

**SÉRGIO PEREIRA DA SILVA**

**FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A  
QUESTÃO DO CONTEÚDO**

Uma análise-proposta do conteúdo da disciplina Filosofia, para o Ensino Médio das escolas públicas da rede estadual, em Uberlândia.

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

U.F.U - MG

1994

SÉRGIO PEREIRA DA SILVA

NOV  
1:37  
S586f  
TES/MEM

FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: A  
QUESTÃO DO CONTEÚDO

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Brasileira pela Universidade Federal de Uberlândia, sob a orientação do Prof. Dr. Jefferson Ildefonso da Silva. /

DIRBI/UFU 373.5:1 S586f /TES/FU  
05709/95



1000022383

U.F.U - MG

1994

## RESUMO

Esta dissertação é fruto do trabalho com a disciplina Filosofia no Ensino Médio, nas escolas públicas da rede estadual, em Uberlândia. No cotidiano deste trabalho, dificuldades e empecilhos de natureza político-pedagógica, administrativa e teórica foram sendo explicitados, caracterizando a existência de um impasse na definição de conteúdos. Caberia, pois, identificar este impasse e apresentar uma proposta de superação do mesmo.

Nesse sentido, decidiu-se por uma descrição histórica da exclusão e do retorno da Filosofia ao Ensino Médio, em Minas Gerais, acreditando ser de fundamental importância tal contextualização.

Em seguida, analisa-se o processo de implementação da Filosofia no recorte já mencionado, através do processo de elaboração de uma proposta curricular coordenada pela Secretaria de Estado da Educação.

Não obstante esta análise, compreendeu-se como oportuna uma minuciosa descrição da prática atual dessa disciplina. Foi descrita, inclusive, a experiência que evidenciou o impasse do conteúdo.

Com o objetivo de apresentar uma proposta de conteúdo alternativa, que pudesse não somente orientar o magistério, em caráter imediato, como também referenciar eventuais discussões acerca do futuro da Filosofia enquanto disciplina escolar, discutem-se conceitos fundamentais como: o homem e suas formas de conhecimento; o conceito de educação; de escola; de Ensino Médio; de Filosofia e seus conteúdos. Finalizando esta discussão, uma proposta de conteúdo para esta disciplina é apresentada.

Busca-se, portanto, não somente identificar um problema pedagógico, de uma determinada disciplina, ou corrigir eventuais equívocos filosóficos, mas contribuir na superação destes em vista da permanência e da credibilidade deste conteúdo disciplinar, através do resgate de sua identidade e de sua competência.

BANCA EXAMINADORA

*Sriyanto Adiswara*

*J. L. S.*

*Indah Susanti*

## AGRADECIMENTOS

Sou daqueles que acreditam que nossa capacidade de memorizar e identificar a ajuda, e o apoio recebidos, é sempre pequena face à boa-vontade, à disponibilidade e ao profissionalismo saudáveis que habitualmente contactamos, quando de uma experiência acadêmica como o Mestrado. Significa que muitos gestos de amizade e contribuição, das tantas pessoas com as quais compartilhei esses anos de pesquisa, acabam atropelados pela correria de última hora e pela formalidade dos agradecimentos oficiais.

Tais gestos não foram nem serão esquecidos.

Tenho a convicção de que:

- a ajuda financeira que recebi, durante o ano de 1993, da FAEPU (Fundação de Assistência, estudo e pesquisa de Uberlândia);
- a contribuição teórica dos professores do Curso de Mestrado em Educação Brasileira, da U.F.U;
- as críticas procedentes e construtivas dos professores Chizzotti, Regina e Tiago;
- o competente acompanhamento e aconselhamento de meu orientador, Prof. Jefferson;
- o apoio dos colegas e companheiros de curso;
- as contribuições de Laci, Maria Amélia, Valéria, funcionárias da 26ª D.R.E., em relação à pesquisa de campo;
- a participação dos alunos e das escolas envolvidos na pesquisa e na experiência com o ensino da Filosofia;
- e, sobretudo, a torcida e a cumplicidade discretas de meus irmãos e meus pais

foram de fundamental importância para o êxito desse trabalho. A todos os meus agradecimentos.

"O filósofo é o homem que acorda e que fala. Este carrega em si os paradoxos da Filosofia porque, para ser complementamente homem, é preciso ser um pouco mais e um pouco menos do que homem."

Merleau Ponty - Eloge de la philosophie

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1- EXCLUSÃO E RETORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS MINEIRAS . . . . .	16
1.1 A exclusão da disciplina Filosofia a partir de 1964 . . . . .	16
1.2 O retorno da Filosofia através da Constituição Mineira de 1989 . . . . .	21
2- A IMPLEMENTAÇÃO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, EM UBERLÂNDIA . . . . .	25
2.1 Questões administrativas . . . . .	25
2.2 Questões teórico-metodológicas da proposta de conteúdos curriculares da SEE/MG . . . . .	29
2.2.1 O Documento-Base . . . . .	31
2.2.2 A proposta da Regional Triângulo . . . . .	36
2.2.3 A Proposta Síntese . . . . .	40
2.2.4 Os empecilhos na implementação da Proposta Síntese . . . . .	55
3- A PRÁTICA ATUAL DA DISCIPLINA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, EM UBERLÂNDIA . . . . .	60
3.1 Introdução à Pesquisa . . . . .	60
3.2 A pesquisa . . . . .	63
3.2.1 Os diários de classe . . . . .	65
3.2.2 As habilitações dos professores . . . . .	73
3.2.3 A utilização dos compêndios . . . . .	75
3.2.4 As entrevistas com os professores . . . . .	77
3.2.5 As reuniões de reciclagem dos professores . . . . .	82

4-	UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DA FILOSOFIA	
4.1	O primeiro momento . . . . .	88
4.2	O segundo momento . . . . .	95
5-	O CONTEÚDO DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO .	102
5.1	O homem e suas formas de conhecimento . . . . .	102
5.1.1	O homem e o conhecimento míticos . . . . .	103
5.1.2	O homem o o conhecimento metafísicos . . . . .	107
5.1.3	O homem moderno e o conhecimento científico . . . . .	110
5.1.4	O homem histórico o e conhecimento dialético . . . . .	116
5.2	Considerações sobre a educação, a escola e o ensino médio . . . . .	119
5.2.1	Educação . . . . .	119
5.2.2	Escola . . . . .	127
5.2.3	O Ensino Médio . . . . .	138
5.3	Conceitos e conteúdos do pensar filosófico . . . . .	144
5.4	Proposta de conteúdo para a disciplina Filosofia no Ensino Médio . . . . .	155
	CONCLUSÃO . . . . .	166
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS. . . . .	173

## INTRODUÇÃO

O cotidiano da escola pública estadual, em Minas Gerais, confronta o educador-pesquisador com uma infinidade de desafios. São tantas as limitações e os empecilhos que dificultam o ensino que, não raro, incorre-se no desânimo e no pessimismo.

Às vezes, movidos por resultados positivos imediatos, ignoram-se os problemas estruturais, suas determinações políticas e econômicas e vive-se a euforia momentânea de que as questões da escola são circunscritas a ela mesma e independem das transformações sociais.

Entretanto, tão logo esses problemas reaparecem, os educadores vêm-se tomados pelo sentimento de impotência, pela apatia profissional e existencial, questionando, inclusive, o sentido da educação e o sentido da escola.

Existe uma diferente relação entre sociedade e escola: se a primeira tem enorme e decisiva influência sobre os rumos da segunda, esta pouco influencia aquela e não pode ser considerada como espaço privilegiado de gestação das transformações sociais.

Assim, conscientes das limitações da escola, na sua auto-crítica e no campo das mudanças sociais e sua estrutura vulnerável aos interesses dominantes, muitas vezes, o educador sente-se com os pés e as mãos atados, como se não houvesse nada a ser feito.

Ora, a sociedade não será transformada em função das revoluções educacionais e estas jamais existirão sem a mediação efetiva das transformações sociais. Deduzem-se dessa argumentação conclusões pessimistas e esse pessimismo legitima, por omissão, os interesses dominantes, aceitando tacitamente a cultura educacional imposta.

Questões objetivas tais como salários baixos, escolas materialmente abandonadas, grande número de alunos por turma etc..., resultam em professores desanimados, sem otimismo, perspectivas nem motivação para reciclagem ou estudo permanente.

Se todos são unânimes em afirmar que a resolução dos problemas educacionais passa, também, pela valorização do profissional, restam algumas questões: por que o Estado não investe na valorização de seus profissionais? Como deveria se articular uma resistência em defesa da escola pública?

São questões importantíssimas que já ensejaram e ainda ensejarão estudos muito úteis à educação brasileira. Entretanto, a pretensão desta dissertação é outra, ainda que sensível a essas questões. Trata-se aqui de tematizar uma questão específica dentro de uma determinada disciplina do 2º grau.

Tal pretensão apoia-se na convicção de que, se a escola é reprodutora das desigualdades sociais, como muito bem salientaram alguns teóricos, dentre os quais os "crítico-reprodutivistas" da década de setenta, se ela reproduz os interesses e o "ethos" da cultura dominante, é também espaço

de gestação do novo que já se manifesta nas relações sociais de produção. E este novo que é resistência à dominação deve manifestar-se, na escola, através de todos os conteúdos, todos os temas e práticas educativas.

Assim sendo, não há porque esperar relevantes transformações sociais para então, e só então, empunhar a luta e avanços no cotidiano escolar. As possibilidades de avanço, se bem aproveitadas, garantem conquistas neste cotidiano que vão de encontro às lutas da classe dominada, no campo das relações de produção, muito além da escola, mas muito ressonantes nela.

Acredita-se que a consciência das limitações da escola no processo das transformações sociais é condição de possibilidade para reais e efetivas mudanças dentro do universo escolar.

Com este espírito, surge esta dissertação e o específico aqui é tematizar o ensino da Filosofia, no Ensino Médio<sup>1</sup>. Segue-se o problema.

A prática educativa de professores de Filosofia, no Ensino Médio, da rede pública estadual, em Uberlândia, sugere uma indefinição de conteúdo específico dessa disciplina, no contexto da realidade atual. Uma vez constatado esse impasse, acompanha-o a gestação de algo novo. Caberá a esta dissertação contribuir na superação desse impasse.

---

<sup>1</sup> Seguir-se-á a orientação da nova L.D.B. que substitui o termo 2º grau por "Ensino Médio".

Objetivando constatar, ou não, esta indefinição e explicá-la, delimitou-se o período pós-Constituição Mineira de setembro de 1989, e o ângulo de pesquisa abrangendo apenas as escolas públicas da rede estadual, em Uberlândia. Estas delimitações são uma estratégia justificada pela experiência que obtive, nos últimos anos, através da docência de Filosofia da Educação, no Curso Superior, e Filosofia, no Ensino Médio.

Não fará parte desta pesquisa, na eventualidade de se constatar uma indefinição de conteúdo, comprovar se este fenômeno é representativo do contexto do sistema de ensino de todo o estado de Minas Gerais ou do país. Deduções generalizadoras podem ser feitas, partindo do pressuposto de que a situação das escolas de Uberlândia não foge aos padrões do Estado e do País. Entretanto, uma análise mais abrangente exige uma pesquisa que envolva a complexa diversidade da realidade estadual e nacional.

Antes de abordar a descrição da prática atual da disciplina Filosofia, compreende-se que dois momentos contextualizadores serão de fundamental importância. O primeiro deverá tratar de um breve histórico da exclusão e do retorno da Filosofia, ao Ensino Médio, em Minas Gerais, oportunidade em que serão contextualizadas a lei 5692/71 e a Resolução 6590/89, esta segunda no bojo da proposta da Constituição Mineira atual.

No segundo momento, esta contextualização deverá alcançar o município de Uberlândia, descrevendo a

implementação da Filosofia no Ensino Médio, nas escolas públicas estaduais. Nesta oportunidade, as questões administrativas e as teórico-metodológicas de implementação (inclusive a proposta curricular da S.E.E/MG<sup>2</sup>, em 1990) serão descritas e analisadas detalhadamente.

A partir dessa contextualização, estariam dadas as condições adequadas de análise da prática atual da disciplina Filosofia, no grau, espaço e tempo já descritos. Uma pesquisa em cinco escolas, dentre as dezoito que atualmente (1993) oferecem a disciplina Filosofia, no Ensino Médio, em Uberlândia, poderá surgir como meio para a constatação dos elementos necessários à análise proposta.

Neste sentido, os diários de classe serão pesquisados, as habilitações dos professores e a utilização dos compêndios serão analisadas. Entrevistas com os professores também farão parte da investigação e, finalmente, esta pesquisa procurará alcançar as reuniões de reciclagem dos professores de Filosofia, como espaço fecundo e gerador de informações e argumentos para a tese em questão.

Durante todo esse processo de pesquisa, elaborar-se-á uma proposta de conteúdo para a Filosofia, no Ensino Médio, ainda carente de elaborações teóricas e avaliações práticas, mas já fundamentada em alguns conceitos e concepções.

Esta primeira elaboração se dará no bojo de uma experiência com o ensino da Filosofia. Tal experiência, dividida em dois momentos, tratará do efetivo magistério

2 Secretaria Estadual da Educação de Minas Gerais

dessa disciplina durante os anos de 1992 e 1993, em escolas da rede estadual.

Uma vez que qualquer trabalho humano implica reelaborações contínuas dos referenciais teóricos, dos paradigmas e das hipóteses, a essa experiência sucederá um capítulo que se iniciará com extensa fundamentação teórica de conceitos (Educação, Escola, Ensino Médio, Filosofia) e conteúdos.

A partir dessa fundamentação teórica, apresentar-se-á uma proposta de conteúdo para a disciplina Filosofia, no Ensino Médio. Deste modo, o provável impasse será superado na sua indefinição de conteúdo. Uma breve conclusão poderá esclarecer eventuais dúvidas deixadas ao longo do texto.

As questões metodológicas estarão sempre pressupostas: ora explícita, ora implicitamente, mas não serão contempladas em destaque como ocorrerá com as questões relativas ao conteúdo da Filosofia. É um recorte necessário face às proporções deste trabalho.

A proposta de um conteúdo específico para a disciplina Filosofia, no Ensino Médio, poderá ser utilizada pelas escolas públicas e particulares, inclusive pelas Delegacias Regionais de ensino, como subsídio para a discussão na redefinição de conteúdos.

Procurará, portanto, responder à expectativa imediata, enquanto novo roteiro de trabalho, e à expectativa a longo prazo, enquanto mais uma referência na contínua discussão

sobre os rumos da Filosofia como pensamento e como disciplina escolar.

# 1- EXCLUSÃO E RETORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS MINEIRAS

## 1.1 A exclusão da disciplina Filosofia a partir de 1964

Em recente dissertação de mestrado, defendida na PUC-SP, em 1993, Maria Auxiliadora Monteiro Oliveira, comenta as mudanças políticas, sociais e econômicas operadas pelo golpe militar:

*"O modelo econômico que consolidou com o golpe de estado de 64 colocou todas as instituições sociais a seu serviço e, assim, a política educacional promoveu modificações drásticas na organização, estrutura e funcionamento das unidades escolares, além de determinar grandes alterações curriculares. Essas redefinições curriculares acabaram acarretando a supressão do ensino da Filosofia." (1993:89)*

Conforme Oliveira, do ponto de vista político, os militares organizaram a sociedade sobre três pilares fundamentais: ruptura da normalidade institucional, controle sobre a participação popular no processo político e continuidade do projeto capitalista de desenvolvimento.

No campo ideológico, o Regime Militar acatou a hegemonia dos Estados Unidos e a Nação brasileira curvou-se aos interesses norte-americanos, importando produtos industrializados, filmes, músicas, projetos pedagógicos e tantos outros instrumentos de dominação econômica, cultural e política.

Na realidade, objetivava-se afastar o espectro das idéias socialistas, oriundas do bloco soviético e que através da Revolução Cubana, demonstravam o seu poder e sua ameaça. Sobre esse período, comenta Ghiraldelli Jr:

*"E para deter tal 'avanço comunista', grupos que desejavam a continuidade da internacionalização da economia brasileira utilizaram-se de políticos ambiciosos e do braço militar contaminado pelo anti-comunismo para o desfecho do golpe." (1991:166)*

O país encontrava-se mergulhado numa nova conjuntura internacional, onde, sob a liderança dos Estados Unidos, o Capitalismo se articulou após a 2ª Guerra Mundial.

As multinacionais foram incentivadas a se sediar no Brasil e para tal receberam garantias políticas e econômicas. Com o favorecimento fiscal, excedente de mão-de-obra barata, a extinção dos empecilhos às remessas de lucro, o país tornou-se atrativo.

Comenta Oliveira que a opção por um desenvolvimento dependente e "atrelado ao grande Capital", não se limitou ao campo político e econômico, mas atingiu enormemente o educacional:

*"Nessa perspectiva, a educação foi chamada não só a legitimar, como também a participar, segundo os planos e projetos governamentais, do processo produtivo, através da formação da força de trabalho". (1993:96).*

O desenvolvimento dependente, no âmbito educacional, estabeleceu os acordos MEC-USAID, entre o Ministério da

Educação (MEC) e a "Agency for International Development" (AID). Esses acordos diziam respeito à prestação de assistência técnica e cooperação financeira, e comprometeram a política educacional do país às determinações dos técnicos norte-americanos<sup>3</sup>. Em síntese, objetivavam atrelar a escola ao mercado de trabalho.

O projeto MEC-USAID assentou-se sobre três pilares: a educação e o desenvolvimento; educação e segurança; educação e comunidade<sup>4</sup>.

O primeiro pilar, sugeria a rápida formação de profissionais que suprissem as necessidades do país em relação à tecnologia. O projeto não era criar pesquisadores, mas executantes aptos de um saber importado. Noutras palavras, esse pilar sugeria a reprodução da dependência no campo do conhecimento.

O segundo pilar, educação e segurança, indicava que os problemas brasileiros somente seriam resolvidos através da chamada "consciência cívica" do cidadão.

O terceiro, educação e comunidade, compreendia que a comunidade devia dizer para a escola que formação interessava aos cidadãos brasileiros. Cabia à escola responder às necessidades apontadas, formando pessoal capaz de atendê-las.

Chauí comenta que esse é o "tópico", o pilar, que sustenta a ligação escola-empresa. Na prática, visava-se "ao

---

3 Sobre esses acordos conferir: ARAPIRACA, J.O., 1982

4 Sobre os três pilares, conf. CHAUI, 1977.

fornecimento de mão-de-obra barata às empresas e ao surgimento de uma elite de pseudo-pesquisadores".

A lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971, surge no bojo da Reforma de Ensino proposta pelo Regime Militar e inspirada nos acordos MEC-USAID. Essa lei demonstra a tendência profissionalizante e técnico-desenvolvimentista, como resposta da escola às "necessidades" da sociedade.

O ensino foi reestruturado, ampliando a obrigatoriedade escolar de 4 para 8 anos. Houve a união entre escola secundária e escola técnica, através da escola única profissionalizante, obedecendo aos princípios de continuidade e terminalidade.

Compreendia-se por princípio de continuidade a tentativa de garantir a passagem de uma série para outra, do 1º até o 2º grau. Por princípio de terminalidade, acreditava-se que, uma vez formado nos diferentes níveis, o estudante estaria apto para o mercado como força de trabalho especializada.

O currículo, nessa perspectiva, dividia-se em duas partes: educação geral e formação especial. A formação especial obedecia ao critério da regionalidade: habilitações correspondentes às áreas econômicas - primária (agricultura), secundária (indústria) e terciária (serviços). Somando-se a estas, foram incluídas algumas disciplinas obrigatórias: Educação Física, Educação Moral e

Cívica, Educação Artística, Programa de Saúde e Religião (facultativa ao aluno)<sup>5</sup>.

Argumentavam os organizadores da Reforma que, por absoluta "falta de espaço", a História e a Geografia seriam aglutinadas, passando a constituírem os Estudos Sociais. Conseqüentemente, a Filosofia perdeu seu lugar na grade curricular do então "2º grau".

Porém, segundo Oliveira (1993:105), a lei 5692/71 deixou uma "brecha" através da qual se poderia manter a Filosofia no currículo do Ensino Médio. Isto ocorreria incluindo-a como "disciplina da parte diversificada", já que ela constava dos conteúdos escolhidos pelo Conselho Federal de Educação. Caberia à escola, incluí-la, ou não, como disciplina optativa. Conclui Oliveira:

*"Talvez se houvesse real interesse e empenho dos diretores escolares, teria sido possível a continuação do ensino da Filosofia. Parece que a supressão da disciplina Filosofia se deu principalmente devido ao 'deslumbramento' da grande maioria dos educadores, que ficou extasiada com a sofisticação das 'estratégias de ensino', com o brilho da tecnologia instrumental e com a aplicação da Teoria dos Sistemas, embarcando na ideologia subjacente à política educacional adotada." (1993:107).*

Disso se conclui que a Filosofia perdeu seu espaço, como disciplina no Ensino Médio, muito mais em função da ideologia técnico-desenvolvimentista que conquistou

---

5 Conf. ARANHA, Maria.L.A, 1990:257

hegemonia entre os educadores, no final da década de sessenta e durante a de setenta.

Estavam tão seguros do domínio dessas idéias, que os representantes do Regime Militar, na elaboração da lei 5692/71 permitiram, inclusive, o risco de a Filosofia permanecer no currículo do Ensino Médio, como "disciplina da parte diversificada". Isso, porque tinham consciência da então hegemonia técnico-desenvolvimentista no pensamento pedagógico daquele momento histórico e, também, porque criavam um álibi face a reações e reivindicações da comunidade educativa brasileira.

## 1.2 O retorno da Filosofia através da Constituição Mineira de 1989

Em 1982, durante o governo Figueiredo, a lei educacional 7044/82 substituiu a expressão "qualificação para o trabalho" por "preparação para o trabalho". Na prática, extinguiu a obrigatoriedade da profissionalização nas escolas. Comenta Ghiraldelli Jr.:

*"A lei 7044/82 do General Figueiredo, que revogou o ensino profissionalizante obrigatório do 2º grau, foi o reconhecimento público da falência da política educacional da ditadura e a demonstração de que as atitudes e planos tecnocráticos haviam de fato colocado o governo numa situação de distanciamento para com a maior parte da sociedade, até mesmo as classes dominantes."*  
(1991:185)

Nessa nova perspectiva, o Parecer 342/82, do Conselho Federal de Educação sugere a Filosofia como uma das disciplinas que podem compor o currículo do Ensino Médio.

Conforme Oliveira ressalta, em Minas Gerais, foram poucas as escolas que fizeram uso dessa legislação para promover o retorno da Filosofia ao Ensino Médio. Esta constatação reforça a conclusão de que a ausência dessa disciplina, nas últimas duas décadas, deu-se principalmente em função da hegemonia ideológica técnico-desenvolvimentista.

Esta ideologia supervaloriza as "ciências da natureza" em detrimento das "ciências humanas". Não fosse o domínio dessas idéias, as escolas teriam aproveitado as brechas deixadas tanto pela lei 5692/71 quanto pelo Parecer 342/82, e mantido a Filosofia no Ensino Médio.

Devido ao afrouxamento da repressão, com a saída do governo militar e a formação do governo civil em 1985, houve um efetivo aumento dos debates políticos, publicações e eventos, dentre os quais, destacou-se a formação da Assembléia Constituinte. Em 05 de outubro de 1988, o Diário Oficial da União, número 191-A, publicou o texto da atual "Constituição da República Federativa do Brasil".

A nova Constituição possibilitou a elaboração do Projeto-Lei número 1.258-C, de 1988, que fixava as

diretrizes e bases da educação nacional<sup>6</sup>. Dentre os 20 capítulos e 152 artigos da nova L.D.B., o "capítulo X", que versa sobre o "Ensino Médio", através do artigo 48 e diretriz IV, garante:

*"serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias."*

A Constituição Nacional possibilitou, assim, o retorno da Filosofia ao Ensino Médio, em todo país. Entretanto, as escolas públicas estaduais mineiras já tinham garantido essa conquista com a Constituição Mineira de 21 de setembro de 1989.

Consta do artigo 195 da Constituição Mineira:

*"A educação, direito de todos, dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoas, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Parágrafo único: Para assegurar o estabelecido nesse artigo, o Estado deverá garantir o ensino da Filosofia e da Sociologia, nas escolas públicas de 2º grau".*

Em 22 dezembro de 1989, a Secretaria Estadual da Educação, no uso de suas atribuições e tendo como referência o disposto no artigo 195 da Constituição Mineira, de

---

6 A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi aprovada pela Câmara Federal de 13 de maio de 1993, mas ainda aguarda aprovação no Senado e sanção do Presidente.

7 MINAS GERAIS. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989: 94-95

21/09/89, estabeleceu, através da Resolução 6590/89 de  
22/12/89:

*"Art. 1º - Os Currículos do Ensino de 2º grau, das Escolas Estaduais deverão incluir, em sua Parte Diversificada, como conteúdo específico, em uma ou mais séries do Grau e, sujeitas a avaliação na forma da lei, as matérias: Sociologia e Filosofia."*

Oficialmente de volta ao currículo das escolas de Ensino Médio da rede estadual de ensino, em toda Minas Gerais, resta ver como se deu o processo de implementação da Filosofia, nas escolas estaduais do município de Uberlândia.

## 2- A IMPLEMENTAÇÃO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, EM UBERLÂNDIA

### 2.1 Questões administrativas:

Após a Resolução 6590/89, as escolas estaduais, em Uberlândia, incluíram a Filosofia nas suas grades curriculares do Ensino Médio.

Em 1971, quando através da lei 5692/71 foi dificultada a permanência da Filosofia no então 2º grau, havia em Uberlândia apenas uma escola desse grau. Tratava-se da Escola Estadual de Uberlândia, popularmente conhecida como "Museu". As demais escolas estaduais ofereciam seus cursos apenas até a 8ª série. Nos últimos anos da década de sessenta, não constava o ensino de Filosofia para o "colegial" ou "científico" daquela escola.

Havia conteúdos afins, tais como Filosofia da Educação, no curso Magistério, na época chamado de "Curso Normal". Tal situação se mantinha desde sua fundação em 1938.

Em função disso, não se pode falar em "retorno da Filosofia ao Ensino Médio das escolas públicas estaduais, em Uberlândia", mas simplesmente em implementação, em introdução, no início da década de noventa.

Este processo de implementação, entretanto, não se deu de imediato. Na sua maioria, as escolas estaduais uberlandenses optaram por incluí-la como disciplina do 3º

ano Colegial. Isto oportunizou às turmas que iniciaram o Ensino Médio em 1990, o contato com a Filosofia em 1992.

Já aquelas turmas que estavam no 2º Colegial, ou 3º, em 1990, não teriam acesso a esta nova disciplina porque obedeceriam ao programa anterior à Resolução 6590/89.

O levantamento feito em março de 1993, na 26ª Delegacia Regional de Ensino, em Uberlândia, a respeito do processo de implementação da Filosofia nas escolas da rede estadual uberlandense, apresenta o seguinte panorama:

ESCOLAS ESTADUAIS	ANO DE IMPLEMENTAÇÃO	SÉRIE	Nº AULAS SEMANAIS
Prof. José Inácio Sousa	1990	1ª	1
Américo René Gianetti	1992	3ª	1
Ângela Teixeira Silva	1992	3ª	1
Antônio Tomas F. Rezende	1992	3ª	2
Bueno Brandão	1992	2ª	1
Cidade Industrial	1992	3ª	1
De Uberlândia	1992	3ª	1
Guimomar de F. Costas	1992	3ª	1
Hortêncio Diniz	1992	3ª	1
Inácio Castilho	1992	3ª	2
Inácio Paes Leme	1992	3ª	2
João Rezende	1992	3ª	1
Messias Pedreiro	1992	3ª	1
Prof. Juvenília F. Santos	1992	3ª	1
Segismundo Pereira	1992	3ª	2
Sérgio de F. Pacheco	1992	3ª	2
Teotônio Vilela	1992	3ª	1
Cruzeiro do Sul	1993	3ª	1
Angelino Pavan	1994	3ª	1
Antônio Luiz Bastos	1994	3ª	1
Clarimundo Carneiro	1994	2ª	2
Lourdes de Carvalho	1994	3ª	1
Frei Egídio Parisi	1994	3ª	1
Maria Conceição Barbosa	1994	3ª	1
Neusa Rezende	1994	3ª	1
Afonso Arinos	1995	3ª	1

- A Escola Estadual de Uberlândia, em 1992 tinha Filosofia no 3º Colegial. A partir de 1993, esta disciplina passou a ser ministrada no 1º Colegial, com uma aula por semana.
  
- A Escola Estadual Messias Pedreiro, em 1992 tinha Filosofia no 3º Colegial. A partir de 1993, esta disciplina passa a ser ministrada no 2º e 3º Colegiais, com uma aula por semana.
  
- A Escola Estadual Prof. José Inácio de Sousa, no curso Magistério, além da disciplina Filosofia da Educação, introduziu a disciplina Filosofia, com o mesmo conteúdo programático das séries Colegiais.

O quadro possibilita avaliar que, em 1990, apenas a Escola Prof. José Inácio de Sousa estava trabalhando com a disciplina Filosofia, com uma aula por semana, na 1ª série. Em 1991, não houve alteração.

Em 1992, dezesseis escolas introduziram a Filosofia nos seus programas. Destas dezesseis escolas, apenas uma decidiu por essa disciplina na 2ª série. As demais, ao todo quinze, onde estava sendo introduzida a Filosofia, optaram pela 3ª série.

Em 1993, juntou-se às demais, a Escola Cruzeiro do Sul, com uma aula por semana, na 3ª série. O projeto para 1994 traz a inclusão de sete escolas no grupo que já trabalha a

disciplina Filosofia. Dessas sete escolas, apenas uma, a Escola Clarimundo Carneiro, optou colocá-la na 2ª série, com duas aulas semanais. As demais escolas optaram pela 3ª série, inclusive a Escola Afonso Arinos, que programa introduzir a Filosofia em 1995, com uma aula por semana.

No que diz respeito ao número de aulas semanais, a maioria das escolas optou por uma apenas, ou seja, vinte escolas assim o fizeram. Apenas seis escolas optaram por duas aulas.

Conclui-se que as definições e indefinições dessa disciplina, no que diz respeito a questões administrativas, talvez sejam, respectivamente, resultados das articulações reivindicatórias e da desmobilização de professores e alunos, na luta pela melhoria das condições de ensino da Filosofia.

Face à sugestão da própria S.E.E/MG de que a disciplina deveria contemplar um mínimo de duas aulas por semana, num período de dois anos<sup>8</sup>, constata-se que a aplicação desse avanço nas condições de trabalho seria conquista a ser efetivada no âmbito escolar.

Entretanto, uma pesquisa junto a essas escolas revelou que algumas direções mostraram-se intransigentes ao negar o aumento da carga horária de Filosofia. Negam tal mudança argumentando que "os próprios pais de alunos não aceitaram a

---

<sup>8</sup> Esta sugestão consta da Proposta Curricular de Filosofia de S.E.E/MG que será analisada neste capítulo

diminuição de uma aula de quaisquer disciplinas "exatas" ou "biomédicas", visando favorecer à Filosofia".

Segundo essas direções, há um limite máximo de aulas por turma, limite esse estabelecido pela S.E.E/MG. Deste modo, o acréscimo de aula para uma disciplina somente é possível com a diminuição proporcional de outra.

A 26ª Delegacia Regional de Ensino, entretanto, afirma que a escola tem autonomia para mudanças dessa natureza.

Esta discussão ilustra o predomínio do juízo de valor, produto da ideologia técnico-desenvolvimentista, que privilegia e prioriza as disciplinas técnico-científicas em detrimento das chamadas "Humanidades".

Vale enfatizar que, em Uberlândia, seis escolas optaram por oferecer a Filosofia através de duas aulas semanais, com a possibilidade desse conteúdo estender-se por dois anos. Essas escolas não fazem parte do restrito grupo de escolas da rede pública estadual tradicionalmente rivais dos cursinhos pré-vestibulares no discutível projeto "pedagógico" voltado para o concurso vestibular.

## **2.2 Questões teórico-metodológicas da proposta de conteúdos curriculares da Secretaria da Educação de Minas Gerais:**

Em 1990, após a promulgação da Constituição Mineira de 1989 e a Resolução 6590/89, através da qual a S.E.E/MG

inclui a Filosofia como disciplina obrigatória nos currículos do Ensino Médio das escolas da rede estadual, surgiu uma questão de caráter teórico-metodológico: o quê e como ensinar essas disciplinas recém ingressas no currículo do Ensino Médio?

No sentido de responder a essa questão, em setembro de 1990, a S.E.E/MG remeteu às Delegacias Regionais de Ensino um "documento base para subsidiar o processo de construção das propostas curriculares." Esse documento fez parte do "Projeto de Elaboração de Proposta Curricular de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Educação Artística" para as escolas públicas estaduais do Estado de Minas Gerais. Tal projeto esteve sob coordenação da S.E.E/MG e do Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais.

O documento-base propunha ser a referência para a discussão nas escolas das diversas regiões do Estado. Em seguida, essas escolas, através de sua Delegacia Regional-pólo, deveriam produzir uma proposta-sugestão de conteúdo para a Filosofia de acordo com as variações culturais, políticas e econômicas de sua região.

Finalmente, numa etapa posterior, em Belo Horizonte, representantes das regiões, através de suas Delegacias Regionais-pólo, juntamente com os coordenadores do projeto, construiriam uma proposta que fosse a síntese das diversas sugestões apresentadas. Diz o documento:

*"A princípio, cada escola construirá sua proposta-curricular. Em seguida, as propostas das escolas serão enviadas à Delegacia Regional de Ensino a que pertencem. Posteriormente, as Delegacias Regionais de Ensino remetê-las-ão aos pólos regionais de Minas: Juiz de Fora, Itajubá, Manhuaçu, Uberlândia, Montes Claros e B. Horizonte, onde serão compatibilizadas resultando em ate-projetos por conteúdos. Esses ante-projetos serão posteriormente compatibilizados e constituirão a proposta Curricular de Minas Gerais."(1990:05)*

Na realidade, tratou-se de uma iniciativa louvável, pelo caráter participativo como foi conduzida, de elaboração de proposta curricular. A intenção dos coordenadores era a de que o documento-base pudesse servir de referência para as discussões nas escolas, incentivando a produção de sugestões que partissem da base educativa.

### **2.2.1 O Documento-Base**

Apoiados no documento-Base, professores do 2º e 3º graus (estes últimos representantes dos Departamentos de Filosofia de algumas universidades mineiras e funcionários das Delegacias Regionais), à luz das diversidades culturais e necessidades específicas das regiões, deveriam enviar à S.E.E/MG uma sugestão de proposta curricular de Filosofia.

A dinâmica do projeto foi coordenada pela S.E.E/MG e pelo Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de M.Gerais, que consideram como fundamental para a elaboração deste projeto a compreensão de que a sociedade brasileira

está passando por mudanças, frutos de vários movimentos conjunturais, nos diversos segmentos sociais. Face às mutantes demandas sociais, a educação, enquanto fenômeno social, precisava contribuir nas respostas às novas expectativas.

Segundo esse mesmo documento, a introdução de disciplinas tais como Filosofia e Sociologia, no ensino do 2º grau, assegurada pela Constituição Mineira e efetivada através da Resolução 6590/89 da S.E.E/MG, foi resultado da ação política de entidades de Classe com destacada atuação do Sindicato dos Sociólogos e da Federação dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais.

No âmbito nacional, prossegue o documento, pode-se citar a participação atuante da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas) que, já em 1975, iniciou uma campanha nacional pela reintrodução da Filosofia no 2º grau.

O documento chamou atenção para o fato de que interesses políticos e culturais determinados vêm, historicamente, criando uma dicotomia entre a ciência técnica e a cultura política no ensino da Educação Básica. Naturalmente que a sociedade tem sido influenciada pela cultura pedagógica positivista, que empobrece e reduz a relação entre as ciências técnicas e a cultura. Ou seja, desatreia o conteúdo escolar das práticas sociais do mundo do trabalho.

Interessa, sobretudo, analisar os subsídios para a elaboração da proposta de Filosofia para o Ensino Médio.

Esses subsídios estão no 2º capítulo do documento-base intitulado: "A filosofia no Currículo de 2º grau", cujas relatoras foram Maria Tereza Marques Amaral, Ana Míriam Wuensch e Telma Birchall.

As redatoras, dentre muitas coisas, alertam que os efeitos maléficos da proposta profissionalizante, que remonta à década de setenta, são hoje facilmente constatados e que os educadores, receosos desses efeitos, correm o risco de optar por propostas educativas que, no sentido oposto, limitam-se à formação geral.

