade do que se produz.

Trein e Rodrigues reconhecem, contudo, que a mercantilização do conhecimento científico e das universidades brasileiras tem gerado também um mal-estar entre as docentes, estudantes, etc., isto é, as pressões impostas pelo produtivismo causam insatisfação, desistência e adoecimento daquelas que a ele estão sujeitas. O mal-estar, dessarte, seria causado pela dificuldade de conciliar dois anseios da comunidade científica: de um lado, criar um conhecimento científico consistente e transformador da realidade e, de outro lado, ter o reconhecimento social da sociedade burguesa, sendo recompensado, material e simbolicamente por isso. Ao procurar escrever, por exemplo, um artigo de crítica ao produtivismo e que visa a mudança do *status quo*, Trein e Rodrigues reconhecem que ajudam a reforçar, paradoxalmente, a “indústria da produção”. Ora, exatamente porque o mal-estar tomou conta da Academia, indagam-se essas autoras, não estaria na hora de construir uma proposta contra-hegemônica de universidade no Brasil? Mas como fazê-lo?

Trein e Rodrigues negam que a solução para o problema do produtivismo se resuma a encontrar critérios mais precisos de mensuração dos currículos e das diversas formas de trabalho que uma docente realiza, critérios

esses que considerariam mais substancialmente a dimensão qualitativa do trabalho científico. Criticamente, elas indagam:

Por que medir? (...) Ora, medimos para esconder o fato de que, na sociedade capitalista, não há lugar, poder, dinheiro, enfim, mercadoria para todos. Posto que não há mercadoria para todos, é preciso criar (manter e refazer) mecanismos supostamente objetivos e impessoais que terão a finalidade de aliviar a angústia provocada pela resposta. Em outras palavras, mede-se para simultaneamente justificar e manter alguns poucos gozando a mercadoria (e, em particular, o conhecimento-mercadoria) (TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 789-790).

O ponto em debate, para essas autoras, não é que devemos fazer ciência sem qualquer tipo de avaliação mais sistemática, sem qualquer tipo de mensuração. Não é isso o que está em jogo para elas, mas sim que é preciso compreender criticamente em que contexto tal mensuração se faz necessária, isto é, o da sociedade capitalista.

Por outro lado, como já foi dito, é descabida qualquer proposta nostálgica, de retorno a um tempo “áureo” das universidades brasileiras; descabida, até mesmo porque falsa. Trein e Rodrigues, mencionando um estudo na área da educação, concluem que a pesquisa científica no Brasil há algumas décadas atrás era, de fato, de pior qualidade do que a produzida atualmente:

Preocupa-nos a nostalgia (restaurativa) de um tempo outro que subjaz ao discurso crítico do produtivismo. Para apoiar essa nostalgia, postula-se uma relação não sustentada entre quantidade e qualidade da produção: num tempo em que a produção era menor, era certamente, e por isso, melhor. Uma avaliação pouco sistemática da produção em educação hoje não parece deixar dúvidas de que ela é mais consistente do que o que se produzia nos anos de 1970 e 1980. As teses e dissertações recentes têm mais profundidade teórica, se

comparadas com a média dos trabalhos defendidos nos anos 1970 e 1980. Nossos periódicos, além de mais numerosos, têm mais qualidade. A plêiade de livros que vemos hoje em eventos não é apenas quantitativamente maior, mas espelha uma produção própria dos pesquisadores da educação no Brasil em contraposição a uma ampla maioria de manuais e adaptações de literatura estrangeira que predominava nos anos de 1970 (MACEDO; SOUZA, 2010, p. 175 *apud* TREIN; RODRIGUES, 2011, p. 786).

Muito provavelmente, o mesmo diagnóstico referente à educação se aplica à filosofia, sobretudo, por conta da fraca e tardia institucionalização e consolidação dessa última área na cultura brasileira. Como, então, manter o nível de excelência adquirido pelos cursos de graduação e pós-graduação em filosofia no país, com o desenvolvimento de pesquisas não apenas melhores, mas que sejam capazes de enfrentar os desafios que se apresentam à sociedade e à cultura nacional, inclusive no que concerne aos problemas do ensino?

Para concluir a presente unidade, cumpre discutir minimamente as estratégias para enfrentar os problemas verificados pelas docentes da área e já debatidos nesse guia.

Antonio Candido sugere que a valorização da atividade docente requer pensar a sociabilidade vigente numa instituição de ensino, como a universidade, por exemplo. Alunas e professoras, afirma o sociólogo, deveriam estar ligadas por laços de fraternidade, isto é, uma solidariedade entre indivíduos “estranhos”, mas que perseguem o mesmo fim. Assim, diz Candido, seria preciso à docente atuar de modo democrático – contrariando certa orientação autocrática do professorado –, com espírito francamente solidário e

de colaboração com o alunato. Isso permitiria construir uma solidariedade fraterna, fundamental para a luta pela educação nacional.

Além da relação entre aluna-professora, Candido pondera que é preciso que as professoras, dos diversos níveis de ensino, se entendam como trabalhadoras e, enquanto classe única, que necessitam organizar-se politicamente a fim de poder conter os diversos vetores de precarização da docência. Isso requer, primeiramente, superar o preconceito aristocrático, ainda comum entre as docentes do ensino superior, em relação aos seus pares do ensino básico, fundamental e técnico.

Nesse sentido, entendemos que a ANPOF (Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia), criada em 1983, é uma experiência importante, ainda que suas atividades estejam precipuamente dirigidas para a pesquisa, e não para o ensino de filosofia, não permitindo a integração acima mencionada. No entanto, a criação de um encontro dessa associação para discutir especificamente a questão da filosofia no ensino médio, o “Encontro ANPOF EM”, parece ser uma tentativa de superar o fosso que isola o ensino superior das outras modalidades de educação do país. Seria necessário, pois, aprofundar essa experiência, diminuir as distâncias e fazer com que a universidade brasileira debata e pesquise mais o ensino da filosofia no país, em todos os seus níveis.

Mas o alerta formulado por Candido exige certamente mais do que uma iniciativa “acadêmica”, tal como a desenvolvida pela ANPOF. O que as

professoras, de um modo geral, necessitam no país é, afirma ele, sindicalizar-se e/ou filiar-se às associações docentes:

As associações podem atuar como grupo dotado de uma sociabilidade própria que educa os seus membros, e também como unidade de luta externa, pressionando o governo, esclarecendo a sociedade, definindo uma posição nas campanhas humanizadoras da cultura. Devem, numa palavra, ser auto-educativas e militantes, forjando a sua própria política, que não é a dos partidos embora possa coincidir com elas em pontos diversos (CANDIDO, 2003, p. 216).