A Filosofia no Ensino Médio deverá mediatizar esta contradição rumo à uma síntese favorável do projeto educacional. Afirma o documento:

*"A prática filosófica deverá levá-lo [o aluno] a pensar a partir da realidade, numa relação inteligente com a prática real e concreta das pessoas em contato com seu mundo, suas estruturas e contradições".*  
(1990:18)

Segundo os subsídios desse documento, o ensino da Filosofia deve levar em consideração que ela é "atitude" e um "campo do saber". Como atitude a Filosofia é admiração, a dúvida crítica e a desconfiança frente ao estabelecido. Ora, esta atitude gerou e gera reflexão e respostas; conceitos e sistemas foram e são construídos, definindo um campo do saber.

Porém, a Filosofia, nesta perspectiva, não tem um objeto definido, é "um saber que não sabe", não é um

conhecimento porque só há conhecimento de objetos definidos. Sobre esta indefinição temática da Filosofia, comenta o documento:

*"(qualquer tema, pode, a princípio ser objeto da Filosofia). (...) Isso significa que a Filosofia não é um saber do tipo científico: ela não se define prioritariamente por ser um conjunto de conteúdos, mas por ser uma atividade. Essa atividade, podemos defini-la, como a problematização." (1990:18)*

Um pouco adiante, o documento-base sugere que a atitude filosófica se defina:

*"pelo saber-colocar-problemas: recolhê-los no implícito da experiência cotidiana e histórica, explicitá-la, desvelá-los e, mais do que resolvê-los, enfrentá-los." (1990:18)*

Assim concebida a Filosofia, conclui-se que seu objeto são os problemas humanos, tudo aquilo que, por uma razão ou outra, tornou-se problemático nos mais diversos campos da experiência humana. Compreende o documento como oportuno, nesse momento, levantar a questão: nesta perspectiva, o que constitui problema para o aluno do Ensino Médio? Quais conteúdos de sua realidade-vivida devem ser problematizados?

Objetivando responder a estas questões, o documento prossegue argumentando que o indivíduo relaciona-se com a família, a escola, a igreja, os sindicatos e outras entidades e segmentos da sociedade. Tal relação explicita problemas que carecem de problematização. Eis aí a tarefa da Filosofia: problematizar a experiência vivida, refletir

sobre os problemas que vêm à luz no cotidiano das relações humanas.

*"Tematizar filosoficamente o trabalho, a sociedade, a arte, a política, a religião teria como resultado fundamental sua participação nessas diversas realidades. (...) O mesmo ocorre em relação à questão do conhecimento e das ciências."* (1990:20)

Quanto ao contato com a cultura elaborada<sup>9</sup>, o documento sugere que os textos clássicos, dos próprios filósofos, sejam mediatizados pela problemática atual:

*"A reflexão filosófica será o aprofundamento do vivido, sua crítica, sua problematização a partir do instrumental oferecido pela tradição e pela História da Filosofia"* (1990:21)

Concluindo, a sugestão do documento-base é a de que se formule uma proposta curricular que supere a dicotomia atividade-passividade e atitude-saber, sensível ao concreto vivido do educando, mas fiel à tradição filosófica.

Lembra, ainda, que é preciso criar condições objetivas sem as quais qualquer proposta curricular é inexecutável. Tais condições seriam:

- mobilizar os profissionais da área na elaboração da proposta curricular;
- levantar o material didático existente, sugerindo os mais adequados;
- reciclar os professores;

<sup>9</sup> Conceito utilizado para identificar a cultura científica. *humana*  
Conferir SNYDERS, 1988

- restabelecer estratégias de avaliação;

Segundo as redatoras desse documento, alguns requisitos são imprescindíveis:

- a disciplina deve ser ministrada num período de dois anos;
- a carga horária deve ser de "2 horas/aula semanais";
- o professor deve ser licenciado em Filosofia;
- o professor dever ser concursado especificamente para lecionar a disciplina;
- se se configurar um quadro de escassez de professores, que se marque um prazo para reciclagem e especializações em Filosofia.

### **2.2.2 A Proposta Regional Triângulo**

Esta proposta foi produzida em 1990, sob coordenação da 26ª Delegacia Regional de Ensino. Participaram desse evento representantes do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Patos de Minas, diretores das escolas, especialistas (orientadores e supervisores), e representantes de professores de escolas de Ensino Médio da Regional Triângulo (16ª D.R.E de Paracatu, 18ª D.R.E. de Patos de Minas, 26ª D.R.E de Uberlândia, 32ª D.R.E. de Ituiutaba, 33ª D.R.E. de Patrocínio e 34ª D.R.E de Monte Carmelo).

A partir das discussões desse encontro foi elaborado um documento-sugestão da Regional Triângulo. Posteriormente esse documento foi enviado à S.E.E/MG para que, juntamente com as sugestões das demais regiões do Estado, pudesse contribuir na formulação de uma proposta única para todo o Estado de Minas Gerais.

Conforme a proposta da Regional Triângulo, não se pode pensar em Filosofia sem pensar nos critérios de criticidade, problematização e questionamento. Critica o exercício "puramente intelectual" e afirma que: "descobrir verdades é enfrentar formas estagnadas de poder, é aceitar o desafio de mudanças, é construir a própria história."<sup>10</sup> A seguir alguns pontos fundamentais desse documento-sugestão:

"Propomos:

. a nível de DRE:

- .. instrumentalização dos técnicos responsáveis pela implantação e acompanhamento nas
- .. promover atividades de Atualização e/ou Treinamentos para os profissionais envolvidos diretamente no ensino da disciplina de Filosofia no 2º grau.

. a nível de Instituições de Ensino Superior:

- .. qualificação profissional de quem irá atuar no ensino de Filosofia do 2º grau;

<sup>10</sup> In: Introdução ao documento "Sugestão de proposta Curricular de Filosofia para 2º grau" da Regional Triângulo, nov. 1990.

.. criação de cursos de Especialização e Pós-Graduação -  
Lato Sensu em Filosofia.

Objetivos:

Geral- Propiciar ao educador condições de iniciar o aluno na reflexão filosófica de maneira concreta, realizando-a em torno de problemas atuais em que vive.

Específicos- Reciclar técnicos de DRE para assessoramento das atividades inerentes à Filosofia nas Universidades Escolares;

. Refletir metodologicamente a realidade situando o homem dentro do universo político-social-econômico;

. Ajudar o educando a perceber a especificidade e importância do tipo de reflexão que é a Filosofia, frente ao saber comum e ao saber científico;

.Proporcionar ao aluno o contato com algumas reflexões filosóficas clássicas, através da leitura de textos significativos;

.Assegurar ao educador direitos de exercer o Magistério no que se refere a disciplina filosófica através de curso que o habilitem (sic) para tal.

Conteúdo Programático:

I - Origem Histórica e estrutura da Filosofia:

1. Mitologia

2. Senso Comum e Conhecimento Filosófico

### 3. Conhecimento Científico

#### II - Concepção Grega:

##### 1. Pré-socráticos

- Parmênides
- Heráclito

##### 2. Conhecimento em Platão:

- O mito da Caverna
- O que é a Dialética Platônica

##### 3. Conhecimento em Aristóteles:

- O que é lógica formal

#### III - Concepção medieval de mundo:

1- Patrística - Santo Agostinho

2- Escolástica - São Tomás de Aquino

#### IV - O pensamento moderno:

1- O que significa o humanismo Renascentista como renovação de perspectiva

2- A ciência Moderna no seu constituir-se

- Bacon
- Galileu

### 3- Racionalismo

- A questão do método
- Descartes

### 4- Empirismo inglês

- Locke

### 5- Liberalismo

- Liberalismo político - Locke
- Liberalismo econômico - Adam Smith
- Democracia - Rousseau

## V - Pensamento contemporâneo

- O positivismo
- A dialética Hegeliana
- Marxismo
- Existencialismo<sup>11</sup>

### 2.2.3 A Proposta Síntese

Uma vez superada a fase regional, iniciou-se o processo de elaboração de uma proposta para todo o Estado de Minas Gerais, que surgisse como síntese das várias propostas regionais.

---

<sup>11</sup> Este conteúdo programático consta no documento da citação anterior.

Em Belo Horizonte, no período de 04 a 07 de dezembro de 1990, no Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, foi realizado o Encontro Estadual de Professores-Representantes dos Pólos Regionais. Esse encontro teve a participação dos coordenadores do projeto, da equipe técnica da Secretaria de Estado da Educação, dos consultores e dos professores que acompanharam o processo em todas as suas fases.

Todos os participantes trabalharam no processo de compatibilização dos anteprojetos regionais, resultando na proposta única para todo o Estado, aqui chamada de "Proposta Síntese". Decidiu-se por esta denominação por tratar-se de um documento que foi fruto de laboriosa discussão, onde alguns aspectos das propostas regionais foram conservados outros superados.

A Proposta Síntese assegura diretrizes para o ensino público de Minas Gerais e o atendimento às diversidades regionais. Foi aprovada em plenária realizada ao final do Encontro Estadual com a participação dos representantes das diferentes regiões e coordenação geral.

Do mesmo modo como foram elaborados os anteprojetos de Filosofia, nas diferentes regiões do Estado, foram também elaborados anteprojetos da Sociologia, Educação Física e Educação Artística. Estas outras disciplinas ensejaram, por suas vezes, suas Propostas Sínteses, nesse mesmo Encontro. Entretanto, é objetivo deste capítulo limitar-se à proposta de ensino da Filosofia.

Inicialmente, a Proposta Síntese posta-se contrária ao "Conteudismo Clássico":

*"O grupo apontou a direção de uma Filosofia crítica, dinâmica, participativa, e não apenas uma proposta fundamentada em uma temática histórica, como conhecimento acabado". (MINAS GERAIS, dez. 1990: 16)*

Alguns critérios metodológicos são considerados fundamentais para o sucesso desta proposta:

*"Esta proposta de trabalho tem que levar em conta as condições das escolas e dos alunos, não esquecendo a priori o perfil do aluno, do professor e dos limites materiais impostos hoje à educação brasileira. (...) Este programa deverá ser adaptado às necessidades e precariedades de cada etapa de implantação (...) Os conteúdos estão apresentados de forma flexível, sem se cristalizarem num programa definitivo. Foram propostas diretrizes gerais, permitindo a montagem posterior de um programa de ensino estruturado através de temas escolhidos por professores e alunos. (...) Nesta linha de raciocínio, considera-se a metodologia o eixo central e fundante para a realização dessa proposta. Uma metodologia segundo a qual os conteúdos serão organizados a partir da vivência social de professores e alunos." (MINAS GERAIS, dez. 1990: 16-18)*

As sugestões apresentadas pela Proposta Síntese ilustram a preocupação com as atividades, com o caráter dinâmico das aulas, a sensibilidade para com o cotidiano do aluno através de temas utilizando músicas, gravuras, notícias de jornal, filmes, projeções de "slides", "cartoons", charges etc. As atividades com textos tais como "crônica, uma poesia, por exemplo" (Ibid, p.18) podem ser

utilizados. O texto dessa Proposta Síntese sugere que da dicotomia atitude versus conteúdo, ela prioriza a primeira.

No que diz respeito à duração do curso, a proposta defende dois anos com duas aulas semanais, como condição de possibilidade para que os conteúdos propostos sejam exeqüíveis. Caso o professor não possa contar com essa carga horária, deverá optar por um dos cinco temas propostos.

Os conteúdos programáticos dos cinco temas são os seguintes:

"Tema I - FILOSOFIA

Conteúdo Programático (Subtemas)

1. As origens do filosofar

1.1 - A admiração

1.2 - A dúvida

1.3 - A experiência do limite: a angústia

1.4 - A esperança

2. O começo da Filosofia

2.1 - Do mito à Filosofia

- o discurso mítico

- o discurso filosófico

2.2 - A especificidade do conhecimento filosófico

2.3 - Os primeiros filósofos gregos: a pergunta pela origem de todas as coisas

2.4 - Filosofia e democracia: o surgimento da Filosofia e a experiência democrática grega

2.5 - Filosofia e emancipação

### 3. 'O filósofo é o homem que desperta e fala'

#### PROBLEMATIZAÇÃO:

- O que nos leva a fazer Filosofia?
- Por que filosofar?
- A visão mítica foi superada pela visão científica?
- Quais são os mitos do mundo atual?
- Quem faz Filosofia?

#### TEMA II - O CONHECIMENTO

##### Conteúdo Programático (subtema)

#### 1. A experiência do conhecimento

- 1.1 Da opinião ao conhecimento: 'O mito da Caverna de Platão'
- 1.2 Senso comum
- 1.3 Ciência
- 1.4 O conhecimento teológico

#### 2. O nascimento da ciência na modernidade

- 2.1 A revolução científica do século XVII (Galileu)
- 2.2 Vertentes de interpretação do conhecimento
  - o racionalismo ( Descartes )
  - o empirismo ( Locke )

#### 2.3 A busca da superação do racionalismo e do empirismo

#### 3. Os conhecimentos produzidos

3.1 Na matemática

3.2 Nas ciências da natureza

3.3 Nas ciências humanas

4. Evidência, verdade e erro

4.1 As teorias do conhecimento

4.2 Limites do conhecimento

4.3 Falibilidade do conhecimento científico

5. Conhecimento e interesse

5.1 - Ideologia

5.2 - Conhecimento e práxis

5.3 - Conhecimento e paixões

6. Técnica e tecnologia

7. Ética e ciência

7.1 Responsabilidade e conhecimento

8. O homem: ser que conhece e desconhece

PROBLEMATIZAÇÃO:

- Que valor tem o conhecimento cotidiano?
- Existe a verdade?
- Qual o significado do erro?
- Quem produz o conhecimento e para quem?
- O conhecimento científico gera a justiça social?

- Qual a relação entre ciência e realização

### TEMA III - O TRABALHO

#### Conteúdo Programático ( subtemas )

1. O homem se faz pelo trabalho: o homem transforma a natureza e a si mesmo (materialismo dialético)
2. Trabalho e cultura: a especificidade do trabalho humano
  - 2.1 - Teleologia
  - 2.2 - Relações sociais de produção
  - 2.3 - As necessidades humanas
3. O trabalho no capitalismo
  - 3.1 - O mundo das mercadorias
  - 3.2 - A alienação na produção, no consumo e no lazer
4. Trabalho, emancipação político-econômica, emancipação humana

#### PROBLEMATIZAÇÃO:

- O trabalho dignifica o homem?
- O trabalho é um fim ou é um meio em nossa sociedade?
- Quem vale mais: o homem ou a mercadoria?
- O homem é mercadoria?
- Trabalho: escolha ou necessidade?
- Existe necessidade natural?

- É possível em nossa sociedade que os homens determinem as suas necessidades?

#### Tema IV - POLÍTICA

##### Conteúdo Programático ( subtemas)

1. O sentido da política: a construção da sociedade justa (Aristóteles)
2. Origens e formas de poder
  - 2.1 Poder constituído e relação de poder no cotidiano
3. Os fundamentos do Estado Moderno
  - 3.1 As concepções teocráticas/tradicionais do Estado
  - 3.2 O nascimento do Estado Moderno
  - 3.3 As concepções contratualistas
    - o absolutismo - Hobbes
    - o liberalismo - Locke
    - Rousseau
4. A crítica marxista do Estado liberal: a política com dominação
5. A crítica anarquista às instituições
6. A degeneração do político
  - 6.1 A tirania
  - 6.2 O totalitarismo

7. A liberdade como questão política

8. Utopia e realidade

9. O homem como ser político

#### PROBLEMATIZAÇÃO:

- Força é o mesmo que poder?
- Estado e poder são sinônimos?
- Quais as formas de poder na sociedade atual?
- Política é voto? Política é participação?
- É possível a democracia hoje?
- Como é possível o totalitarismo?
- Como se articula o poder numa sociedade de massas?
- Como explicar o desinteresse das pessoas pela participação política hoje?
- Como as pessoas resolvem os problemas que dizem respeito a elas e aos outros?
- Como se dimensionam os espaços público e privado?

#### Tema V - EXISTÊNCIA

##### Conteúdo Programático ( Subtemas )

1. O homem como ser-no-mundo

1.1 Essência ou existência: o homem como abertura

1.2 O vivido e a consciência

## 2. Liberdade

### 2.1 A abordagem clássica da liberdade

- liberdade e determinismo
- liberdade e finalidade

### 2.2 A liberdade no existencialismo

- liberdade e angústia

### 2.3 A dimensão social da liberdade

## 3. Subjetividade e intersubjetividade

### 3.1 Identidade pessoal - o Eu e o Outro

### 3.2 O amor

### 3.3 O desejo

### 3.4 A sexualidade

## 4. A linguagem

### 4.1 Linguagem humana

### 4.2 Formas de linguagem

### 4.3 Linguagem e significação

### 4.4 Linguagem, pensamento e cultura

### 4.5 A arte como expressão

## 5. A questão do corpo

### 5.1 Ter e ser nosso corpo

### 5.2 Corpo e trabalho

### 5.3 Corpo e sexualidade

### 5.4 Corpo e lazer

## 6. Temporalidade

### 6.1 Finitude

### 6.2 Morte

### 6.3 Transcendência

## 7. O homem como projeto

### PROBLEMATIZAÇÃO:

- O homem é um ser livre?
- Será que eu conheço a mim mesmo?
- Comunicar é conhecer a si mesmo?
- Corpo: lugar de encontro de razão e sensibilidade?
- Como vivemos nosso corpo: como instrumento, imagem, objeto de consumo ou como nós mesmos?"<sup>12</sup>.

O processo de elaboração da Proposta Síntese demonstrou as possibilidades de avanço e de politização da discussão pedagógica, mesmo dentro da estrutura governamental e apesar do constrangimento burocrático próprio dessa estrutura.

Apesar da importância dos demais documentos (o documento-base e a Proposta da Regional Triângulo) no processo de elaboração da Proposta Síntese, limitar-se-á à

---

<sup>12</sup> Os conteúdos programáticos dos cinco temas constam no documento "Propostas: Currículos de Filosofia da S.E.E/MG aqui chamado de "Proposta Síntese":  
Tema I - Filosofia ( páginas 19-20)  
Tema II - O conhecimento (p. 21-22)  
Tema III - O trabalho ( p. 23-24)  
Tema IV - Política (p. 24-25)  
Tema V - Existência (p. 27-28)

avaliação apenas dessa proposta, uma vez que o fundamental teórico daqueles documentos nela se manifesta.

Da análise dos temas sugeridos na Proposta Síntese infere-se que este texto resvala para o sincretismo ideológico e temático na delimitação do conteúdo.

A linguagem do texto e os temas propostos sugerem uma concepção ora materialista-histórica, ora fenomenológica ou mesmo enciclopédica. O tema I, Filosofia, e o V, Existência, têm explícita orientação fenomenológica; o tema III, Trabalho e o tema IV, Política, por outro lado, ilustram uma elaboração materialista-histórica. Finalmente, o tema II, Conhecimento, é uma coletânea de sub-temas sem a definição ideológica dos demais temas.