Se a moção de Candido parece legítima, certamente ela encontra dificuldades sérias de ser colocada em prática, tendo em vista tanto o passado brasileiro do sindicalismo corporativista, quanto o contexto de desmobilização política do país nas últimas duas décadas.

No caso do primeiro contexto, o que se verifica é que os sindicatos brasileiros, desde a era Vargas, viram-se numa encruzilhada: ao deixarem a clandestinidade imposta a eles até os anos de 1930 e se vincularem ao Ministério do Trabalho, as associações de trabalhadoras se submeteram a uma forma de tutela estatal garantida pela unicidade sindical (que prevê somente uma entidade sindical por base territorial) e pela contribuição sindical compulsória (que garante apenas ao sindicato reconhecido pelo Estado, recursos materiais importantes).

Nesse contexto de modernização, portanto, os sindicatos acabaram se tornando menos instituições política de resistência às diversas formas de exploração do trabalho assalariado, e mais órgãos de negociação de benefícios circunscritos à categoria que representa frente ao Estado populista

(WEFFORT, 1978). Embora tenha ocorrido um nítido avanço dos direitos sociais, como revela a legislação trabalhista adotada nos anos de 1930-40, isso só foi obtido em troca da independência e do fortalecimento dos sindicatos como instituições representativas dos interesses da sociedade (GOMES, 1988).

A retomada de um projeto de expansão da cidadania e de democratização parcial realizada na denominada era Lula, parece apenas, paradoxalmente, tornar esse quadro ainda mais complexo. Como argumenta Ruy Braga, o lulismo “representou a cristalização do atraso como técnica de dominação de classes no país” (2012, p. 225). Isso significa que precisamente por se constituir numa arranjo político de despolitização das classes sociais e de seus conflitos, comparado aos anos que o antecederam no pós-1988, o lulismo cria sérios entraves ao sindicalismo nacional. Ironia do destino: um ex-metalúrgico, proveniente das regiões mais pobres do país, um dos maiores representantes do “novo sindicalismo” nos anos de 1970-80 (crítico ao sindicalismo de tipo corporativista e varguista) e um grande expoente da esquerda brasileira, foi responsável por ter criado, uma vez eleito ao cargo máximo do país, as condições para um capitalismo ainda mais voraz e que tende a precarizar ainda mais as condições de trabalho no país, inclusive das professoras.

Negação do sindicalismo populista, o novo sindicalismo negou sua própria negação ao assumir a direção do modelo de desenvolvimento pós-fordista no país, cuja reprodução supõe a pacificação da política do precariado. O reformismo petista deixou de ser plebeu para transformar-se em um reformismo (quase sem reformas) de gabinetes (BRAGA, 2012, p. 230).

Destarte, o processo de modernização do país que inclui a expansão da cidadania à classe trabalhadora obedeceu a um padrão conservador, de tal modo que os direitos normalmente foram compreendidos como uma benesse concedida "de cima para baixo" pelo Estado, sem que fosse necessária a mobilização política dessa classe. Um padrão histórico dessa natureza impõe, por razões óbvias, sérias dificuldades ao sindicalismo nacional.

Assume-se aqui que compreender os limites da atual conjuntura político-social do país é *conditio sine qua non* para que filósofas, professoras, estudantes e pesquisadoras de filosofia sejam capazes de reagir ao processo de mercantilização da educação nacional, e não se adequar simplesmente, de modo eficiente, aos reclames do capital. Essa compreensão, sinteticamente esboçada aqui, extrapola, todavia, os propósitos desse guia. Retomemos, pois, algumas dessas considerações críticas e reflexivas para, nas duas próximas unidades, praticar o planejamento docente, tanto de uma disciplina de filosofia, como um todo, quanto de uma aula, em específico.

LEITURAS OBRIGATÓRIAS

CANDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes, **Pro-Posições**, vol. 14, n. 2 (41), p. 209-217, 2003.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria, **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, p. 769-819, set-out 2011.

LEITURA COMPLEMENTAR

BRAGA, Ruy. **A política do precariado**: do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

Unidade III – O Plano de Ensino

Passando, como se disse, a uma dimensão mais prática do ensino de filosofia, vamos avaliar nessa unidade o que a literatura convencionou chamar de planejamento de curso ou de ensino.

3.1 Elementos teóricos do plano de ensino

Consuelo Garcia define o planejamento de ensino como:

Um processo de tomada de decisões, a partir de análise de informações coletadas e/ou disponíveis, de forma a racionalizar uso de meios e recursos para atingir **objetivos específicos pré-determinados**, em situação de ensino-aprendizagem, controlando a marcha do processo instrucional (GARCIA, 1984, p. 11, grifos da autora).

Essa autora salienta que o planejamento não deve ser compreendido como algo que compete exclusivamente à professora, que, ainda que tenha certo protagonismo, deve envolver todas as participantes no processo educacional. Entretanto, de modo mais concreto, o que significa planejar o ensino?

Garcia distingue quatro fases do processo de planejamento. A fase inicial envolve o agrupamento de dados para elaboração do plano de ensino. A docente deve ser capaz de saber: 1) para que ensinar a disciplina em questão? 2) qual é o seu papel naquele curso ou nível de ensino? 3) qual é o tempo de integralização da mesma? Na segunda fase, da análise, a docente verificará as

seguintes condições para o ensino: 1) perfil do alunato (seus interesses, capacidades, conhecimentos prévios, competências, etc.); 2) a instituição (seus objetivos, recursos, envolvimento com a comunidade, etc.); 3) a disciplina (a ementa já existente, suas metas, etc.). A terceira fase consiste no que ela denomina de planificação, o que implica em redigir concretamente o plano de ensino, considerando os objetivos instrucionais, os conteúdos, as avaliações e a bibliografia. A última fase, de acordo com a opinião de Garcia, consiste na validação do plano de ensino que deve ocorrer tanto previamente – com a discussão com o alunato, outras docentes, e outras responsáveis pelo ensino – quanto posteriormente, avaliando conjuntamente com essas participantes o que foi realizado.

Na fase inicial mencionada, compete considerar as condições externas e abstratas à própria disciplina, como conhecer o projeto pedagógico do curso, no caso do ensino superior, ou da proposta curricular, no caso do ensino médio. Isso porque a docente deve procurar integrar os objetivos da sua disciplina em particular às metas mais gerais do ensino em questão. Deve, pois, evitar pensar na sua disciplina isoladamente, procurando estabelecer diálogos críticos com os conteúdos das outras disciplinas e com os fins perseguidos pela escola, de um modo geral.