Esta organização revela-se inadequada porque utiliza instrumentais teórico-ideológicos diferentes para fenômenos parciais da realidade, como se, por exemplo, a "Existência" e o "Trabalho" fossem fenômenos exclusivos de concepções diferentes.

Acredita-se que cada concepção teórico-metodológica tem seu instrumental de análise da totalidade. Reservar a uma delas apenas uma "fatia" da totalidade, equivale a considerá-la competente para a compreensão de alguns fenômenos e incompetente para outros.

Observou-se também que itens e sub-itens da Proposta Síntese são retirados de compêndios (onde estão contextualizados) e agrupados, sincreticamente, constituindo um tema. Dentre muitos compêndios, destacam-se: "Introdução

ao filosofar: o pensamento filosófico em bases existenciais", de Gerd Bornheim (1970); "Filosofando: Introdução à Filosofia" de Maria Lúcia A. Arruda e Maria Helena P. Martins (1982). Estes dois compêndios são de diferentes inspirações ideológicas, sugerindo um arranjo político de natureza conciliatória.

O fato de o processo de elaboração da proposta curricular ter sido participativo, heterogêneo do ponto de vista teórico-ideológico não legitima a elaboração de uma proposta sincrética, nem tampouco uma proposta que contemple sobretudo duas concepções, ainda que sejam as mais relevantes de discussão filosófica atual.

O sincretismo é próprio da interpretação política segundo a qual "democracia" é a arte do consenso, do acordo negociado, e não da hegemonia<sup>13</sup> conquistada. É a estratégia que busca satisfazer e responder a mais de uma expectativa, ou seja, a mais de uma proposta política. Esta interpretação ignora um princípio básico da vida democrática que é o princípio de que todas as propostas e todas as discussões buscam hegemonia, ou seja, fundamentam-se numa ideologia<sup>14</sup> e a defendem na luta pelo poder.

---

13 Por hegemonia política, compreende-se o domínio e a liderança políticos que se manifestam concretamente em todas as relações sociais.

14 Por ideologia, optou-se pelo conceito de SCHAFF (1987:176): "entendo por ideologia as opiniões sobre os problemas colocados pelo objetivo do desenvolvimento social, as quais se formam sobre a base de interesses de classe determinados e servem para defendê-los."

Mesmo um documento oficial como a Proposta Síntese, limitado pelo seu caráter institucional e pelo propósito de servir como referência para o ensino de uma disciplina escolar, não poderia prescindir de uma transparente e exclusiva opção política. Vale dizer, defende-se uma proposta de conteúdo que seja fundamentada em apenas uma concepção ideológica.

Apoia-se essa defesa no argumento de que a política do consenso exclui a genuína possibilidade do conflito, eliminando, assim, a possibilidade de avanço da discussão filosófica. Acredita-se que democracia não é a atitude de oferecer ao cidadão duas, três ou um leque de opções ideológicas e deixá-lo "livremente" escolher a sua. Pelo contrário, admitindo e até mesmo louvando a existência de outras opções ideológicas, o democrata deve, através da persuasão, indicar e defender a sua.

Ora, se o conhecimento é sempre um conhecimento de classes sociais no bojo de interesses políticos e econômicos que buscam hegemonia, o discurso político do conhecimento será sempre um discurso de classe, subjetivo no sentido de negar a objetividade epistemologicamente neutra. Mas, buscando superar o relativismo que esse raciocínio pode ensejar, ou seja, a idéia de que qualquer discurso político é verdadeiro no sentido do desenvolvimento social, SCHAFF comenta:

*"O caráter do conhecimento, que é sempre um conhecimento de classes, varia pelo*

*contrário, como se viu, em função do caráter, dos interesses e do lugar de uma classe determinada na estrutura social: o conhecimento pode ser adequado, científico no sentido da sua verdade, quando o seu detentor é a classe "ascendente", revolucionária; pode também ser deformante, quando o seu detentor é a classe condenada pelo desenvolvimento social, conservadora." (1987: 180).*

Com o objetivo de jogar por terra quaisquer possíveis interpretações de neutralidade ou sincretismo político-pedagógico, a Proposta Síntese deveria ter se colocado como proposta revolucionária, exclusivamente a favor dos interesses da classe dominada e "ascendente". Até mesmo porque a concepção de democracia que acredita na elaboração de uma proposta que contemple todos os interesses e as idéias, em função do caráter da proporcionalidade, não leva em conta que a realidade das relações sociais de produção na sociedade capitalista desconhece essa lógica. No campo dos direitos trabalhistas, por exemplo, o número imensamente superior dos trabalhadores, em relação aos proprietários dos meios de produção, nunca lhes garantiu conquistas trabalhistas em função de serem maioria, mas o fez quando foram maioria reivindicante, ou seja, maioria que assumiu seus interesses de classe, subjetivos e políticos.

Conclui-se, portanto, que o sincretismo teórico e ideológico da Proposta Síntese é um aspecto negativo dessa proposta cujo processo de elaboração foi participativo e demonstrou que as escolas públicas, apesar de seu caráter institucional, são um espaço profícuo para o avanço da discussão pedagógica.

#### 2.2.4 Os empecilhos na implementação da Proposta Síntese

A pesquisa nas escolas revelou que os professores de Filosofia no Ensino Médio, da rede pública estadual, em Uberlândia, não conseguiram colocar em prática a Proposta Síntese. Constatou-se, também, que nenhum livro didático foi utilizado na sua totalidade. Fragmentos de temas foram discutidos, por vezes capítulos desconexos da Proposta Síntese ou de livros didáticos.

Os empecilhos que dificultam a implementação da Proposta Síntese revelaram-se muitos, e serão aqui classificados em três grupos para facilitar a descrição:

a) Os empecilhos político-pedagógicos:

Tal pesquisa indica que, na sua maioria, as escolas estaduais uberlandenses não compreenderam o avanço pedagógico que significou o retorno da Filosofia ao Ensino Médio. As observações feitas nas escolas levam a crer que tais profissionais do Ensino não vislumbraram a importância do pensar filosófico no projeto educacional da Instituição Escolar.

O Ensino Médio da escola estadual uberlandense fica, deste modo, caracterizado pela tendência ao pragmatismo imediatista responsável pela corrida rumo ao Vestibular, ou pela formação de mão-de-obra técnica para o mercado de trabalho.

Assim, cativa da cultura técnico-desenvolvimentista, a maioria das escolas uberlandenses viu a inclusão da Filosofia, no Ensino Médio, como mais uma exigência burocrática, ou como fruto de uma nostalgia educacional atualmente injustificável.

b) Os empecilhos das habilitações:

Além daqueles preconceitos, que são produtos da ideologia técnico-desenvolvimentista, o problema da falta de pessoal habilitado para o ensino da Filosofia muito dificultou a implementação da Proposta Síntese.

A seguir, as habilitações dos profissionais que atuam no ensino da Filosofia, no Ensino Médio, nas escolas estaduais de Uberlândia:

HABILITAÇÃO	NÚMERO DE PROFESSORES
Pedagogia	7 (sete)
Psicologia	4 (quatro)
Direito	3 (três)
Filosofia	2 (dois)
História	1 (um)
Geografia	1 (um)
Serviço Social	1 (um)
<b>T O T A L .....</b>	<b>19 (dezenove)</b>

OBS: Estas informações foram obtidas junto ao departamento de Pessoal da 26ª D.R.E de Uberlândia, em abril de 1993;

Nas atuais dezoito escolas que têm a Filosofia como disciplina do Ensino Médio, há dezenove professores porque em uma delas, a E.E. de Uberlândia, há um professor para o turno da manhã e outro para o da noite.

Conforme ilustra a relação acima, dos dezenove professores de Filosofia no Ensino Médio, da rede pública estadual em Uberlândia, apenas dois têm habilitação específica em Filosofia. A pedagogia vem em primeiro lugar como "curso afim" que fornece profissionais para o ensino da Filosofia. São ao todo sete pedagogas, quatro profissionais da Psicologia, três advogados, um profissional da História, um do Serviço Social e um da Geografia.

Considera-se preocupante o fato de a maioria dos professores não ser habilitada em Filosofia. Não se trata de subestimar as demais habilitações, mas de reconhecer as limitações teóricas e metodológicas de profissionais habilitados para outras disciplinas, no exercício da docência da Filosofia. O mesmo poder-se-ia dizer de um Filósofo assumindo as aulas de Sociologia, por exemplo.

Deste modo, sem a habilitação necessária para o magistério da disciplina Filosofia e sem uma referência de conteúdo programático adequada à realidade da rede pública de ensino, uma vez que o sincretismo da Proposta Síntese e o enciclopedismo da maioria dos livros didáticos no mercado os desqualificam para orientarem as aulas de Filosofia, o ensino dessa disciplina torna-se uma tarefa inexecutável, quando se impõe como critério indispensável à seriedade pedagógica, ou seja, a preocupação com um bom nível de ensino.

c) Os empecilho administrativos:

O fato de a carga horária de Filosofia ser apenas uma aula por semana, gera situações absurdas tais como o excessivo número de diários-de-classe. Um professor com dezoito aulas de Filosofia por semana, teria dezoito diários, o que significa um enorme trabalho extra-classe (correção de pesquisas, avaliações e preenchimento dos diários), além do que a baixa remuneração o leva a buscar outras atividades remunerativas (em escolas particulares, comércio etc.).

Não obstante esta questão econômica, há, ainda, o aspecto didático igualmente relevante: uma aula por semana é um tempo escasso para a discussão filosófica, ainda que seja de um conteúdo mínimo e introdutório e esta disciplina. Qualquer projeto sério para o ensino da Filosofia necessitará de, pelo menos, duas aulas semanais.

São muitos os casos de professores de outras disciplinas que assumiram a Filosofia no Ensino Médio para "completar o cargo de dezoito aulas". Assim, infelizmente, a Filosofia tem integrado um restrito e antigo grupo de disciplinas que se permitem ser utilizadas como "retalhos de aulas", "complementos" aos professores habilitados em outras áreas.

A rotatividade de professores é outro grave empecilho à implementação da proposta de ensino de Filosofia. Dentre os dezenove professores que atualmente (1993) ministram este conteúdo, apenas cinco o fazem há mais de um ano. E, dentre

esses cinco, apenas dois permanecem na mesma escola.<sup>15</sup> Dificilmente o professor que trabalhou numa determinada escola em 1992, em função do modelo de contratação dos professores da rede estadual,<sup>16</sup> permaneceu na mesma escola em 1993. A mudança constante de professores prejudica a reciclagem desses profissionais e a continuidade de seus trabalhos.

Naturalmente que são muitas as dificuldades desse período de implementação da Filosofia no Ensino Médio, na rede estadual, em Uberlândia. Entretanto, o pessimismo que essas dificuldades geram não deve ofuscar a grande conquista que significou o seu retorno, ou a sua implementação.

Resta aos profissionais dessa disciplina se articularem no sentido de conquistar uma carga horária coerente, reciclagens contínuas e definição de conteúdo, condições essas mínimas para que se efetive um bom curso de Filosofia no Ensino Médio.

---

15 Dados colhidos junto ao Departamento Pessoal da 26ª D.R.E  
16 No atual modelo de contratação, apenas os profissionais "efetivos" têm garantida a sua permanência na escola, de um ano para o outro. Os profissionais contratados ou designados têm que se submeter a uma anual revisão do C.A.T (Certificado de Avaliação de Títulos), conquistando as aulas aquele oficialmente mais habilitado.

### 3- A PRÁTICA ATUAL DA DISCIPLINA FILOSOFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS, EM UBERLÂNDIA

#### 3.1 Introdução à Pesquisa

Não há registros, no município de Uberlândia, de relevantes manifestações em prol da introdução da disciplina Filosofia ao currículo de Ensino Médio, das escolas públicas estaduais. Há relatos da indignação manifestada por professores, isoladamente, ou em pequenos grupos. Entretanto, tais manifestações nunca caracterizaram movimentos reivindicatórios representativos desta classe.

Tal constatação sugere que o mérito do retorno da Filosofia em Minas Gerais é, sobretudo, da militância político-pedagógica circunscrita à Capital do Estado ou, eventualmente, a outras regiões.

A falta de tradição no ensino dessa disciplina em Uberlândia e a influência da ideologia técnico-desenvolvimentista contribuíram para a indiferença observada entre os educadores uberlandenses face à possibilidade de incluí-la no currículo como disciplina efetiva do Ensino Médio.

Em não havendo uma movimentação reivindicatória e nem uma proposta curricular bem elaborada, admite-se a presença de uma questão de conteúdo, isto é, a ausência de definição de temas filosóficos exequíveis e coerentes face ao projeto educacional do Ensino Médio.

Convém esclarecer que as duas instituições de ensino superior de Uberlândia, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU) e as Faculdades Integradas do Triângulo (FIT), carecem de um curso de graduação em Filosofia<sup>17</sup>. Este fato tem restringido o acesso dos alunos nestas instituições a apenas algumas disciplinas filosóficas, nos seus cursos de formação universitária, salvo eventuais especializações "lato sensu" em áreas afins ou da própria Filosofia.

A partir da hipótese da indefinição de conteúdos para o ensino da Filosofia, infere-se que a carência de uma elaboração competente sobre o pensar filosófico, que oportunizasse compreender as produções filosóficas nas suas condições histórico-materiais, impede constatar que a indefinição de conteúdos é produto de um equívoco de análise.

Tal equívoco diz respeito ao desconhecimento da relação existente entre os fenômenos parciais da realidade social (a moral, o conhecimento, os valores etc.) e sua totalidade<sup>18</sup>.

Ao invés de se buscar a compreensão dessa totalidade através dos fenômenos parciais, que têm seus trajetos históricos que precisam ser estudados, limita-se aos fenômenos parciais na imediatez em que se manifestam.

17 Conf. recente divulgação do Departamento de Filosofia (1993), no Vestibular de janeiro de 1994 será oferecido o curso de graduação em Filosofia, na UFU.

18 Totalidade é uma compreensão da realidade, caracterizada pelas circunstâncias histórico-materiais e mediatizada pelos fatos ou fenômenos parciais, ou seja a totalidade não é constituída apenas pelo seu núcleo material-empírico, mas pelo conjunto das relações (históricas) que envolvem esse núcleo.

Essa abordagem apoia-se no argumento de que se interessa pela realidade atual, em função de sua concretude. E vangloria-se por julgar que, desse modo, é superada a abordagem conteudista clássica.

Entretanto, esta postura metodológica que tematiza um fato atual, limitando-se à sua manifestação fenomênica e perdendo de vista a historicidade e a materialidade que o engendram, não possibilitará uma concreta elaboração da totalidade.

Tem-se como referência o argumento de KOSIK, no contexto explicativo do que ele chama de Totalidade Concreta:

*"O todo não é imediatamente cognoscível ao homem, embora lhe seja dado imediatamente em forma sensível, isto é, na representação, na opinião e na experiência. Portanto, o todo acessível ao homem é um todo caótico e obscuro. Para que possa conhecer e compreender este todo, possa torná-lo claro e explicá-lo, o homem tem que fazer um détour: o concreto se torna compreensível através da mediação do abstrato, o todo através da mediação da parte." (1989:30)*

Assim sendo, a concreta elaboração da totalidade pressupõe que a realidade imediata é apreendida pela consciência de forma desorganizada e caótica. Somente uma análise histórica que reelabora a compreensão das partes, dos fenômenos parciais, poderá contribuir na compreensão da realidade concreta, ou seja, da totalidade real. A ausência de tal análise na abordagem da Filosofia é suficiente para a justificação da existência do impasse do conteúdo.

### 3.2 A pesquisa

Com o objetivo de aprofundar as questões acima suscitadas, compreendeu-se que uma pesquisa exploratória sobre as condições do ensino da Filosofia, nas escolas públicas estaduais em Uberlândia, seria de fundamental ajuda.

Face ao número de escolas que oferecem a Filosofia, no Ensino Médio, em Uberlândia (dezoito escolas em 1993), e os vários detalhes e atividades observados no trabalho de campo, optou-se por apenas cinco escolas.

As cinco escolas escolhidas foram: E.E. de Uberlândia; E.E. Prof. José Inácio de Sousa; E.E. Inácio Paes Leme; E.E. Guiomar de Freitas Costas e E.E. Segismundo Pereira.

As duas primeiras localizam-se no centro urbano, onde predomina, no turno da manhã, uma clientela de "classe média". Já no turno da noite, os alunos são na sua maioria trabalhadores. As três últimas escolas localizam-se em bairros cujos alunos são na sua maioria trabalhadores, em todos os turnos.

Portanto, na escolha das cinco escolas, observou-se o critério da representatividade, no que diz respeito à clientela assistida e às condições de trabalho.

A pesquisa incluiu a técnica da leitura e análise de documentos, entrevistas pessoais com professores e direção, no próprio ambiente escolar.

Objetivando constatar os conteúdos e metodologias utilizados na prática cotidiana do ensino da Filosofia, compreendeu-se que os diários de classe, pelo seu caráter metódico, descritivo e oficial, seriam um bom objeto de pesquisa, apesar de nem sempre retratarem o desenvolvimento real da sala de aula.

No intuito de situar o conteúdo abordado em sala de aula dentro do contexto da discussão filosófica atual, a análise dos compêndios adotados surgiu como a atitude mais adequada.

A análise das habilitações, através da qual se identificam os profissionais que atuam no ensino da Filosofia e suas respectivas habilitações, é, também, uma das estratégias rumo à compreensão de eventuais impasses pedagógicos.

Em seguida, entrevistas informais com os professores podem esclarecer quaisquer dúvidas subjacentes aos diários de classe, aos compêndios e às habilitações dos professores.

Finalmente, visando ampliar a compreensão da prática atual da disciplina Filosofia, nas escolas públicas estaduais, em Uberlândia, objetivo justificador da pesquisa nas escolas, decidiu-se por uma análise do material que descreve as reuniões de reciclagem dos professores de Filosofia. Essas reuniões foram promovidas pela 26ª Delegacia Regional de Ensino, nos anos de 1991 e 1992.

### 3.2.1 Os diários de classe

São conhecidas as limitações de uma pesquisa dessa natureza: a descrição feita pelo professor no diário de classe, por exemplo, nem sempre corresponde ao conteúdo realmente trabalhado.

Parece que muitos professores têm o hábito de desprezar este instrumento de registro e de organização do trabalho escolar, e preenchê-lo como cumprimento de uma tarefa burocrática.

Apesar dessas limitações, os diários de classe são registros e instrumentos de acesso à prática pedagógica ou ao ideal de ensino não efetivado. Revelam, na pior das hipóteses, rumos, níveis e tendências de orientação interferindo na vida escolar.

Ainda assim, objetivando minimizar o risco de serem analisadas informações inverídicas, decidiu-se por uma entrevista com os respectivos professores.

A análise dos diários de classe revelou que há, sobretudo, três diferentes perspectivas fundamentando o ensino da Filosofia no Ensino Médio: a romântica, a enciclopédica e a "crítica". Tais perspectivas optam por diferentes conteúdos, assim como por seus respectivos métodos de ensino.

Denominou-se de "romântica" a perspectiva na qual o professor faz uma leitura dos fenômenos da realidade em sua

imediatez de existência, radicada em sua espontaneidade natural.

Essa leitura leva o aluno a identificar Filosofia com a experiência imediata da vida.

Observa-se, neste discurso, uma certa nostalgia em relação à subjetividade perdida com o desenvolvimento tecnológico e científico. A ciência, deste modo interpretada, torna-se a responsável pelos males que afligem os seres humanos, porque, em nome da objetividade, os robotiza, os aliena, os desumaniza. Negá-la é resgatar o papel irreverente do sujeito livre e espontâneo, envolvido pela força dos sentimentos.

Na prática, essa perspectiva se manifesta através da utilização e construção de músicas, poesias, contos, interpretações teatrais e muitas outras atividades em sala de aula ou em outros espaços. Não estão essas atividades no bojo de uma proposta metodológica de repasse de um determinado conteúdo. A atividade tem aí um fim em si mesma, como atitude de auto-contemplação do sujeito, como culto da subjetividade. Uma professora entrevistada comentou:

*"Muito mais importante que memorizar conteúdos é o aluno aprender a vislumbrar a beleza da vida.. (..) Na avaliação eu pedi que respondessem com suas próprias palavras. Um aluno recusou-se a responder as questões e fez um poema oferecido a minha pessoa. Lembro-me que o poema falava de alguém redescobrimo um sentido para a vida... Achei que ele entendeu a mensagem da Filosofia e dei nota integral."*

Não se trata, em absoluto, de colocar em dúvida a beleza de um poema, de uma música etc., mas de aceitá-los como instrumentos através dos quais se transmite ou se possibilita o contato com conteúdos específicos da Filosofia, assim como através dos quais se avalia o domínio desses conteúdos.

Argumentam os defensores da perspectiva "romântica" que os conteúdos da História da Filosofia, os objetos que inspiraram a produção dos filósofos, são complexos, racionais e sisudos. Exigir do aluno um contato com essa produção seria algo insensato. Dizem eles: "o aluno precisa é aprender a filosofar..."

Filosofar, nesse sentido, é proferir belas frases, resgatar a emoção e o sentimento que a cultura científica e tecnicista destruiu. Crêem que a impessoalidade presente nos conteúdos das disciplinas científicas é, nessa perspectiva, superada. Também são desprezados os conteúdos clássicos da História da Filosofia.

Os professores, assim inspirados, não utilizam um livro didático como referência para suas aulas. As expectativas do cotidiano definem os temas que serão trabalhados.

Observou-se que tal perspectiva resvala para o espontaneísmo pela sua ênfase no subjetivismo e pela falta de um projeto específico. Assim, não se impõe como proposta séria ao lhe faltar critérios, métodos e rigor teóricos. Portanto, a perspectiva "romântica" se mostra inadequada aos

propósitos de se definir um conteúdo específico para a Filosofia.

Já a segunda perspectiva observada nos diários de classe, aqui denominada de "enciclopédica", é aquela que dá um enfoque geral e, conseqüentemente, superficial dos principais temas do pensar filosófico. Esta perspectiva inspira-se na idéia de totalidade filosófica como sendo o agrupamento das contribuições, das obras, de todos os filósofos, ao longo da História da Filosofia.

O professor de Filosofia, nessa perspectiva, colhe em diferentes livros didáticos os temas que serão abordados em sala de aula. Segundo o testemunho de professores entrevistados, algumas vezes são escolhidos apenas aqueles temas de domínio por parte do professor, outras vezes utiliza-se o critério da expectativa dos alunos.

Entende-se, portanto, por interpretação enciclopédica da Filosofia a descrição formal dos temas, sem situá-los num trajeto específico<sup>19</sup>, como a moral, os valores, o conhecimento etc., e, sobretudo, sem relacioná-los com o contexto mais amplo, ou seja, com a realidade social que os caracteriza e é caracterizada por eles.

Num dos diários analisados, observou-se que o tema "Cultura" da Antropologia Filosófica dá lugar ao tema "O que

<sup>19</sup> Quando se faz um recorte no estudo dos temas filosóficos e opta-se, por exemplo, por estudar a Moral em Platão, Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Marx e Nietzsche, assim como em outros filósofos, optou-se por um trajeto específico dentro do pensamento filosófico. Portanto, trajeto específico é o percurso que foi priorizado para a análise de um objeto do pensar filosófico.

é Filosofia" no enfoque etimológico. Em seguida, introduz-se a "Mitologia" com sub-temas que ilustram um enfoque novamente antropológico. O quarto tema é a "Moral" através da discussão ética. O quinto tema é a Teoria do Conhecimento, através do enfoque epistemológico. O sexto tema é a "Política" e por último e Axiologia no estudo sobre os valores.

A preocupação didática da perspectiva enciclopédica, que assim divide e ordena esses temas, contribui para que se perca de vista que eles são conteúdos de trajetos específicos diferentes: temas da Ética, da Antropologia Filosófica, da Teoria do Conhecimento, da Política, da Axiologia etc.

Entretanto, é necessária a escolha de um dos trajetos específicos, por se estar consciente de que sua compreensão só é possível na relação com os demais e mediando a elaboração da totalidade.

A perspectiva enciclopédica está, portanto, marcada pela influência do Conteudismo e do Espontaneísmo. Inspira-se no primeiro, quando propõe um estudo de temas da História da Filosofia fragmentado e sem amarração lógica. Inspira-se no segundo, quando foge a um projeto que oportunizaria um estudo determinado e prefere uma coletânea arbitrária de temas.

Assim sendo, considera-se inadequada esta perspectiva porque a escolha eclética de temas nega aspectos fundamentais da reflexão filosófica: o caráter histórico do

tema e seu contexto que implica sua relação com temas de outro trajeto e com a totalidade do real.

A terceira perspectiva de conteúdo e metodologia constatada na pesquisa é a "crítica". É assim denominada porque considera a criticidade um critério suficiente para classificar como filosófica qualquer reflexão que supere os argumentos do senso comum<sup>20</sup>.

Entretanto, aqui a crítica não tem um caráter metódico, sistemático e construtivo frente ao objeto criticado. Pelo contrário, a crítica, nessa perspectiva, tem um fim em si mesma, não identificando nela quaisquer pretensões teleológicas. Um professor "crítico" fez o seguinte comentário:

*"No 2º grau, a Filosofia precisa é ensinar esses alunos a ter uma Consciência Crítica. Os conteúdos da História da Filosofia eles conhecerão no Curso Superior. Aqui, nossa tarefa é politizá-los".*

Observa-se, pelo comentário, que o objetivo está explícito, porém, o instrumento, o conteúdo que possibilitará a formação dessa "Consciência Crítica" não está em evidência. Deduz-se que isso não é importante para essa perspectiva. O dia-a-dia escolar, à luz das expectativas dos alunos, no momento adequado, definirá os temas...

---

20 Por senso comum compreende-se a elaboração da realidade que se limita aos fatos imediatos e sua imediata compreensão ou à interpretação herdada pelos costumes e tradição.

As quase três décadas de Regime Militar, período da História da Sociedade Brasileira em que predominou o autoritarismo político e econômico, impuseram uma cultura de dominação que se caracterizou pela abolição dos direitos individuais. Eliminaram-se as liberdades de expressão e as manifestações políticas e instituiu-se o doutrinamento ideológico típico dos regimes totalitários desse século.

Objetivando criticar essa cultura de dominação, muitas disciplinas escolares, ao invés de utilizarem seus conteúdos como instrumentos para a crítica, abriram mão de seus temas específicos, perdendo sua identidade temática, e empunharam a "crítica espontaneísta": a crítica pela crítica, indefinida e assistemática.

Essa postura não pode jamais ser considerada crítica porque não passa de um espontaneísmo grosseiro. Diz-se crítica porque contesta ou nega simplesmente. Porém o faz sem fundamentação e sem respaldo empírico. E, sobretudo, não é uma postura crítica porque não objetiva a superação e o avanço das questões.

Naturalmente que a Filosofia, após o Regime Militar, trouxe consigo o compromisso de contribuir na formação da consciência crítica. Entretanto, resvalou-se para duas posturas inadequadas. A primeira diz respeito à convicção de que é tarefa exclusiva da disciplina Filosofia estimular o raciocínio crítico. Esta postura, na prática, retira das demais disciplinas o compromisso delas com a formação da consciência crítica.

A outra postura inadequada caracteriza-se pelo desprezo para com os conteúdos da História da Filosofia. Os temas filosóficos são colhidos no fenômeno cotidiano e não há, nessa postura, uma devida abordagem histórica desse fenômeno. Ora, na imediatividade como a realidade se manifesta à consciência, a ausência de uma análise que contemple os fenômenos parciais e sua historicidade rumo à compreensão da totalidade concreta demonstra que esta postura é inviável didática e filosoficamente.

Os protagonistas da perspectiva que se diz "crítica", ao desprezarem os conteúdos da História da Filosofia, estão, na realidade, desprezando a oportunidade de conferirem às suas críticas radicalidade e rigor. Radicalidade, porque os conteúdos possibilitam uma visão profunda, histórica e abrangente do fenômeno estudado; rigor, porque os conteúdos conferem às críticas sistematização.

Constatou-se, nos diários, que temas tais como: "A miséria em Uberlândia"; "a prostituição de menores"; "a violência urbana"; "o amor"; "a Aids" etc., foram apresentados como conteúdos da disciplina Filosofia. De fato, um filósofo tem sua interpretação desses temas, porém, não são conteúdos específicos da Filosofia. Uma investigação filosófica desses temas carecerá de pressupostos teóricos que somente as respectivas ciências têm. Não é uma questão de competência, mas de especificidade temática.

A prática de ensino da perspectiva "crítica" deixa os alunos abandonados nas suas críticas, sem as ferramentas que

possibilitariam análises filosóficas. As ferramentas são os conteúdos especificamente filosóficos. Caracteriza-se, pois como prática espontaneísta.

Conclui-se que as perspectivas "romântica" e "crítica" caracterizam o que chamamos de espontaneísmo pela imprevisibilidade e indefinição de conteúdos para a disciplina Filosofia. Quanto à perspectiva enciclopédica, pelo seu caráter eclético, oscila entre o espontaneísmo e o conteudismo porque escolhe conteúdos da História da Filosofia, mas ao sabor da expectativa dos alunos ou do domínio teórico do professor. Conclui-se, ainda, que as observações e análises dos diários de classe apontam no sentido da permanência de um impasse de conteúdo no ensino da Filosofia, no ensino Médio.

### 3.2.2 As habilitações dos professores

A pesquisa revelou que, nas cinco escolas visitadas, há seis professores de Filosofia. Em apenas uma delas, há um professor para o turno da manhã e outro para o da noite. No que diz respeito às habilitações, constatou-se que atualmente (1993), nessas escolas, um filósofo, uma psicóloga, uma assistente social e três pedagogas atuam no ensino da Filosofia.

Sendo a maioria desses profissionais habilitada para outras áreas, ainda que afins, é compreensível que tal

despreparo contribui para manter o impasse de indefinição do conteúdo.

A insegurança frente aos conteúdos da Filosofia, conforme foi abordado anteriormente, ora os leva a seguir rigidamente algum compêndio, ora a abandonar quaisquer referências e fazer da aula de Filosofia um momento de relaxamento, de descanso e abertura para as expectativas e curiosidades dos alunos.

Inabilitado para a docência de Filosofia, por não ser graduado neste conteúdo, por não ter especialização nesta área ou por não ter participado das reciclagens, o pedagogo e professor de filosofia dá um enfoque educacional aos conteúdos filosóficos; o psicólogo, um enfoque psicológico e o Assistente Social um enfoque sociológico etc. A pesquisa revelou também que a disciplina Filosofia tem sido usada como um espaço para a utilização de outros campos do saber.

Conclui-se que, na impossibilidade da contratação de profissionais graduados em Filosofia, uma vez definido um conteúdo mais adequado às condições das escolas públicas estaduais mineiras, são imprescindíveis as reciclagens periódicas sobre o conteúdo definido<sup>21</sup>. Também é de fundamental importância uma política que favoreça a

---

21 Convém esclarecer que em 1991 e 1992 foram oferecidos cursos de reciclagens aos professores de Filosofia da rede estadual. Estes cursos foram coordenados pela 26ª D.R.E dos quais participaram professores de toda região. Em 1993, estão planejados quatro encontros de reciclagens. (Conf. inf. Coordenadoras do 2º grau da 26ª D.R.E.)

permanência do professor reciclado na mesma escola, visando à continuidade e ao aprimoramento de seu trabalho.

### 3.2.3 A utilização dos compêndios

A pesquisa constatou que o problema da falta de habilitação específica para o ensino da Filosofia, interfere, decisivamente, na escolha e utilização dos compêndios, ou seja, dos livros didáticos adotados.

Essa interferência se dá porque a incapacidade desses profissionais de vislumbrarem a estrutura e o processo do pensar filosófico produz a insegurança teórica, face à variedade de temas e seus respectivos trajetos específicos.

Observando os dois compêndios mais utilizados nas cinco escolas visitadas<sup>22</sup>, conclui-se que a utilização completa dessas obras, seguindo a ordem cronológica sugerida pelas mesmas, além de inexecutável, dadas as condições objetivas de trabalho que são precárias, incorreria numa interpretação enciclopédica da Filosofia. Ou seja, uma descrição formal, desconexa e superficial de toda temática presente nos compêndios.

Via de regra, em função da falta de habilitação para o ensino da Filosofia e a inexistência de uma proposta de conteúdo adequada à realidade da escola pública estadual

<sup>22</sup> ARANHA, M<sup>a</sup> Lúcia de Arruda e MARTINS, M<sup>a</sup> Helena. *Filosofando - introdução à Filosofia*. --- COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*.

mineira, alguns professores, através da interpretação enciclopédica da Filosofia, incorrem numa utilização conteudista dos compêndios: apresentam conteúdos da História da Filosofia, porém não os situam histórica e materialmente. Noutras palavras, essa abordagem não tem a mediação contextualizadora dos processos políticos e econômicos dos períodos históricos analisados.

Para efeito de ilustração, descreve-se, a seguir, o conteúdo programático desses dois compêndios. Esta descrição restringir-se-á aos títulos dos capítulos.

O conteúdo do compêndio "Filosofando" está dividido em seis unidades: "O homem e a Cultura; Lógica; Filosofia das Ciências; Filosofia Política; Filosofia moral e Estética." As seis unidades somam quarenta e um capítulos. Cada capítulo é um tema e cada tema tem seus sub-temas.

O conteúdo do compêndio "Fundamentos da Filosofia" está dividido em duas unidades. A primeira é chamada de Unidade Temática e possui sete capítulos:

- 1º Filosofia: do senso comum ao senso crítico;
- 2º Noções de lógica;
- 3º Filosofia da Ciência;
- 4º Teoria do Conhecimento;
- 5º Noções de Ética;
- 6º O poder político;
- 7º Noções de Estética."

A segunda é chamada de Unidade Histórica, possui oito capítulos e um apêndice:

- "8º Filosofia Antiga: os pré-socráticos;
  - 9º Filosofia Antiga: Do período Clássico ao greco-romano;
  - 10º Filosofia Medieval: A patrística e a escolástica;
  - 11º Filosofia Moderna: Os novos valores da ciência;
  - 12º Filosofia Moderna: A questão do Conhecimento;
  - 13º Filosofia Contemporânea: O positivismo de Augusto Comte;
  - 14º Filosofia Contemporânea: Karl Marx e o materialismo dialético;
  - 15º Filosofia Contemporânea: O existencialismo;
- Apêndice: Outras correntes da Filosofia Contemporânea."

Considera-se uma inadequada utilização dos compêndios aquela prática, constatada na pesquisa nas escolas, de retirar capítulos de um livro e de outro, à revelia da lógica organizacional na qual esse capítulo retirado tem um sentido específico. Essa prática constrói um plano de curso que mais parece uma coletânea de temas, um agrupamento de conteúdos sem lógica que os amarre, sem um sentido que os relacione.

#### 3.2.4 As entrevistas com os professores

Na cinco escolas visitadas, teve-se a oportunidade de entrevistar seis professores. Essas entrevistas tiveram o

objetivo de serem esclarecidas eventuais dúvidas surgidas quando do contato com diários de classe, documentos de habilitações dos professores e compêndios.

Procurou-se criar um clima de descontração e companheirismo para que as entrevistas não caracterizassem atos de fiscalização e cobrança. Apesar desse esforço, o início da maioria das entrevistas foi marcado por um clima de constrangimento e desconfiança. Após alguns relatos e indagações, os professores sentiram-se mais à vontade e o desdobramento das entrevistas atingiu o objetivo esperado.

Com certeza, o constrangimento inicial dos professores, nas entrevistas, ilustra a insegurança na qual esses professores têm trabalhado.

No que diz respeito ao relacionamento com os alunos, cinco, dentre os seis professores, demonstraram ter dificuldades para manterem um clima de estudo e participação produtivos. Grande parte desses alunos demonstra desinteresse ao longo do curso, mesmo que eventualmente simpatize por um ou outro tema.

Argumentam os professores que a disciplina Filosofia não tem poder efetivo de reprovar os alunos e que, conscientes disso e preocupados em aprender apenas conteúdos considerados "importantes" para o exame Vestibular, esses alunos conversam entre si, movimentam-se com temas estranhos à disciplina Filosofia, quando não são hostis em relação ao professor.

Outro aspecto muito enfatizado nas entrevistas é o sentimento de que a desvalorização da disciplina Filosofia não fica restrita ao corpo docente. As instâncias superiores da hierarquia escolar demonstram, na prática, semelhante desprezo por este conteúdo.