Na fase seguinte, a da análise, elementos mais concretos também devem ser examinados pela docente. Lucimar Silveira (2000) destaca que o número de alunas, horário da aula, diversidade da turma, entre outros fatores, podem facilitar ou não o andamento da disciplina. Uma turma com muitas

alunas, por exemplo, torna difícil a realização de certas dinâmicas de aprendizagem, como o atendimento individualizado dos textos produzidos por elas, ou a dinâmica de leitura dirigida, tão importante no estudo da filosofia. O fundamental, diz Silveira, é que a professora se pergunte – o que eu quero que a minha aluna aprenda? As condições reais de ensino permitem a realização desse objetivo? Se sim, quais os meios mais adequados para a consecução desse fim?

Passando agora mais diretamente à fase da planificação, isto é, da redação do plano de ensino, sugere-se que a docente organize a sua disciplina, por exemplo, em algumas poucas unidades e associando, a cada uma delas, metas específicas, que não devem ser esquecidas pela docente durante a elaboração das aulas. Isso facilita às participantes do processo educacional terem uma visão geral da disciplina e da divisão das aulas segundo essas unidades.

Na última fase discriminada por Garcia, sugere-se que o plano de ensino, principalmente no caso do ensino médio, seja discutido nos encontros pedagógicos com docentes, na reunião com pais e alunas, etc. A rigor, dificilmente as docentes se informam do plano de ensino das outras disciplinas, fazendo desse recurso de planejamento um processo não dialógico e isolado. Muitas docentes parecem pensar que a exposição pública e a discussão dos planos de ensino elaborados sob sua responsabilidade são uma afronta a sua autonomia e a sua autoridade como professora. Essa postura obviamente, além de assumir equivocadamente o pressuposto de que o plano de ensino é

“propriedade” da docente responsável pela disciplina, dificulta o aprimoramento do processo de planejamento. Quanto mais as docentes se encastelarem em seus postos de autoridade, isolando-se das outras partes envolvidas na educação, provavelmente menor será a aprendizagem de todos, menos legitimidade e menos interesse terá o alunato em relação à disciplina.

Além desses instrumentos de validação, ao final do ano escolar, sugere-se que a docente promova um amplo debate com os participantes. Há também a possibilidade da aplicação de questionários anônimos, com questões fechadas e abertas, a fim de que as alunas possam se manifestar mais abertamente sobre os pontos positivos e negativos do plano de ensino e de sua execução.

Do ponto de vista mais formal, a redação do plano de curso deve conter um detalhamento sobre os seguintes itens: ementa, conteúdo programático da disciplina, objetivos gerais e específicos (ou por unidade), métodos a serem empregados nas aulas, procedimentos e datas para avaliações e, por fim, bibliografia obrigatória e complementar. Passemos em revista cada um desses elementos antes de seguir ao exercício prático, sugerindo mais detalhadamente como eles devem ser escritos.

Considera-se que a ementa do curso consiste num parágrafo, escrito de modo conciso, no qual se descrevem genericamente os tópicos a serem abordados pela disciplina. Os objetivos constituem uma parte estruturante do plano de ensino, na medida em que impactam sobre todo o resto, e devem ser escritos na voz ativa, diferenciando o objetivo geral dos objetivos específicos, isto é, aqueles referentes a cada unidade do curso. O conteúdo programático

deve descrever detalhadamente os tópicos estruturantes da disciplina, antes mencionados na ementa, sendo estruturado em unidades ou seções. A metodologia diz respeito às estratégias a serem utilizadas pela docente a fim de facilitar o processo de aprendizagem (aulas expositivas, seminários, leituras dirigidas, júri simulado, etc.). A avaliação se refere aos modos utilizados para aferir a aprendizagem, o desenvolvimento e a participação do alunato, tornando públicos os critérios, os pesos e as formas das avaliações (prova dissertativa, atividades em grupo, debates, etc.) adotadas pela docente. Por fim, o plano de aula deve indicar as referências bibliográficas a serem adotadas, diferenciando a bibliografia obrigatória da complementar.

É preciso que a docente saiba dosar os diferentes tipos de bibliografia passíveis de serem utilizados na disciplina, levando em consideração as condições prévias e externas de ensino (observadas na fase de análise do planejamento de ensino). Não adianta querer, por exemplo, impor uma dinâmica de leituras extensas de textos clássicos de filosofia a alunas com deficiência de interpretação de texto e pouco acostumados à leitura desses textos. Talvez, o mais apropriado seja começar com a leitura conjunta de trechos de textos mais simples (extraídos de livros didáticos), ou iniciar a leitura dos mesmos trechos em duplas de alunas, para, em seguida, ler trechos mais longos ou que requeiram maior capacidade interpretativa. Também é importante que a docente procure adequar, na medida do possível as indicações de leitura do plano de ensino da disciplina ao acervo bibliográfico da instituição de ensino. Um recurso alternativo é utilizar textos disponíveis na

internet, o que, é claro, exige uma análise prévia a fim de assegurar a sua qualidade⁶.

Para fins de ilustração dos exercícios práticos a serem realizados nessa e na próxima unidade, considerar-se-á a elaboração de um plano de ensino de uma disciplina de filosofia no ensino médio no estado de Minas Gerais. Como se sabe, o ensino médio é de competência estadual. Desta feita, cada ente da federação brasileira organiza o currículo de modo diferenciado.

No estado de Minas Gerais, nas escolas públicas em especial, as aulas de filosofia ocorrem uma única vez por semana com duração de 50 minutos. Ademais, a disciplina de filosofia é ofertada no 1º ano do ensino médio. Veja abaixo o quadro comparativo de disciplinas do ensino médio nesse estado⁷:

⁶ Um sítio eletrônico que disponibiliza legalmente vários textos de filosofia ou de interesse filosófico no Brasil é o domínio público: www.dominiopublico.gov.br/

⁷ Resolução SEE n. 2.742, de 22 de janeiro de 2015. Disponível em: <http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/137325?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=137317&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=60&paginaDestino=9&indice=0>. Acesso em 06/11/15.

Disciplinas	Módulos-aula semanais	Módulos-aula anuais	Carga Horária anual
Língua Portuguesa	4	160	133:20
Educação Física	2	80	66:40
Arte	1	40	33:20
Matemática	4	160	133:20
Física	2	80	66:40
Química	2	80	66:40
Biologia	2	80	66:40
Geografia	2	80	66:40
História	2	80	66:40
Filosofia	1	40	33:20
Sociologia	1	40	33:20
Língua Estrangeira	2	80	66:40
Subtotal	25	1000	833:20

Como fica evidente pelo quadro exposto acima, a disciplina de filosofia ocupa um lugar marginal no currículo escolar de Minas Gerais, ao lado das disciplinas de arte e de sociologia. A marginalidade institucional reforça-se, como já discutimos, pela história pendular da filosofia nas escolas do país, aumentando sobremaneira os desafios à docente dessa disciplina.

Passemos, pois, agora à formulação ilustrativa de um plano de ensino de uma disciplina de filosofia para o ensino médio de uma escola pública mineira. Para a formulação desse plano de ensino, é imprescindível conhecer a “Proposta Curricular” do estado para essa disciplina (MARQUES, Marcelo; KAUARK, Patrícia; BRICHAL, Telma, s/data).

3.2 Plano de Ensino: exercício prático

Como já foi dito, na unidade passada, ao planejar a disciplina de filosofia, a docente deverá escolher uma ou outra abordagem, selecionar as autoras, escolas, temáticas a serem trabalhadas em sala de aula, etc. Essa escolha pode estar em acordo com a identidade filosófica da docente, isto é, pode explorar suas preocupações filosóficas pessoais, seus temas de pesquisa, etc., sem que isso represente uma redução da pluralidade constitutiva da própria tradição filosófica. A situação ideal é aquela na qual a docente, numa situação de diálogo democrático e de compromisso com o alunato, pode desenvolver reflexões que se coadunam com os interesses e as preferências filosóficas da primeira e do segundo.

Para fins de ilustração, como se disse, apresentar-se-á a seguir um plano de ensino de uma disciplina de filosofia para o 1º ano do ensino médio.

Nome da instituição de ensino:
Disciplina: Filosofia
Nome da professora:
Carga horária: 40 (módulos-aula anuais)
Ementa: Ser humano, liberdade; Conhecimento, senso comum e filosofia; Ética, dever e felicidade; Justiça e desigualdades.
Objetivo geral: o plano de ensino visa explorar conceitualmente, nas quatro unidades que a compõem, a relação entre a filosofia e a cidade (ou a

sociedade), isto é, as tensões e afinidades existentes entre esses dois polos como um elemento constitutivo da própria tradição filosófica. Através dessa orientação mais ampla, explorar-se-ão textos e recursos não textuais a fim de fomentar a leitura, interpretação e reflexão filosóficas.

Objetivos específicos: na primeira unidade, o objetivo específico é discutir a questão antropológica essencial, isto é, a definição da natureza humana, considerando a noção de liberdade. Na segunda unidade do curso, os temas a serem abordados dizem respeito à teoria do conhecimento, refletindo sobre a relação entre o senso comum (ou opinião) e filosofia. A análise da ética e de algumas de suas noções fundamentais, como dever e a felicidade, constitui o objetivo da terceira unidade. Na última unidade, investigar-se-ão as questões referentes à organização política das sociedades, discutindo os conceitos de justiça e desigualdades.

Conteúdo programático:

Unidade I – Antropologia

1.1 Que é o ser humano?

Texto de referência: SÓFOCLES. Antígona. **Trilogia tebana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

1.2 Liberdade

Texto de referência: SARTRE, J.-P. **O existencialismo é um humanismo**. São Paulo: Abril (Coleção Os Pensadores), 1984.

Unidade II – Teoria do conhecimento

2.1 Senso comum

Texto de referência: PLATÃO. **Diálogos** (Teeteto). Bauru, SP: EDIPRO, 2007.

2.2 Filosofia

Texto de referência: HEIDEGGER, M. **Que é isto - a filosofia?** São Paulo: Ed. Nova Cultural, 1991.

Unidade III – Ética

3.1 Dever

Texto de referência: PLATÃO. **Diálogos** (Apologia de Sócrates; Críton ou do Dever). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

3.2 Felicidade

Texto de referência: ARISTÓTELES. Livro II. **Ética a Nicômacos**. 3ª ed. Bauru, SP: EDIPRO, 2009.

Unidade IV – Política

4.1 Justiça

Texto de referência: SÓFOCLES. Antígona. **Trilogia tebana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

4.2 Desigualdades

Textos de referência:

LOCKE, J. Da propriedade. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1978.

ROUSSEAU, J.-J. Segunda Parte. **Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1978.

Metodologia: o curso será realizado mediante a combinação de diversas metodologias de aprendizagem, tais como aulas expositivas, encenação dramática, debates e júris simulados e elaboração de textos filosóficos, utilizados conforme o contexto específico de cada aula, a natureza do texto e dos recursos utilizados.

Avaliação: a disciplina será avaliada em 100 pontos e far-se-á através de quatro instrumentos distintos de avaliação. O primeiro consiste em duas encenações de grupos de alunas, de trechos de textos referentes à primeira e à quarta unidade, a serem avaliadas em 20 pontos. O segundo consiste num conjunto de quatro debates, previamente datados, organizados e dirigidos pela professora sobre textos, filmes, músicas ou outro recurso discriminado e previsto nesse plano. Cada debate será avaliado em 5 pontos. Para participar do debate é pré-requisito o conhecimento do texto-base indicado para a aula. A participação presencial de cada discente nos debates também é imprescindível para a avaliação, sendo avaliada em zero pontos a discente ausente. A

professora poderá solicitar às alunas um relatório do debate, quando julgar necessário. A nota poderá ser a mesma para toda a turma, ou diferenciada de acordo com o desempenho de cada discente. O terceiro método avaliativo consiste na formulação de dois textos filosóficos sobre determinado tema ou problema, que serão avaliados em 10 pontos no total. A última forma de avaliação se dará através da aplicação de duas provas individuais (avaliadas em 25 pontos cada), realizadas em sala de aula em datas previamente estipuladas. Após a aplicação da segunda prova, será realizada a recuperação que é composta de duas etapas: uma prova individual, no valor de 60 pontos, sem consulta e sobre toda a matéria; e um trabalho individual sobre uma das unidades da disciplina, no valor de 40 pontos. A nota máxima passível de ser obtida na avaliação de recuperação é de 60 pontos. Aquelas que, ao final, não obtiverem 60% no cômputo geral da disciplina estarão automaticamente reprovadas. Em todas as aulas será realizada a chamada oral, e aquelas que não obtiverem o mínimo de presença requerido, também não serão aprovadas. Avaliações de segunda chamada só serão oferecidas para discentes que obtiverem o abono de falta, de acordo com as normas vigentes da escola. Todas as avaliações deverão ser guardadas pelas discentes até o término do ano letivo. Não haverá alteração de nota na ausência da avaliação em questão.