Há, inclusive, o relato de um professor que ao sugerir para a diretora o aumento da carga horária de uma para duas aulas semanais, posto que é impossível trabalhar nestas condições, ouviu o seguinte:

*"Acho maravilhoso nós termos Filosofia no 2º grau, mas para atender a sua reivindicação terei de retirar uma aula de Física, ou de Química, ou mesmo de Biologia, que são disciplinas mais importantes para o Vestibular... E, ainda que assim eu fizesse, teria a reprovação por parte dos pais."*

Conforme concluiu esse professor, sua reivindicação não foi atendida. Não se trata, entretanto, de uma atitude isolada de uma diretora de escola, tampouco em função de preconceitos ideológicos exclusivos dela. É uma opção administrativa no bojo de uma cultura utilitarista e pragmatista da educação brasileira atual. E além de administrativa é uma opção política e ideológica, porque serve ao projeto político e econômico da classe dominante: a formação da mão-de-obra tecnicamente competente, mas crítica e politicamente frágil.

Preocupados em manter o domínio sobre o comportamento em sala de aula, e impossibilitados de trabalhar os

conteúdos específicos da Filosofia, por razões já descritas neste capítulo, alguns professores optam por temas do interesse do aluno, independente da adaptabilidade ao conteúdo filosófico, na expectativa de que assim obterá sua atenção. Dada a natureza efêmera desse tipo de interesse e a impossibilidade de perpetuar essa estratégia, o problema continua.

Segundo esses professores, a prática espontaneísta surge como uma estratégia de convivência entre professores e alunos. Uma panacéia para os males que afligem a docência dessa disciplina.

Portanto, o "problema do comportamento dos aluno" vem em primeiro lugar na ordem das preocupações desses professores e, em dependência dele, está o "problema do conteúdo". Entretanto, uma melhor elaboração do pensamento filosófico, obtida através dos cursos de reciclagem, poderia demonstrar a estreita e fundamental relação existente entre os conteúdos da Filosofia, a vida escolar e o universo existencial de cada pessoa.

Outra queixa presente nas entrevistas diz respeito à proposta da S.E.E/MG, aqui denominada de "Proposta Síntese". Segundo esses professores, a Proposta Síntese é extensa e complexa, própria para aqueles professores graduados em Filosofia. Os professores graduados em áreas afins como Pedagogia, Serviço Social, História, Psicologia etc., consideram-na "difícil".

A extensão da proposta levou algumas escolas e optarem por um ou outro dos cinco trajetos propostos. Há, ainda, aquelas escolas que não se inspiraram nessa proposta. Tal fato gera um problema: os alunos transferidos enfrentam o constrangimento da descontinuidade de conteúdos.

Finalmente, queixaram-se os professores da ausência de um projeto pedagógico nas escolas, fundamentado por uma Filosofia da Educação de cunho humanista. Este projeto deveria ter como objetivo educar para a cidadania e não apenas a formação de mão-de-obra técnica especializada. Argumentam, ainda, que "a reflexão filosófica na escola é a única arma contra a cultura utilitarista, pragmática e tecnicista, na educação".

Demonstraram, esses professores entrevistados, ter consciência de que os problemas enfrentados na docência da Filosofia, apesar de se manifestarem em sala de aula, têm origem na estrutura maior que extrapola o universo escolar. Noutras palavras, a Escola como "Aparelho Ideológico do Estado" (Conf. Althusser, 1989:68) não poderia escapar à execução de um projeto político e econômico que a transcende e ao mesmo tempo a mantém.

Entretanto, o fato de esses problemas serem estruturais e causarem nos professores, individualmente, um sentimento de impotência, não impede que estes ocupem os espaços possíveis no âmbito escolar.

### 3.2.5 As reuniões de reciclagem dos professores

As reuniões de reciclagem, que datam do período pós Resolução 6590/89, foram encontros de professores, programados pela 26ª D.R.E., visando ao aprimoramento de conteúdos e metodologias, no ensino da Filosofia. Essas reuniões foram centralizadas em Uberlândia para onde convergiram professores de todo Triângulo e Alto Paranaíba.

A pesquisa feita nos arquivos dessa delegacia não alcançou o objetivo esperado. Conforme a descrição abaixo, não houve registro em atas que possibilitasse acesso aos relatos de experiências e dúvidas, no dia-a-dia do ensino da Filosofia. As informações a respeito das reuniões de reciclagem somaram-se às evidências colhidas na pesquisa nas escolas, possibilitando a compreensão das reais dificuldades da prática atual da disciplina Filosofia nas escolas públicas estaduais, em Uberlândia.

As informações obtidas sobre essas reuniões são as seguintes:

- A reunião de 07 e 08 de março de 1991 aconteceu nas dependências da 26ª D.R.E. e não há registros de quem a presidiu. Houve 28 participantes: 05 de Patos de Minas, 02 de Patrocínio, 01 de Uberaba, 02 de João Pinheiro, 01 de Campina Verde, 04 de Araguari e 01 de Nova Ponte. Os demais 06 participantes são de Uberlândia, incluindo três profissionais da 26ª D.R.E.;

- Quanto à reunião de 04 de abril de 1991, não há registro de quem a presidiu, nem mesmo em quais dependências se deu. Sabe-se que houve 17 participantes, dentre os quais: 01 de Monte Alegre, 03 de Araguari, 01 de Nova Ponte e 01 de Araporã. Os demais participantes são de Uberlândia, incluindo três profissionais da 26ª D.R.E.;

- Da reunião de 26 de abril de 1991, sabe-se apenas que houve 08 participantes, dentre os quais 01 de Nova Ponte, 01 de João Pinheiro, 01 de Araporã, 01 de Araguari e os demais de Uberlândia, incluindo dois da 26ª D.R.E.;

- Registrou-se que a reunião de 08 de novembro de 1991 aconteceu nas dependências do Departamento de Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia. Foi presidida pela professora Lídia Maria Rodrigo e Professor Leozino Bizinoto Macedo, ambos professores daquela Universidade. Houve 14 participantes, dentre os quais 03 da 26ª D.R.E., 01 de Araguari, 01 de Monte Alegre e os demais são professores de Uberlândia. Consta nos arquivos que nessa reunião foi discutido um texto de autoria do professor Leozino Bizinoto Macedo, intitulado: "Ninguém filosofa entre os Deuses<sup>23</sup>". Não há registros dos relatos dos integrantes dessa reunião;

---

23 Conferir esse texto na revista: *Educação e Filosofia.*, Uberlândia, 5 e 6 (10 e 11):43-55, jan./dez.1991

- Da reunião de 05 de dezembro de 1991, soube-se que a mesma foi nas dependências do Departamento de Filosofia da UFU (Universidade Federal de Uberlândia) e que houve 17 participantes, dentre os quais 03 da 26ª D.R.E., 02 de Araguari, 02 de Monte Alegre e os demais são professores de Uberlândia;

- Registrou-se que a reunião de 01 de junho de 1992 foi nas dependências da Escola Estadual Messias Pedreiro, presidida pela professora Lídia Maria Rodrigo e o professor Mário Alves A. Silva, ambos professores do Departamento de Filosofia da U.F.U.. Consta em registro que se discutiu o texto intitulado "Somos todos filosóficos". Quinze pessoas participaram, dentre as quais, duas da 26ª D.R.E., 01 de Centralina, 04 de Araguari, 01 de Tupaciguara e as demais de Uberlândia. Nada foi encontrado sobre os relatos dos professores a respeito do tema em discussão;

- Sobre a reunião de reciclagem de 01 de julho de 1992, consta que aconteceu nas dependências da E.E. Bueno Brandão, no período noturno, presidida pelo professor do Departamento de Filosofia da U.F.U., Adriano Machado Ribeiro. O objetivo dessa reunião foi conscientizar os professores da importância de os alunos utilizarem adequadamente um texto filosófico. O Profº Adriano chamou atenção para a necessidade de os alunos compreenderem a estrutura lógica e o estilo do texto platônico, por exemplo. Sabe-se que 16

pessoas participaram, dentre as quais 03 da 26ª D.R.E., 01 de Tupaciguara e os demais eram professores da rede estadual de ensino em Uberlândia.

Apesar das informações colhidas limitarem-se ao exposto acima, elas já ilustram o impasse evidenciado pela pesquisa nas escolas. Tal evidência tem o reforço dos relatos informais que acontecem quando do encontro entre os profissionais da Filosofia em quaisquer situações extra-escolares.

As reuniões não foram periódicas. Houve intervalos muito grandes entre uma e outra, justificados, pela 26ª D.R.E., em função das greves ora na rede estadual de ensino, ora na Universidade Federal de Uberlândia.

A ausência de reuniões periódicas, com um mesmo grupo ministrante, assim como a rotatividade entre os participantes, demonstra a falta de um projeto sistemático de reciclagem dos professores de Filosofia que possibilite a continuidade do grupo ministrante e do grupo em reciclagem. Os registros demonstram que houve rotatividade dos dois grupos e descontinuidade nos conteúdos tratados.

Uma análise das folhas de presença revela que entre a reunião de 08 de novembro de 1991 e a de 01 de julho de 1992, dentre os treze participantes da última, apenas dois faziam parte da reunião de novembro de 1991.

Acredita-se que as questões de descontentamento salarial e dificuldades administrativas de permanência na docência da mesma disciplina, em função do processo anual de

recontratação de professores, questões estas muito enfatizadas pelos professores, contribuíram para o esvaziamento dessas reuniões de reciclagem.

Disso, conclui-se que a indefinição de conteúdo no ensino da Filosofia foi comprovada pela pesquisa, nas cinco escolas escolhidas. Porém o equívoco de análise, que justificaria o impasse do conteúdo, não se impôs como realidade observada em campo por carência de dados.

Pensou-se, aprioristicamente, que este equívoco seria justificado pela ausência de uma elaboração competente do pensar filosófico, por parte dos professores.

De fato, na pesquisa, os professores não demonstraram ter uma elaboração "competente do pensar filosófico". Entretanto, os equívocos provocados pela ausência disso, observados na pesquisa, são menos complexos: são os de optarem esses professores por temas nem sempre filosóficos, ou abordá-los numa perspectiva inadequada, quer seja "romântica", "enciclopédica" ou "crítica".

Finalmente, as manifestações desse impasse de conteúdo, no cotidiano escolar das cinco escolas visitadas, têm cinco motivos, sobretudo: o primeiro diz respeito à falta de habilitação dos professores; o segundo à inadequada utilização dos compêndios; o terceiro à desmotivação face aos baixos salários; o quarto à inexistência de um projeto de conteúdo mais adequado à realidade dessas escolas e, finalmente, o quinto que diz respeito às reciclagens dos professores, descontínuas, indefinidas e desmotivantes,

apesar dos esforços da 26ª D.R.E., esforços estes que esbarram na burocracia da rede pública estadual de ensino e na participação formal, não efetiva, não sistematizada, de quaisquer segmentos da sociedade convidados a participarem dessas reciclagens.

Este impasse de conteúdo acarreta, na realidade, um risco político muito grave: ou a Filosofia se impõe como discurso competente e original, na discussão e na crítica da estrutura social, política e econômica, ou corre-se o risco de vê-la banida do currículo do Ensino Médio, por incompetência teórica de seus profissionais, inabilidade política e distanciamento da prática social.

#### 4- UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO DA FILOSOFIA

Em posse da hipótese de um impasse na definição de conteúdo, para o ensino da Filosofia, elaborou-se um programa alternativo que nortearia uma experiência em sala de aula. A confirmação da hipótese, descrita no capítulo anterior, aconteceu quando esta experiência encontrava-se bem adiantada e veio reforçar a intenção e o propósito de levá-la até seu final. Na prática, a pesquisa legitimou e demonstrou a necessidade de uma experiência com ensino da Filosofia.

A experiência em questão foi dividida em dois momentos: o primeiro refere-se ao ano de 1992 e o segundo, ao ano de 1993. Em cada um desses dois anos letivos, a proposta de ensino de Filosofia foi experimentada numa escola diferente. A escolha das duas escolas é fruto do processo de contratação da S.E..E/MG, ou seja, onde se obteve vaga e possibilidade de atuação é que foi possível executá-la.

Do ponto de vista do conteúdo, optou-se, a princípio, pelo trajeto específico do "Conhecimento" em defesa do qual argumentava-se que a discussão filosófica no "locus educativo" (Escola) deveria privilegiar as questões gnosiológicas e partir delas rumo à compreensão da totalidade do real.

#### 4.1 O primeiro momento

Em 1992, a escola escolhida atendia a uma clientela de "Classe Média" no turno da manhã e de "Trabalhadores" no turno da noite. Cultiva a imagem de uma escola pública séria, "que prepara os alunos, em pé de igualdade com os cursinhos pré-vestibulares, para o ingresso na universidade."

Cinco turmas, de aproximadamente trinta e cinco alunos, foram assumidas. Três no período da manhã e duas no período da noite. Apenas uma aula de Filosofia por semana foi reservada. Essas turmas eram do terceiro ano, ou seja, para alunos com dezessete ou dezoito anos de idade, aproximadamente.

A princípio, acreditou-se que o fato de estarem essas turmas em véspera do concurso vestibular, pudesse significar um descaso ou desinteresse pelo conteúdo da Filosofia, que não constava entre os conteúdos do concurso.

O pequeno número de aulas por semana também se revelava como um desafio à capacidade de síntese do professor e dos alunos, e um risco do programa resvalar para uma abordagem superficial.

Outra expectativa presente dizia respeito à receptividade dos alunos e da escola de um modo geral. Todos os indícios levavam a crer que se tratava de uma escola cientificista. Uma cultura pedagógica com características

marcadamente positivistas receberia bem os conteúdos da Filosofia?

Quanto aos alunos, detectou-se uma expectativa e uma curiosidade surpreendentes, salvo algumas exceções que, desde o início, mantiveram-se reticentes. Acreditavam, a princípio, que poderia ser uma disciplina reservada às discussões, às polêmicas, ou mesmo aos conteúdos eruditos e clássicos da História da Filosofia.

A expectativa dos alunos justificava-se porque os professores anteriores dessa escola, ao assumirem o ensino da Filosofia, priorizavam ora discussões sobre temas atuais sem fundamentação na História da Filosofia, ora conteúdos desta sem relação com temas atuais. Noutras palavras, existia uma prática espontaneísta ou conteudista.

O dia-a-dia dessa experiência revelou uma vida escolar no mínimo questionável. Não havia um projeto que possibilitasse a interdisciplinaridade, mediando a prática educativa. Cada professor tinha como referência seu plano de curso anual, e a impressão que ficou era a de que cada conteúdo disciplinar tinha mesmo vida própria, ou seja, cada "ciência" sendo um oásis do saber. A relação entre os professores limitava-se a encontros no horário do intervalo, em que os mesmos pequenos grupos discutiam os mesmos assuntos, raramente escolares.

As disciplinas "exatas ou biomédicas" e seus professores sobejamente valorizados ocupavam um lugar de destaque nesse universo escolar. Havia favorecimentos tais

como carga horária satisfatória, acesso imediato aos materiais e instrumentos de trabalho, prioridade na definição das avaliações e explícita valorização. Tratava-se de uma cultura escolar de inspiração técnico-desenvolvimentista, ainda.

Este ambiente era um instigante desafio. A reflexão filosófica não poderia ali prescindir de uma contundente crítica à prática e a tais valores pedagógicos. Acredita-se, inclusive, que os desafios dessa experiência muito contribuíram nos rumos que a proposta foi tomando.

A experiência de 1992 teve, sobretudo, as características de priorizar a questão do Conhecimento; a leitura dos fragmentos clássicos (textos dos próprios filósofos) e o fato dos alunos pertencerem ao terceiro ano do Ensino Médio. Existia, por parte do professor, a expectativa de que, ao final do curso, os alunos pudessem identificar a matriz epistemológica que predomina nesse modelo de vida escolar, e sua relação com o projeto econômico e político da sociedade.

A princípio, esclareceu-se que não fazia parte do programa discutir os conceitos de Filosofia, entrar-se-ia na leitura e discussão dos textos e conteúdos expositivos. As eventuais dúvidas conceituais acerca da disciplina iriam, ao longo do curso, sendo satisfeitas. O texto "A alegoria da Caverna" de Platão foi o primeiro contato desses alunos com a Filosofia Clássica. Naturalmente que uma devida contextualização histórica antecipou-se ao texto.

Através de Platão, procurou-se chamar atenção para a dicotomia: realidade empírica e realidade inteligível; o trabalho manual e o trabalho intelectual; as questões metafísicas etc., que marcaram fundamentalmente a cultura ocidental, dentre outras coisas.

Objetivando completar a análise da Filosofia antiga, na compreensão da gênese da concepção metafísica, trabalhou-se um fragmento do texto de Aristóteles, intitulado "A Filosofia", no Capítulo I de "Metafísica". Neste, a importância da experiência, o "lazer" como condição de possibilidade para o conhecimento, a "arte", foram discutidos.

Procurou-se distinguir a contribuição desses dois filósofos gregos, sua influência no Ocidente e sua relação com o Cristianismo. Uma breve análise da Filosofia na Idade Média, quando Agostinho e Tomás de Aquino reproduzem o fundamental da discussão metafísica grega, culminou com o filme "O nome da Rosa". Sugeriu-se que fosse feita uma análise histórica, contextualizadora do período e da trama do filme, mediatizada pelos conteúdos de Filosofia estudados. Também constava como tarefa desta análise detectar a influência desses valores, da moral e da cultura em geral nos fatos atuais.

Excelentes trabalhos foram apresentados, com profundidade crítica não esperada.

Ao tematizar-se o conhecimento na Idade Moderna, privilegiou-se o enfoque cartesiano. Um fragmento do texto

de René Descartes subsidiou a discussão a respeito da tentativa de se criar um estatuto epistemológico para a ciência. (DESCARTES, 1973:54-55)

Em seguida, e com o objetivo de situar a gênese e a hegemonia da ciência a partir da modernidade, discutiram-se os textos de Auguste Comte "Primeira exposição da lei dos três estados" e "A lei dos três estados do Curso", através dos quais esse filósofo descreve os pilares do pensamento positivista. (CONTE, 1973:09-26).

Para enriquecer essa discussão, optou-se por complementá-la com dois pequenos textos dos livros "Filosofia da Educação" e "História da Educação", ambos de autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha. Nestes textos, a autora aborda a "Influência positivista na pedagogia atual" e "2º grau e a politecnia" (1990:215; 1991:190).

Uma contextualização histórica buscou situar a hegemonia da ciência no âmbito europeu, no século XIX e no âmbito brasileiro, no século XX.

Já nesse momento do programa em curso, os alunos eram unânimes em afirmar que sua escola tinha forte inspiração positivista. Procurou-se enfatizar e demonstrar que isto influenciava a sociedade e era sustentado por ela.