Resumo das avaliações:

- a) Encenação dramática: (duas de 10 pontos cada): 20 pontos;
- b) Debates (quatro de 5 pontos cada): 20 pontos;

- c) Textos filosóficos (dois de 5 pontos cada):10 pontos;
- d) Provas individuais (dois de 25 pontos cada): 50 pontos.

Referências bibliográficas:

Bibliografia obrigatória:

ARISTÓTELES. Livro II. **Ética a Nicômacos**. 3ª ed. Bauru, SP: Edipro, 2009.

LOCKE, J. Da propriedade. **Segundo tratado sobre o governo**. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores), 1978.

PLATÃO. **Diálogos** (Eutífron ou da religiosidade; Apologia de Sócrates; Críton ou do Dever; Fédon ou da alma). São Paulo: Nova Cultural, 1999.

_____. **Diálogos** (Teeteto). Bauru: SP EDIPRO, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens**. São Paulo: Abril Cultural, 1978, "Segunda Parte", 1978.

SÓFOCLES. Édipo-rei. **Trilogia tebana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. Antígona. **Trilogia tebana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

Bibliografia complementar:

COMTE-SPONVILLE, A. A liberdade. **Apresentação da filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FEITOSA, C. **Explicando a filosofia com a arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

- GAARDER, J. **O mundo de Sofia**. Romance da história da filosofia. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- GOLDHILL, S. **Amor, sexo & tragédia**: como os gregos e romanos influenciam nossas vidas até hoje. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2007.
- HESSSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 7^a ed. Coimbra: Coleção Studium, 1980.
- KURY, M. **Dicionário de mitologia grega e romana**. Jorge Zahar Editor, 1990.
- MARCONDES, D. **Ética**. Textos Básicos de Platão a Foucault. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.
- MARCONDES, D.; FRANCO, I. **A filosofia**: o que é? para que serve?. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- NAGEL, T. Livre-arbítrio. **Uma breve introdução à filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- Recursos audiovisuais:
- Músicas:
- Caetano Veloso e Gilberto Gil. Haiti, **Tropicália 2**, 1993.
- Caetano Veloso. Podres poderes, **Velô**, 1984.
- Caetano Veloso. Um comunista, **Abraço**, 2012.
- Chico Buarque, Construção, **Construção**, 1971.
- Chico Buarque, Cálice, **Chico Buarque**, 1978.

Chico Buarque, Funeral de um lavrador, **Morte e vida Severina**, 1966.

João do Vale (c/ Chico Buarque). Carcará, **Chico Buarque – Duetos**, 2002.

Pequeno Cidadão. Pequeno Cidadão, 2009.

Racionais MC`s. Diário de um detento, **Sobrevivendo no inferno**, 1997.

Racionais MC`s. Mil faces de um homem leal, **Cores e valores**, 2014.

Sabotage. Na zona sul, **Rap é compromisso**, 2000.

Titãs. Polícia e Homem Primata, **Cabeça dinossauro**, 1986.

Filmes:

Milk: a voz da igualdade, Gus Van Sant, 2008.

O guia pervertido das ideologias, Sophie Fiennes, 2006.

Doze homens e uma sentença, Sidney Lumet, 1957.

Germinal, Claude Berri, 1993.

Pra frente Brasil, Roberto Farias, 1982.

A revolução dos bichos, Joy Batchelor, 1954.

Cabra marcado pra morrer, Eduardo Coutinho, 1984.

Tiros em Columbine, Michael Moore 2002.

Cronicamente inviável, Sérgio Bianchi, 2000.

Ônibus 174, José Padilha, 2003.

Tempos modernos, Charles Chaplin, 1936.

Hannah Arendt, Margareth von Trotta, 2012.

Antigone, Irene Papas, 1961.

Édipo-rei, Pier Paolo Pasolini, 1967.

Giordano Bruno, Giuliano Montaldo, 1973.

Para concluir, cumpre esclarecer, retomando certas ressalvas feitas na introdução desse guia, que o plano de ensino acima exposto não tem pretensão de servir como modelo a ser copiado pelas graduandas em filosofia. Não é esse o espírito que se quer difundir com esse trabalho. No entanto, julga-se que, em geral, as estudantes de filosofia, ao terminar o curso de licenciatura e iniciarem a atividade de docência, sentem-se muitas vezes desorientadas no que tange ao trabalho de professora. Desta feita, o que se intenta fornecer aqui é uma referência inicial a partir da qual as graduandas poderão formular e aprimorar o processo de planejamento do ensino.

LEITURA OBRIGATÓRIA

GARCIA, Consuelo. Planejamento de ensino: fase de preparação, **Educar**, Curitiba, 3 (1): 1, p. 9-34, jan-jun. 1984.

ATIVIDADE OBRIGATÓRIA

Após a leitura dessa unidade, pratique agora o seu plano de ensino, preenchendo os campos já delimitados no Ambiente Virtual.

Unidade IV – O Plano de Aula

Considera-se que mesmo que a docente tenha formulado adequadamente o seu plano de ensino, estipulado as metodologias a serem empregadas, as avaliações, etc., ainda assim, a qualidade de cada uma das aulas não é totalmente garantida por esse planejamento. É preciso superar a visão que atribui à docente toda a responsabilidade pelo “sucesso” ou “insucesso” de uma aula. Além de gerar uma pressão sobre a professora que não contribui para a sua atividade profissional, essa visão é, na realidade, equivocada, pois há um conjunto de fatores – entre eles, a disposição do alunato em aprender – que são determinantes para que uma aula ocorra de modo adequado ou não e que não são, diretamente, determinados pela primeira.

Na Introdução desse guia já salientamos que também não há um método acabado para “ser uma boa professora”. A docência pressupõe um conjunto de escolhas que não podem universalizadas a partir de um padrão de comportamento. Cada docente terá que encontrar, de acordo com cada circunstância, o modo mais adequado de abordar os temas, autoras e conteúdos da disciplina.