Sobre a produção das idéias e do conhecimento, o fragmento seguinte, de Marx e Engels (1991: 36-39), trouxe o enfoque epistemológico do Materialismo histórico e dialético. Enfatizou-se o fato de que é preciso pensar este

enfoque num projeto mais amplo rumo à uma sociedade com novas relações e modo de produção.

Ainda neste último enfoque, o derradeiro texto, de autoria da filósofa Marilena Chauí (1977), intitulado "Lei 5692, Ciências Humanas e o ensino profissionalizante" buscou explicitar as contradições do projeto técnico-desenvolvimentista, do período do Regime Militar. A leitura e a discussão deste texto revelaram quão influenciada por estas idéias a escola em questão ainda estava.

Já eram os derradeiros dias de aula do ano letivo de 1992 e as avaliações dos alunos, acerca da estrutura da escola e sua relação como projeto político e econômico da classe dominante, revelaram que o objetivo do programa havia sido alcançado. Apesar da preocupação com o concurso vestibular, a maioria dos alunos manifestou-se interessada e participante. O turno da noite também não deixou a desejar e superou as expectativas do professor.

No que diz respeito ao comportamento, não houve incidentes ou transtornos de natureza disciplinar. Essa faixa etária demonstrou maturidade humana e intelectual ideais para o desenvolvimento da discussão filosófica, nos moldes em que foi proposta.

Os outros professores e toda estrutura da escola (direção, supervisão, orientação) mantiveram-se indiferentes ao programa. As tentativas de possibilitar eventuais atividades interdisciplinares não obtiveram êxito nem

empenho por parte dos demais professores e administração escolar.

Caracterizou-se na prática uma indiferença face aos conteúdos e à discussão filosófica na escola. Concluiu-se, na oportunidade, que tal escola oferece a disciplina Filosofia por absoluta imposição legal, reservando-lhe, como resistência, a indiferença e os preconceitos próprios aos "conteúdos menores" tais como: O.S.P.B; Moral e Cívica; Religião; História; Educação artística; Geografia etc...

#### 4.2. O segundo momento

Em 1993, a escola escolhida tem o mesmo perfil de classe social que a anterior. Sua clientela do período da manhã é de "Classe média", enquanto que o período noturno atende aos "Trabalhadores". Infelizmente, por incompatibilidade de horários, esse segundo momento limitou-se ao período da manhã.

Sete turmas tiveram durante esse ano letivo, uma aula de Filosofia por semana. Entretanto, a Filosofia, nessa escola, consta do programa do primeiro ano, ou seja, é oferecida para alunos da faixa etária de quatorze e quinze anos.

No que diz respeito ao perfil político pedagógico da escola, esta não destoa muito da primeira. Porém, houve mais espaço para alguns trabalhos interdisciplinares. Havia uma concordância entre supervisores e administração escolar de

que seria necessária pelo menos mais uma aula por semana, para que se pudesse, efetivamente, pensar num bom programa de Filosofia. Apesar dessas ponderações, as perspectivas para o ano letivo de 1994 são pessimistas em relação a um eventual aumento de carga horária para esta disciplina.

Quanto à maior valorização das disciplinas "exatas" e "biomédicas", constatou-se o mesmo fenômeno da escola anterior. Tal fato sugere que se trata da influência ideológica já mencionada e não em função de características peculiares à esta ou àquela escola.

Apesar do saldo positivo do momento anterior, no segundo momento, optou-se pela mudança de trajeto específico, na redefinição de conteúdo. Ao invés de priorizar o trajeto do conhecimento rumo à compreensão da vida escolar e sua relação com o projeto de sociedade, optou-se pelo trajeto da Antropologia Filosófica.

Considera-se que a questão gnosiológica é importante, mas a questão antropológica é ainda mais, quando o objetivo é ajudar os indivíduos, através da educação formal, a se inserirem no processo coletivo e histórico de construção dos homens em geral e de cada indivíduo em particular.

Com esse objetivo, os textos clássicos, os fragmentos dos próprios autores, perderam a prioridade que tinham na experiência do ano anterior ( por absoluta escassez de aulas e pelo fato dos textos clássicos serem considerados complexos para esta faixa etária ). Priorizou-se a análise histórica, contextualizadora, do período onde cada perfil de

homem era produzido. Também foi priorizada a manifestação atual desse perfil de homem observada na análise de fatos atuais.

Partindo do pressuposto que educar é produzir e reproduzir homens, pela mediação do conhecimento e da cultura materialmente criados, no segundo momento, teve-se a expectativa de que, ao final do curso, os alunos poderiam identificar as matrizes antropológicas que sustentam as relações sociais e a vida escolar. Poderiam deste modo não somente contribuir na politização do processo pedagógico dentro da escola, como também participar dos movimentos populares no âmbito de toda a sociedade.

Portanto, o programa de 1993 continuou a ter nítida orientação político-pedagógica, desta vez utilizando o trajeto da Antropologia Filosófica.

Novamente, optou-se por não trabalhar o conceito de Filosofia, pelas mesmas razões do ano anterior, No entanto, diferentemente deste, o primeiro tema foi uma análise histórica do período primitivo, em que o homem e seu modo de produção possibilitaram a emergência de uma consciência mítica. Buscou-se enfatizar que a consciência-de-si e o perfil do homem mítico são produtos do conhecimento que esse homem cria no contato com a natureza, nas suas relações produtivas de sobrevivência. Exercícios foram feitos no sentido de identificar a manifestação desse homem mítico nos fatos atuais.

Uma vez definido o perfil do homem mítico, passou-se a analisar a transição ao homem metafísico, através do desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção.

Nesse momento, a "Alegoria da Caverna", de Platão, foi lida, discutida, representada teatralmente, possibilitando a compreensão do conhecimento metafísico-idealista. A versão naturalista de Aristóteles foi possível somente através de aula expositiva.

Estavam postas as condições materiais e as idéias que juntas produziam o perfil do homem metafísico. Atividades foram feitas no sentido de identificar a manifestação desse perfil nos fatos atuais.

Em seguida, houve uma breve exposição a respeito do predomínio da cultura cristã, do pensamento de Agostinho e Tomás de Aquino, como paradigmas de maior relevância no mundo medieval, e que receberam grande influência de Platão e Aristóteles. Essa exposição foi acompanhada de uma análise do modo de produção feudal como subsídio de sua compreensão.

A análise do período medieval e do perfil do homem metafísico culminou com a apresentação do filme "O nome da Rosa", discussão a respeito e trabalho escrito. Os trabalhos não tiveram o nível daqueles do ano anterior, salvo duas exceções.

Já então, sessenta por cento das aulas haviam sido utilizadas e o programa encontrava-se apenas no meio. Neste sentido, a análise da modernidade teve que se limitar ao

pensamento positivista. Este pensamento foi apresentado como o desfecho de um processo epistemológico no bojo de um projeto político e econômico da classe burguesa. Através dessa análise, e da exposição do pensamento de Auguste Comte, procurou-se tecer o perfil do homem moderno-científico.

Foi enfatizada a forte influência que essas idéias positivistas tiveram no Brasil. Para ilustrar tal fato, sugeriu-se a leitura do conto "O Alienista", de Machado de Assis, onde o personagem de um médico vive sob o domínio do mito da ciência moderna.. Exibiu-se, também, o filme da Rede Globo, inspirado neste conto. Com todo este material foi possível uma discussão em plenária e posteriores trabalhos escritos sobre o tema.

A última e derradeira análise que, infelizmente, limitou-se a quatro aulas, buscou tecer o perfil do homem histórico e dialético. Tratou-se de aulas expositivas e discussões em grupo (com plenárias) em que as idéias de Hegel e Marx foram abordadas. Procurou-se ilustrar tais idéias com fatos da atualidade, desde a prática pedagógica de professores e administração escolar até os acontecimentos políticos e sociais do Brasil e do mundo.

Tendo em vista a proposta do "primeiro momento", constatou-se que a abordagem da Antropologia Filosófica possibilita mais que uma crítica da "vida escolar", e sim uma crítica de toda sociedade.

Desde o início desse "segundo momento", acreditou-se que os três anos que os distanciavam do concurso vestibular, posto que eram alunos iniciantes no primeiro ano, pudessem significar uma preocupação maior com conteúdos que possibilitassem uma elaboração geral e histórica. Ao longo do curso, esta previsão revelou-se incorreta.

A falta de maturidade humana e intelectual adequada aos propósitos dessa discussão filosófica, gerou incidentes e transtornos de natureza disciplinar e de conteúdos. Faltou, também, aos alunos, na sua grande maioria, uma melhor elaboração de conteúdos de Geografia, história, literatura, das "ciências exatas e biomédicas" etc... A idéia de tratar-se de uma disciplina, do grupo "daquelas que não reprovam", "com apenas uma aula por semana..." favoreceu problemas de natureza disciplinar.

Não raro, ouviam-se argumentos do tipo "isso não cai no vestibular...", "isso não tem nada de concreto...", apesar dos esforços do professor no sentido de explicitar a estreita relação entre os conteúdos filosóficos e a vida concreta. Os temas da atualidade eram os preferidos por esses alunos, sobretudo se a discussão não transcendesse os limites de compreensão do senso comum. Quaisquer aprofundamentos teóricos e analíticos geravam desinteresse e conversas paralelas.

Naturalmente, existiram exceções, como sempre existem. Entretanto, a experiência demonstrou que a faixa etária de quatorze e quinze anos não é a ideal para a reflexão

filosófica nos moldes da proposta desta dissertação. Acredita-se que alunos com dezesseis, dezessete ou dezoito anos, apesar de sofrerem a mesma influência ideológica já comentada neste capítulo, desenvolvem mais sensibilidade intelectual, social, teórica e humana que favorecem a discussão filosófica com radicalidade e rigor.

Em relação ao "segundo momento", conclui-se que apesar de todos os transtornos de natureza administrativa (paralisação dos professores por três meses e a impossibilidade real de reposições; o pequeno número de aulas semanais) e os de natureza disciplinar e de domínio de conteúdo que os alunos desmonstraram, a experiência revelou que o trajeto da Antropologia Filosófica surge como uma possibilidade concreta e mais adequada para a Filosofia enquanto disciplina escolar. As formas de conhecimento são mediações fundamentais na compreensão desse trajeto. Conforme foi dito, a escola fornece os instrumentos de conhecimento, contribuindo na produção do homem e possibilitando uma análise do projeto político e econômico de toda sociedade.

## 5- O CONTEÚDO DA DISCIPLINA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

No decurso da experiência descrita no capítulo anterior, uma proposta de conteúdo foi se delineando. Pode-se afirmar que o fundamental dessa proposta foi elaborado na e a partir dessa experiência.

Entretanto, não basta recomendar uma relação de temas para ser trabalhada em sala de aula. Três questões importantes precisam antecipar-se à apresentação da proposta:

- a primeira questão diz respeito a formas de conhecimento e suas respectivas concepções antropológicas, ou seja, à relação existente entre a forma de apreensão da realidade e o perfil de homem construído mediatizados, ambos, pelas relações de produção da vida material. Isto porque o conhecimento tem papel decisivo na compreensão e na produção do homem;

- a segunda questão trata da função social da escola, sua especificidade assim como a do Ensino Médio, num projeto social de construção do homem, do cidadão;

- finalmente, a terceira questão versa a respeito dos conceitos e conteúdos do pensar filosófico, buscando detectar a genuína temática da Filosofia.

Superadas essas questões, a proposta de conteúdo para o ensino da Filosofia, no Ensino Médio, terá consistência epistemológica, compromisso político e social e coerência filosófica.

### 5.1 O homem e suas formas de conhecimento

Parte-se do pressuposto que conhecer é o processo de apreensão da realidade, entre um sujeito e um objeto

histórica e socialmente determinados, e que esse processo caracterizou-se de diferentes formas, ao longo da história do Ocidente. Acredita-se, <sup>também,</sup> que as formas de conhecimento, assim como os perfis de homem, são produtos históricos, originados na atividade produtiva intencional, ou seja, no trabalho humano.

Justifica-se conhecê-las porque a prática pedagógica atual revela resquícios ou predomínio destas diferentes formas de conhecimento e suas respectivas concepções antropológicas.

#### 5.1.1 O homem e o conhecimento míticos

A primeira forma de conhecimento que será abordada é a mítica. O conhecimento mítico é uma das apreensões da realidade ainda hoje em evidência nas relações sociais.

A interpretação comumente atribuída à consciência mítica revela um homem assustado ante uma natureza hostil. Descreve-o irracional e dependente dos deuses na construção de sua identidade. Nesse sentido, comenta Aranha:

*"A função do mito não é, primordialmente, explicar a realidade, mas acomodar e tranquilizar o homem em um mundo assustador."  
(1992:23)*

Assustado, o homem mítico recorrerá ao subrenatural para explicar o sentido dos fenômenos humanos e naturais.

Jefferson Ildefonso da Silva, no capítulo intitulado "Conhecimento mítico e Consciência Social", de sua tese de

doutorado, inspirado no Materialismo Histórico, sugere uma outra interpretação.

Segundo este autor, o baixo nível de desenvolvimento das forças produtivas, torna o homem primitivo, ainda em estado predatório, muito dependente das condições da natureza que busca controlar. A sobrevivência desse homem era condicionada à sua ligação ao grupo, onde tomava consciência de si como indivíduo do grupo. Comenta Silva:

*"O mito manifesta-se aí como a primeira verdade do homem que se encontra frente ao mundo e age sobre ele para criar as possibilidades reais de sua própria existência" (1988:32)*

Assim, através do mito o homem constrói uma identidade cósmica e social, onde se situa como ser produtivo, num universo natural, preñado de forças misteriosas. Segundo Silva, a gradativa produção de instrumentos e o controle do fogo são compreendidos como produtos da interferência e ajuda dos ancestrais, assim como dos rituais de magia. O poder do homem de intervenção na natureza é compensado por forças estranhas, reforçando sua dependência ao social e ao sobrenatural: Afirma este autor:

*"Pela magia o homem toma posse das forças cósmicas e as controla, e pelo culto, que atualiza a presença dos ancestrais, reforça os laços da pertença social." (1988:33)*

Não quer dizer que o homem mítico seja irracional. De fato, o mito não se resume em princípios lógicos, mas está cheio de significado fundado no cotidiano de luta pela

sobrevivência. Tem, pois, uma racionalidade própria, em torno de uma "unidade cósmica", que sustenta o grupo ideológica e existencialmente.

O locus de gestação da consciência mítica são as relações sociais no domínio da natureza, e não simplesmente mitos de transmissão das lendas e relatos pelos mais velhos do grupo. As crianças nascem e crescem nesse processo de produção e reprodução da "unidade cósmica". Não se percebem como individualidades, como sujeitos, no sentido moderno dos termos. A dependência em relação à natureza e o pouco desenvolvimento das forças produtivas não possibilitam a emergência de uma consciência do indivíduo, enquanto individualidade produtiva.

Assim, a preponderância do comunitário confere ao homem mítico uma consciência solidária. Afirma Silva:

*"O homem mítico - O kamo - existe em sua realidade de solidariedade com o mundo e com os outros. Não se conhece como um sujeito perante um objeto ou perante um outro; vê-se como pertencente a um grupo que é a sua realidade e onde estão as condições de sua existência." (1988:37)*

Mas, como o poder do grupo passa às mãos de um indivíduo? De que forma essa consciência comunitária legitima o poder individualizado?

Segundo Silva, com o desenvolvimento da produção e dos meios de trabalhos, foi possível um excedente de produção nas mãos do órgão central e organizador da produção tribal. Estabelecem-se as relações de poder e dominação e as antigas

bases materiais da comunidade, o sentido comunitário, dão lugar às estratificações oriundas das novas relações de poder sobre a produção.

A associação entre o poder terrestre (sobre a produção e o grupo social) e o poder dos deuses se dá naturalmente. A religião se fará através de intermediários que controlam as forças da natureza e o sagrado, do mesmo modo como controlam a produção e os bens materiais. Os líderes serão os sacerdotes, os guardiões do sagrado serão os guardiões da produção. Afirma Silva: *"os templos estão unidos aos silos"* (1988:37).

A consciência mítica atravessou os séculos e os diferentes modos de produção e, ainda hoje, manifesta-se na sua característica mais fundamental, qual seja, sua função unificadora, que encobre a subjetividade e a individualidade na organização e compreensão do Cosmos, alimentando a consciência grupal. Na realidade, o mito significou para o primitivo o que a ideologia (no sentido gramsciano) significa para o homem atual.

Entretanto, o efetivo trabalho educacional não deve significar uma ruptura com a consciência mítica. Se por um lado ela pode ser prisioneira das forças de alienação; por outro lado, ela pode significar e ser um instrumento balizador frente ao racionalismo e seus riscos. Comenta Gusdorf:

*"O mito propõe todos os valores, puros e impuros. Não é da sua atribuição*

autorizar tudo o que sugere. Nossa época conheceu o horror do desencadeamento dos mitos do poder e da raça, quando seu fascínio se exercia sem controle. A sabedoria é um equilíbrio. O mito propõe, mas cabe à consciência dispor. E foi talvez porque um racionalismo estreito demais fazia profissão de desprezar os mitos, que estes, deixados sem controle, tornaram-se loucos." (In ARANHA, 1992:28)

### 5.1.2 O homem e o conhecimento metafísicos

Com o desenvolvimento do processo produtivo humano, esses homens, através do excesso de produção que viabilizou o comércio, conheceram outros povos e outras culturas, desenvolveram a escrita, criaram a moeda e as leis, tornaram-se cidadãos da polis.

Ora, o contato com outras culturas, com outras interpretações da realidade, possibilitou aos homens a relativização de seus mitos, seus costumes, sua cultura. Neste sentido, a criação da escrita, da moeda, das leis, objetivando racionalizar as relações de comércio e habitação, possibilitou a emergência do pensar racional.

Com a escrita, a moeda, as leis da polis e as elaborações racionais que surgem das necessidades materiais e concretas da vida social, buscando formas de relacionamento perfeitas e perenes, na operacionalidade estavam postas as condições objetivas para o surgimento de conceitos tais como "essência", o "ser", o "princípio da não-contradição", ou

seja, uma nova apreensão da realidade, uma outra forma de conhecimento, o conhecimento metafísico<sup>24</sup>.