Destarte, é preciso que a graduanda em filosofia esteja alerta para caminhos fáceis mas pouco profícuos, indicados por manuais ou mesmo sites da internet que fornecem planos de aulas prontos, sobre, por exemplo, o conhecimento em Aristóteles, a política segundo Maquiavel, etc. Obviamente

que essas fontes de informação podem e devem ser utilizadas por aquelas que trabalham e pesquisam sobre o ensino da filosofia, mas sempre de um modo crítico, e não mecanicamente⁸. Lembremos que a “padronização” da atividade docente é um dos modos de mercantilização do conhecimento, discutida na unidade anterior.

Nesse sentido, o que será exposto adiante é um conjunto de ideias e práticas que podem despertar o interesse das alunas, ajudar no processo de aprendizagem, dependendo do contexto educacional, ou não. Mais uma vez, nosso propósito, assim como na unidade anterior, é fornecer um ponto de partida para a jovem docente e instigar nela a postura crítico-reflexiva em relação a sua própria atividade profissional.

4.1 Elementos teóricos do plano de aula

Lucimar Silveira esclarece que há um forte vínculo entre a concepção de educação que o ambiente de ensino possui e a natureza das aulas.

A aula reflete a concepção que a escola e o professor têm da educação, de ensino e de aprendizagem. O plano de aula refletirá esta concepção (SILVEIRA, 2000, p. 103).

Assim, é por meio da aula que se verifica a concepção de ensino que subjaz à atividade docente, concepção essa ainda muito tradicional, em geral, alicerçada numa ideia de ensino "conteudista" e baseado na autoridade

⁸ O próprio Ministério da Educação, através do Portal do Professor, fornece instrumentos e informações úteis para a docente. Ver em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/index.html>

incontestável da professora. É preciso esclarecer que não se trata de pensar que o ensino de filosofia prescinde do ensino de conteúdos da área, mas que, por outro lado, também não se resume a isso. Como lembra o PPC do curso de filosofia à distância, é necessário conceber que o próprio desenvolvimento de competências, visadas pelas *Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias* (MEC, 2006), "pressupõe o conhecimento de certos conteúdos, sem que isso possa configurar uma mera memorização de informações" (LAVRAS, 2014, p. 18).

O plano de aula deve servir como um guia para docência, não como um caminho a ser perseguido às expensas da própria aprendizagem. Ele é apenas um meio, não um fim em si mesmo. Dessarte, em função de fatores diversos, a aula pode tomar um rumo inesperado pela docente. Ela, por sua vez, deve ter sensibilidade e flexibilidade suficientes para conduzir a aula de modo que o plano de ensino e o plano de aula sejam respeitados mas, outrossim, que as participantes da aula tenham seus interesses minimamente atendidos. Novamente, uma ação equilibrada para ser a meta a ser buscada, a fim de utilizar de modo adequado o plano de aula.

Silveira sugere alguns elementos a serem considerados para a elaboração do plano de aula. O primeiro refere-se ao tempo disponível para cada aula. Como se disse, no ensino médio brasileiro, as aulas, em geral, são organizadas de modo que as aulas de filosofia duram aproximadamente 50 minutos (o que corresponde a um módulo de aula), aulas essas que ocorrem uma vez a cada semana. Em geral, para cada aula, a docente deve planejar um

tempo breve de introdução ao tema da aula, um tempo mais longo de desenvolvimento das ideias e outro de conclusão. Cumpre dizer que é comum que as discentes estejam mais atentas à professora no período inicial e final da aula, de modo que a docente precisa saber como utilizar o tempo entre esses dois períodos a fim de manter desperto o interesse do alunato.

Além da programação do tempo e de sua adequação às partes da aula, a docente deve, obviamente, preocupar-se com o conteúdo da aula. Ocorre frequentemente que o conteúdo visado exceda o tempo disponível. A experiência prática, entretanto, permitirá à docente a correção desse erro, desde que ela esteja atenta ao desenvolvimento da sua aula e à avaliação desta pelas próprias alunas.

Um terceiro elemento diz respeito à maneira como o conteúdo será abordado. Existem diversas dinâmicas didáticas possíveis (seminário, júri simulado, debate, solução de problemas, leitura dirigida, etc. Principalmente por tradicionalismo, as docentes acabam, comumente, recorrendo à aula expositiva, nem sempre a melhor opção para alguns contextos e propósitos.

O último elemento do plano de aula consiste na avaliação. A utilização muito tópica desse recurso dificulta que a docente tenha uma percepção adequada do andamento da aula e do aproveitamento das discentes ao longo do ano letivo.

Silveira avalia que, para que uma aula não seja simplesmente um processo no qual a aluna retenha passivamente informações transmitidas pela docente, é preciso que as turmas tenham um número limitado de participantes,

em torno de 15 alunas, sugere ela. Ora, sabemos que não é essa a realidade brasileira. A mercantilização e precarização do trabalho docente, discutidas na terceira unidade desse guia, têm criado situações nas quais a professora tem que lecionar para um grupo de 60 a 100 alunas, às vezes mais, inclusive no ensino superior brasileiro. Mais uma vez, fica patente, portanto, a necessidade da associação docente para o enfrentamento adequado de um problema estrutural da educação nacional.

Passaremos a seguir à exposição de um plano de aula, ilustrativo de algumas considerações teóricas antes realizadas.

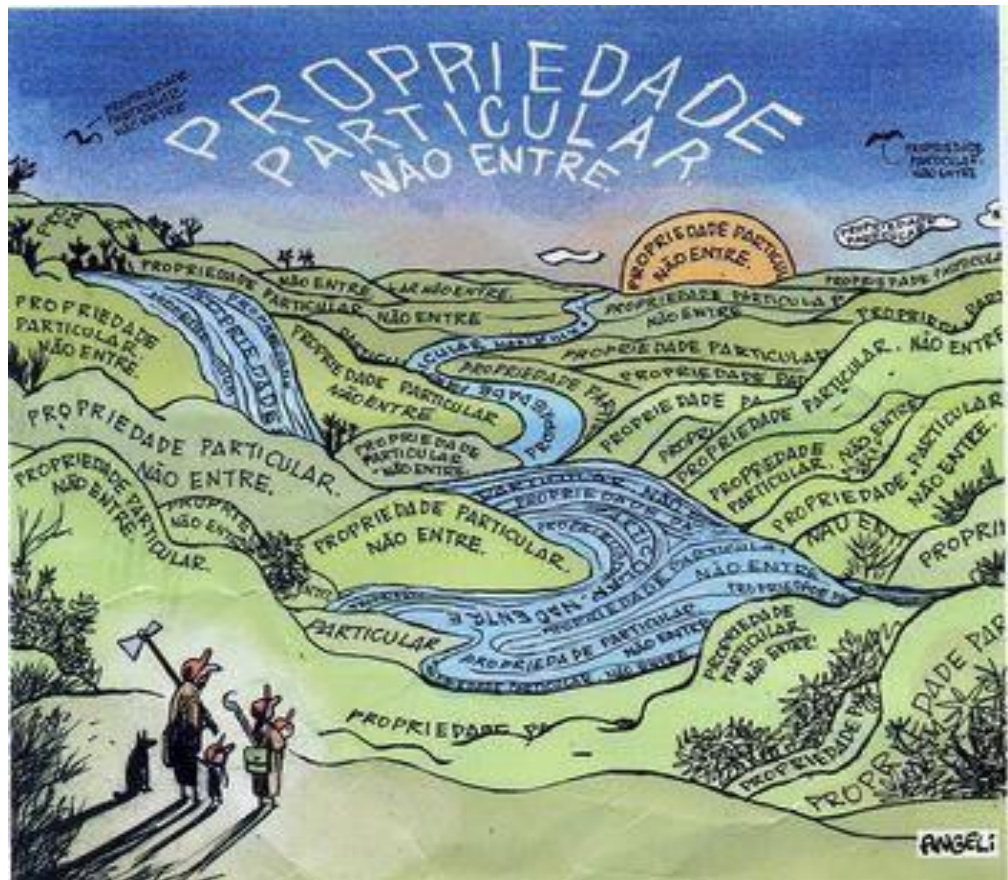
4.2 Plano de Aula: exercício prático

O plano de aula a ser apresentado a seguir está previsto no plano de ensino exposto no capítulo anterior. Segundo esse plano que, como dissemos, visa avaliar as diversas áreas da filosofia (antropologia, teoria do conhecimento, ética e política) a partir do conflito entre a filósofa e a cidade – tema transversal a perpassar todas as unidades do plano de ensino –, e na última unidade, sobre filosofia política, um dos temas a ser trabalhado seria a desigualdade. A proposta de aula seria discutir a questão da desigualdade sob o prisma das diferenças naturais e sociais entre os indivíduos de uma mesma sociedade, avaliando essa questão a partir do tema da propriedade privada. Vejamos o modo como isso seria feito.

Tema da aula: Desigualdades e propriedade privada

Introdução:

1) Por meio de uma breve exposição oral, a professora ressaltará a atualidade desse debate milenar na filosofia. Por exemplo: ilustrará, a princípio, o debate com a charge a seguir, discutindo-a rapidamente com as alunas:



2) Outro modo possível de ilustrar esse tema filosófico é exibir trechos de filmes em que a desigualdade social é discutida, tal como as cenas iniciais do filme nacional *Cronicamente inviável*, de Sérgio Bianchi (2000).

3) Em seguida, a professora abordará o tema através da polêmica entre socialdemocratas (favoráveis à tributação progressiva e maior taxaço sobre

heranças e grandes fortunas) e neoliberais (defensores do Estado mínimo e da privatização dos serviços públicos), salientando a importância e, principalmente, a atualidade desse problema filosófico.

Tempo para introdução: aproximadamente 10 a 15 minutos

Desenvolvimento:

1) Com antecedência de uma semana, por exemplo, seria indicado a leitura do capítulo “Da propriedade”, do livro **Segundo tratado sobre o governo**, de John Locke, trechos da Segunda Parte do livro **Discurso sobre a origem e o fundamento das desigualdades entre os homens**, de Jean-Jacques Rousseau, como leitura obrigatória para toda a turma. Dito brevemente, importa destacar como Locke identifica a propriedade privada como um direito natural, decorrente da própria atividade do trabalho humano, enquanto Rousseau compreende que ela é uma invenção arbitrária e histórica, inexistente no estado de natureza e, portanto, resultado do direito contratual. Cumpre, é claro, examinar, com o alunato, os argumentos adotados por cada um desses pensadores a fim de defender sua tese acerca da propriedade privada. É igualmente importante que se discuta com a turma como visões filosóficas distintas acerca do fundamento da propriedade privada resultam em concepções distintas do que é e deve ser o Estado. No caso lockeano, essa instituição é concebida como um árbitro entre os particulares, e que deve preservar a propriedade privada mesmo quando acumulada em demasia pelos indivíduos. No caso da filosofia de Rousseau, ao contrário, ainda que o

Estado, historicamente existente tenha servido para manter as desigualdades de riqueza na sociedade, ele deve ser refundado eticamente, a fim de promover um mínimo de igualdade social, compreendida, por esse autor, como condição da própria liberdade.

2) Voltando ao desenrolar da aula, sugere-se que a professora, então, divida a sala em dois grandes blocos e sorteará entre eles o textos acima referidos, de tal modo que um deles seja responsável por defender os argumentos de Locke sobre a propriedade privada, e o segundo por fazer a defesa da filosofia de Rousseau.

3) Cada grupo teria 5 minutos para destacar, por escrito e em tópicos, os pontos positivos de seu texto e, ao mesmo tempo, salientar os pontos negativos do outro texto.

4) Passado esse tempo, a professora organizaria uma dinâmica de um júri simulado: um dos grupos, sorteado pela professora, faria a exposição oral do trabalho desenvolvido e, em seguida, outro grupo faria a exposição sobre o outro texto. O tempo para exposição de cada bloco seria de aproximadamente 10 minutos (20 minutos ao total).

5) A professora concederia mais 5 minutos (10 minutos ao total) para cada grupo para fazer ponderações críticas aos autores dos dois textos.

Conclusão: como atividade extra-classe e de avaliação do debate (avaliação essa, prevista no plano de ensino), cada aluna deveria redigir um texto filosófico no qual se posicionaria pessoal e criticamente em relação à visão de

Locke e à de Rousseau sobre a propriedade privada, utilizando os seus argumentos e as suas ideias. No início da aula seguinte, a professora solicitaria a algumas alunas a leitura dos textos, comentando-os, e os recolheria em seguida para fins de uma avaliação mais detida do trabalho desenvolvido. Feito isso, com o fito de consolidar o que foi aprendido e discutido, recomenda-se que a professora faça uma exposição sobre os dois textos, salientando suas ideias principais, sua articulação argumentativa, suas conclusões e desdobramentos, bem como algumas das suas deficiências.

Novamente, o plano de aula apresentado acima é apenas um exemplo de como a docente de filosofia poderia por em prática algumas das considerações teóricas antes feitas nesse guia. Cabe, agora, à cada aluna da disciplina de Pesquisa em Ensino da Filosofia assumir o desafio e vivenciar, ao seu modo, a experiência de lecionar filosofia.

LEITURA OBRIGATÓRIA

SILVEIRA, Luciana. **Metodologia do ensino superior**. Lavras:

UFLA/FAEPE, capítulo 7, p. 92-116, 2000.

ATIVIDADE OBRIGATÓRIA

Após a leitura dessa unidade, pratique agora o seu plano de aula, preenchendo os campos já delimitados no Ambiente Virtual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANTES, Paulo Eduardo. **Um departamento francês de Ultramar.** Estudos sobre a formação da cultura filosófica uspiana (Uma experiência dos anos 60). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias**, Secretaria da Educação Básica, 2006.

BORDENAVE, Juan; PEREIRA, Adair. “Planejamento sistêmico do ensino-aprendizagem” em_____. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. Petrópolis: Ed. Vozes, 1977, p. 71-120.

BRAGA, Ruy. **A política do precariado:** do populismo à hegemonia lulista. São Paulo: Boitempo Editorial, 2012.

CANDIDO, Antonio. Professor, escola e associações docentes, **Pro-Posições**, vol. 14, n. 2 (41), p. 209-217, 2003.

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli. Debate com Marilena Chauí, João Carlos Salles, Marcelo Guimarães. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia:** ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Cap. 1. p. 13-44. (Coleção Explorando o Ensino).

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio

(Org.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Cap. 9. p. 171-184. (Coleção Explorando o Ensino).

DANELON, Márcio. Em torno à especificidade da filosofia: uma leitura das Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio. In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Cap. 10. p. 185-203. (Coleção Explorando o Ensino).

DIEZ, Carmen; CUNHA, Rosâni. Reflexões sobre o ensino de filosofia, **Educar em Revista**, Curitiba, n. 46, p. 127-138, 2012.

DOMINGUES, Ivan. Filosofia no Brasil: os últimos cinquenta anos – desafios e legados, **ANALYTICA**, Rio de Janeiro, vol. 17, nº 2, p. 75-104, 2013.

FÁVERO, Altair; CEPPAS, Filipe; GONTIJO, Pedro; GALLO, Sílvio; KOHAN, Walter. O ensino de filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set.-dez. 2004.

FAORO, Raymundo. **Existe um pensamento político brasileiro?** São Paulo: Ática, 1994.

GALLO, Sílvio. Ensino de filosofia: avaliação e materiais didáticos In: CORNELLI, Gabrielli; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Org.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 2010. Cap. 8. p. 159-170. (Coleção Explorando o Ensino).

GALLO, Sílvio; ASPIS, Renata. Ensino de filosofia e cidadania nas ‘sociedades de controle’: resistências e linhas de fuga, **Pro-Posições**, Campinas, vol. 21, n. 1 (61), p. 89-105, 2010.

GARCIA, Consuelo. Planejamento de ensino: fase de preparação, **Educar**, Curitiba, 3 (1): 1, p. 9-34, jan-jun. 1984.

GOMES, Ângela de Castro. **A invenção do trabalhismo**. Rio de Janeiro: IUPERJ; São Paulo: Edições Vértice, 1988.

KANT, Immanuel. Resposta à pergunta: que é Esclarecimento? (Aufklärung). **Textos seletos**. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 100-116, 1985.

LAVRAS. Universidade Federal de Lavras. **Curso de Filosofia, modalidade à distância**: Projeto Pedagógico de Curso. Lavras, 2014. 111 p. Disponível em: <http://filosofia.cead.ufla.br/site/wpcontent/uploads/2011/08/PPC_Filosofia_UFLA_MODALIDADE_EAD.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2015.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola de acolhimento social para os pobres, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MARCONDES, Danilo; FRANCO, Irley. **A filosofia: o que é? para que serve?**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

MARGUTTI PINTO, Paulo. Sobre nossa tradição exegética e a necessidade de uma reavaliação do ensino de filosofia no Brasil, **KRITERION**, Belo Horizonte, n. 129, p. 397-410, 2014.

MARQUES, Marcelo; KAUARK, Patrícia; BRICHAL, Telma. **Proposta Curricular**. Filosofia. Ensino Médio. Secretaria de Educação de Minas Gerais. s/data. Disponível em:

http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B29D0A457-F644-4CF4-A309-

[468518DB19AC%7D_PC%20FILOSOFIA%202008%20EM.pdf](#). Acesso em 06/11/15.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil, **Disciplinarum Scientia**, Santa Maria, vol. 2, n. 1, p. 1-13, 2001.

MINAS GERAIS. Resolução SEE n. 2.742, de 22 de janeiro de 2015.

Disponível em:

<http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/handle/123456789/137325?paginaCorrente=01&posicaoPagCorrente=137317&linkBase=http%3A%2F%2Fjornal.iof.mg.gov.br%3A80%2Fxmlui%2Fhandle%2F123456789%2F&totalPaginas=60&paginaDestino=9&indice=0>. Acesso em 06/11/15.

MUCHAIL, Talma. Ler, escrever, pensar (notas sobre o ensino da filosofia). In: ARANTES, Paulo (org.). **A filosofia e seu ensino**. São Paulo: EDUC, p. 67-75, 1993.

NICOLAU, Jairo. **Eleições no Brasil: do Império aos dias atuais**. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

PEREIRA, Oswaldo Porchat. Discurso aos estudantes sobre a pesquisa em filosofia, **Fundamento**, n. 1, vol. 1, p. 18-33, set-dez. 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da filosofia, **Pro-Posições**, Campinas, vol. 21, n. 1 (61), p. 57-74, 2010.

SILVA, Franklin Leopoldo. História da Filosofia: centro ou referencial?. In: Nilsen Neto, H. (org.). **Ensino da Filosofia no 2º grau**. São Paulo: SEAF/Sofia, 7 p., 1986.

_____. Por que filosofia no segundo grau, **Estudos avançados**, São Paulo, n. 14, p. 157-166, 1992.

_____. Currículo e formação: o ensino da filosofia, **Síntese Nova Fase**, Belo Horizonte, vol. 20, n. 63, p. 797-806, 1993.

SILVEIRA, Luciana. **Metodologia do ensino superior**. Lavras: UFLA/FAEPE, 2000.

TREIN, Eunice; RODRIGUES, José. O mal-estar na Academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria, **Revista Brasileira de Educação**, vol. 16, n. 48, p. 769-819, set-out 2011.

WEFFORT, Francisco. **O populismo na política brasileira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.