Esta segunda forma de conhecimento tem a idade da filosofia grega. Desde os filósofos pré-socráticos, em Parmênides, sobretudo, havia a preocupação com o ser, com a essência última e fundamental das coisas. Há filósofos, inclusive, que consideravam a metafísica como a filosofia primeira. Ela era descrita através da figura clássica da árvore do conhecimento. Nessa figura, as raízes são a metafísica, o tronco são a física e a matemática e os ramos que saem do tronco são todas as ciências. Comenta Buzzi:

*"Nessa figura, a metafísica é qual raiz que cava o chão; lavra o solo à busca do conhecimento fundamental do ser. Na busca, porém, a essência do solo ou a verdade do ser sempre aparece a metafísica apenas na forma derivada do conhecimento conceitual. Assim, ao saber mais elevado, que é a metafísica, velada permanece a verdade do ser, embora seus conceitos de saber penetrem os abismos do solo do ser."* (1985:39)

Dentre muitas características do conhecimento metafísico, são fundamentais: a busca das essências; a secundarização da experiência sensível; o princípio da identidade e a perenidade das essências. Tais

---

24 Dentre os conceitos filosóficos que são mais deturpados pelo senso comum encontra-se o da "metafísica". Por este termo são caracterizados os mais diversos fenômenos transcendentais: o ocultismo; o misticismo ou qualquer fato cuja explicação reside no sobrenatural, no mundo trans-empírico. Buscar-se-á, nessa dissertação, uma caracterização estritamente filosófica.

características revelam um homem que busca desprender-se do mundo empírico, da experiência, e sustentar a superestimação do poder da razão humana. Ou seja, o cotidiano fenomênico não revela a essência última das coisas. A razão humana deve descobri-la.

Pelo princípio de identidade a metafísica exclui-se qualquer contraditoriedade no ser. A fixidez que se deduz dessa forma de conhecimento é uma das características fundamentais do pensar metafísico. Não há lugar para a contradição nem para a mudança.

Nessa perspectiva, constrói-se um perfil de homem e cidadão imutável, perene. Conseqüentemente são elaborados projetos políticos e pedagógicos que arvoram a perfeição e a eternidade.

O objeto desse conhecimento é a essência das coisas como realidade última e fundamental do fenômeno; é não-temporal e não-geográfica.

Nessa forma de conhecimento, a verdade não sofre a influência das transformações históricas, é, portanto, a-histórica. É, também, a-geográfica porque, num mesmo período histórico, diferentes culturas, povos, em diferentes relações sociais de produção, têm as mesmas verdades essenciais.

Portanto, a forma de conhecimento metafísica adequa-se bem a um modo de produção tanto escravista, como feudal, para os quais o trabalho manual, próprio dos escravos e dos servos da gleba, não tinha o crédito e o louvor atribuídos

às atividades intelectuais. Os princípios de não-contradição e não-historicidade legitimavam uma estrutura social, política e econômica que aspirava perpetuar-se no poder.

O homem ideal é o sábio que, libertando-se das limitações e paixões do mundo material, pode se dedicar às atividades intelectuais, ao ócio e à administração da polis.

O predomínio desta forma de conhecimento estende-se até o final da Idade Média, período em que uma nova realidade econômica, artesanato-comércio-produtos manufaturados, vai se fortalecendo, trazendo consigo outros métodos de apreensão da realidade e um novo perfil de homem.

Na educação, a concepção de conhecimento metafísica manifesta-se em projetos educacionais que não contemplam a realidade e as diferenças culturais onde são implantados, porque as essências são as mesmas para quaisquer culturas, acreditam os pedagogos assim inspirados. Defendem um conteudismo que reproduz a erudição dominante, em nome das verdades essenciais, não políticas, não históricas.

Uma observação do fenômeno escolar brasileiro não deixa dúvidas quanto à afirmação de que a metafísica é, ainda, uma concepção em evidência nos dias atuais.

### 5.1.3 O homem moderno e o conhecimento científico

A terceira forma de conhecimento é a científica e está presente no projeto iluminista da Modernidade. Esse homem moderno busca libertar-se da tutela da fé religiosa através

da razão natural. Busca, inicialmente, os fundamentos para a ciência moderna, através do racionalismo e do empirismo. Este foi, na verdade, o debate inicial em torno de um estatuto epistemológico para a ciência moderna. Sobre esse processo, comenta Severino:

*"Ao criticar as pretensões da metafísica, os filósofos modernos mostram que não temos como chegar às essências das coisas. Portanto, se essas essências existirem, nós não podemos conhecê-las. Assim, não há como afirmá-las, pois pressupô-las seria admitir necessariamente uma outra via de conhecimento que não fosse a da razão natural. Assim, a única atitude adequada por parte do homem é dedicar-se ao conhecimento dos fenômenos, abandonando o projeto da metafísica e substituindo-o pelo projeto da ciência." (1992:99)*

O "Cogito ergo sum" (Penso, logo existo) do filósofo racionalista René Descartes ilustra o nascimento da subjetividade: o homem não precisa mais das revelações divinas, nem dos mitos porque é um sujeito pensante, capaz de descobrir através da razão suas próprias respostas.

Entretanto, Descartes acreditava que o ato de conhecer é o que se conhece primeiro. As idéias fundamentais que habitam a consciência são inatas e próprias da natureza da subjetividade. São noções primitivas, originárias, das quais derivam todos os demais conhecimentos.

Em oposição a esta linha, encontram-se os filósofos empiristas ingleses: Locke, Hume e Berkeley. Para estes, não são inatas as idéias que povoam a consciência, mas produtos

das impressões sensíveis, próprias da experiência os órgãos dos sentidos. A mente é, pois, concebida como uma folha de papel em branco, onde as impressões sensíveis vão registrando suas informações, que, ordenadas, tornam-se idéias. Nessa perspectiva, o inatismo é uma ilusão.

Sem dúvida, das duas concepções, a empírica significa um golpe mais radical na metafísica, porque confere à experiência um papel determinante no processo do conhecimento.

Se por um lado o racionalismo é uma forma de conhecimento que situa o homem no âmbito da razão, o empirismo, por outro lado, o situa no âmbito da experiência sensível. Isto não quer dizer que o racionalismo ignore a experiência, mas esta tem as limitações inerentes aos órgãos dos sentidos. Para o racionalista, a ciência propriamente dita acontece no espírito, no espaço da razão. Quanto à forma de conhecimento empírica, esta considera que a experiência é originária, e o trabalho posterior da razão submete-se à ela.

Objetivando fazer uma síntese deste debate, em torno da questão do conhecimento, Immanuel Kant, pensador alemão do século XVIII, afirma que os conteúdos do conhecimento têm origem nas impressões sensíveis, como afirmavam os empiristas; porém, esses conteúdos carecem de uma estrutura que os organize. Para a compreensão dessa estrutura, Kant inspirou-se em alguns pressupostos racionalistas. Afirma

Severino:

"a forma que o conteúdo assume é fornecida pela subjetividade do sujeito que conhece. Assim, o ato de conhecimento é um ato único, mas complexo, onde os dados empíricos são organizados, ordenados e estruturados por um sujeito lógico. Assim, para conhecer, o homem precisa da experiência sensível, única fonte do conteúdo empírico, mas precisa também de uma estruturação lógica, independente da experiência que organize esses dados empíricos." (1992:104)

A epistemologia kantiana conclui que só o conhecimento científico tem a garantia da razão pura especulativa, ao passo que a Metafísica não se sustenta justamente por dispensar a mediação da experiência sensível.

Os debates entre racionalistas e empiristas e a síntese kantiana situam-se no bojo da gênese da ciência moderna e do projeto antropológico burguês: "o homem livre". Cumpre produzir o cidadão defensor das idéias liberais, que constroem a interferência do Estado e das instituições religiosas, deixando espaço para a hegemonia política e econômica burguesa.

Auguste Comte, filósofo francês dos séculos XVIII-XIX, pai das idéias positivistas, foi, sem dúvida, o mais ferrenho defensor da ciência, como tipo de conhecimento e como paradigma para a reelaboração de vários campos do saber, como a religião, a filosofia e a sociologia.

Objetivando situar a ciência como o mais avançado nível da consciência, Comte divide a história humana em três estádios:

O primeiro estágio é o Teológico. Neste, o homem desarmado e impotente frente à natureza hostil, ignorante de seus fenômenos, busca apoio nas entidades sobrenaturais, às quais atribui a origem dos fenômenos da natureza. Comenta Comte:

*"No estado teológico, o espírito humano, dirigindo essencialmente suas investigações para a natureza íntima dos seres, as causas primeiras e finais de todos os efeitos que o tocam, numa palavra, para os conhecimentos absolutos, apresenta os fenômenos como produzidos pela ação direta e contínua de agentes sobrenaturais mais ou menos numerosos, cuja intervenção arbitrária explica todas as anomalias aparentes do universo." (1973:10)*

O segundo estágio é o metafísico. Segundo Lara (1988:83), neste estágio, o homem elabora raciocínios lógicos e sofisticados, negando compreender os fenômenos como obras de seres sobrenaturais. Atribui-os a entidades naturais, inseridas nos próprios fatos ou fenômenos. Comenta o próprio Comte:

*"No estágio metafísico, que no fundo nada mais é do que simples modificação geral do primeiro, os agentes sobrenaturais são substituídos por forças abstratas, verdadeiras entidades (abstrações personificadas) inerentes aos diversos seres do mundo, e concebidas como capazes de engendrar por elas próprias todos os fenômenos observados, cuja explicação consiste, então, em determinar para cada um a entidade correspondente." (1973:10)*

Por último, no terceiro estágio, denominado de positivo, o homem supera o mito e a especulação, dedicando-

se exclusivamente aos fatos. Aqui, só os fatos explicam os fatos. Segundo Lara, (1988:83) não há mais lugar para a religião sobrenatural e para a interpretação metafísica. Só a ciência positiva é critério válido de conhecimento.

Conclui Comte:

*"Enfim, no estado positivo, o espírito humano, reconhecendo a impossibilidade de obter noções absolutas, renuncia a procurar a origem e o destino do universo, a conhecer as causas íntimas dos fenômenos, para preocupar-se unicamente em descobrir, graças ao uso bem combinado do raciocínio e da observação, suas leis efetivas, a saber, suas relações invariáveis de sucessão e de similitude. A explicação dos fatos, reduzida então a seus termos reais, se resume de agora em diante na ligação estabelecida entre os diversos fenômenos particulares e alguns fatos gerais, cujo número e progresso da ciência tende cada vez mais a diminuir." (1973:10)*

Encontra-se, pois, sob o governo da razão científica. Na realidade, Comte foi um conservador assustado com o "terror" e a "desordem" do movimento revolucionário francês. Apesar de se manifestar explicitamente contrário aos ideais liberais, o que o situa próximo da aristocracia, o positivismo comtiano deve ser compreendido como o desfecho de um projeto epistemológico iniciado, quando a burguesia era apenas uma classe ascendente.

Dentre as formas de conhecimento aqui em análise, a positivista é aquela que está em grande evidência na educação brasileira. Vale dizer, o projeto capitalista em hegemonia na sociedade brasileira tem como pressuposto

epistemológico uma postura cujas bases fundamentais remontam ao pensamento comtiano, ou seja, produzir o homem moderno e científico, hábil no domínio das ciências da natureza e limitado na compreensão artística, social, econômica e política.

No cotidiano escolar, existe uma ênfase teórica em conteúdos científicos e um verdadeiro descaso em relação aos conteúdos das humanidades, inclusive da Filosofia.

#### 5.1.4 O homem histórico e o conhecimento dialético

Ao iniciar a caracterização do conhecimento dialético, chama-se atenção para sua condição de radical historicidade.

Comenta Severino:

*"Isso quer dizer que a realidade não é mais vista nem como um conjunto de entidades metafísicas, eternamente determinadas, nem como um conjunto de entidades naturais, determinadas pelas leis mecânicas da natureza física. Em verdade, ela é tudo isso, mas é ainda muito mais: ela vai se constituindo num processo histórico resultante, a cada momento, de múltiplas determinações e esse movimento de constituição decorre de forças contraditórias que atuam no interior dessa própria realidade."  
(1992:133)*

Ao situar a realidade num contexto histórico determinado, o pensar dialético contempla as contradições dessa realidade como aspectos característicos, de fundamental importância para sua compreensão.

O princípio de identidade dá, nessa perspectiva, lugar ao princípio da contradição. Para Hegel, há uma evolução da realidade porque esta carrega em si sua própria negação, forçando novas elaborações e compreensões que ensejarão novas negações e, posteriormente, novas sínteses. Trata-se do esquema "tese, antítese e síntese." Afirma Severino:

*"Para Hegel, a contradição é o próprio motor do processo da evolução do real: toda afirmação aparece como momento provisório que deve ser necessariamente negado para ser ultrapassado."*  
(1992:135)

Entretanto, a dialética hegeliana não consegue eludir o mundo das idéias. Por isso, Marx recupera seu caráter contraditório, mas aplica-o à realidade histórica e concreta. A contradição é observável na história, e esta não é outra coisa senão a história do desenvolvimento das forças produtivas e da luta entre as classes sociais. Na introdução do Manifesto Comunista, Marx e Engels afirmam:

*"A história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes. Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre de corporação e oficial, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das suas classes em luta."* (1990:08)

Nessa perspectiva, o homem que conhece o faz a partir e em função de um paradigma material e socialmente construído.

Não há verdades eternas, há verdades históricas, circunstanciais, portanto, dinâmicas. Do mesmo modo, só se pode falar do homem histórico e em transformação. Assim, esta forma de conhecimento é subjetiva porque é produto de sujeitos de uma determinada classe social, que buscam conhecer; é também objetiva, porque esses sujeitos estão situados num modo e em relações de produção material e socialmente definidos.

Outra característica importante dessa forma de conhecimento é sua concepção da gênese da consciência. Aqui, o homem transforma a realidade material, fazendo história e este processo possibilita o conhecimento de si mesmo. O conhecimento emerge da prática e volta a ela para transformá-la. Não é, pois, o conhecimento que produz a história, como advogam os idealistas, mas a história que produz o conhecimento. Comentam Marx e Engels:

*"Os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercâmbio material, transforma, também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência." (1991:37)*

Esta forma de conhecimento, na prática pedagógica, leva à inserção do educando no processo educativo, porque o considera como sujeito atuante num processo que objetiva não somente tornar acessível a esse educando os conteúdos que possibilitarão uma reelaboração da realidade, mas prepará-lo

para interferir nesta realidade, contribuindo em sua transformação.

O cotidiano escolar insere-se, deste modo, num projeto que extrapola a escola, mas que a pressupõe onde cidadãos lutam contra a alienação, em todos os espaços da vida social, e contra a exploração das relações de produção. É o projeto de construção do homem onilateral, o homem novo, numa sociedade nova.

Ora, se as formas de conhecimento são produtos históricos, entende-se que o pensar filosófico, também ele histórico, transforma-se pela mediação dessas formas de conhecimento.

Tal relação entre as formas de conhecimento e o pensar filosófico acontece num processo histórico que produz dinamicamente novos perfis de homem. As formas de conhecimento são, portanto, mediações fundamentais na construção de novas concepções antropológicas. Não há como separar a compreensão histórica das formas de pensamento da atividade do homem em se produzir como tal. A gnosiologia está inserida na antropologia histórica.

## 5.2 Considerações sobre a Educação, a Escola e o Ensino Médio.

### 5.2.1 Educação:

Qual cidadão não se sentiu em apuros, em alguma circunstância, quando perguntado a respeito do que é

educação. E, se experimentou grande desconforto ao responder tal questão, com certeza isso se deu porque os temas educativos, no cotidiano da vida social, são cada vez menos incentivados.

Absorvido pelo alienante dia-a-dia das práticas produtivas e dos entretenimentos impostos pelos meios de comunicação de massa, esse cidadão constrange-se diante de tal questionamento. Em seguida, responde enfaticamente que leva o filho à escola todas as manhãs, ao curso de língua estrangeira à tarde e ao catecismo nos finais de semana, julgando ter respondido à questão.

Desta resposta deduz-se que a concepção de compromisso para com a educação limita-se à tarefa de transportar, conduzir, levar o educando até as instituições educativas. Não foi esta a tarefa dos primeiros pedagogos da história: conduzir, encaminhar...?

Revela-se um conceito formal e limitado de educação e constata-se que, infelizmente, é um conceito comum entre os cidadãos desse país.

Abbagnano comenta o termo "Educação":

*"Em geral, entende-se por esse termo a transmissão e o aprendizado das técnicas culturais, isto é, daquelas técnicas de uso, de produção, de comportamento, mediante as quais um grupo de homens é capaz de satisfazer as suas necessidades, de proteger-se contra a hostilidade do ambiente físico e biológico e de trabalhar em conjunto em*

*uma forma mais ou menos ordenada e pacífica." (1982:288)*

O conceito acima ilustra a função social da educação no "locus" produtivo, transmitindo técnicas e conhecimentos, na estratégia de subsistência e na transformação da natureza.

A educação atinge os espaços culturais da arte, da moralidade, da relação com o sagrado, das relações afetivas, enfim, de todo imaginário coletivo e cultural.

Carlos Rodrigues Brandão (1983) procura enfatizar que não há um único modelo de educação, tampouco uma forma única; a escola não é a única instituição educativa, nem mesmo a mais completa assim como os professores não são os únicos educadores. Acrescenta Brandão:

*"A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é comunitário como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos." (1983:10)*

Entretanto, a "liberdade" da educação esbarra nos interesses em conflito dentro da sociedade. Se eventualmente os educadores persuadem os governantes a mudarem algumas estratégias ou algum projeto pedagógico que possa incidir sobre a estrutura social, muito mais habitualmente são os governantes que ditam os rumos da educação. Na prática,

prevalecem os interesses politicamente hegemônicos na determinação dos projetos educativos. Afirma Brandão:

*"quando são necessários guerreiros ou burocratas, a educação é um dos meios de que os homens lançam mão para criar guerreiros ou burocratas. Ela ajuda pensar tipos e homens, Mais do que isso, ela ajuda a criá-los, através de passar de uns para os outros o saber que os constitui e legitima." (1983:11)*

Esta função de formar o homem, o cidadão, prepará-lo para a vida social, desde os tempos mais remotos é tarefa da educação. Sobre a educação entre os povos antigos, Enguita traz um ilustração:

*"Na Roma arcaica, por exemplo, encontramos-nos com uma mistura de aprendizagem familiar e participação na vida adulta em geral: o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas." (1989:105)*

No sentido de enfatizar a importância e a contribuição da educação difusa, como essência e manifestação primeira do fenômeno educativo, no contexto brasileiro, Zaia Brandão afirma:

*"Nas sociedades modernas, entre as quais inclui-se o Brasil, a educação é uma prática difusa na sociedade. Todos são educadores, tudo é potencialmente educativo (sem conotação qualitativa) e que vem a significar: ninguém é o educador, nenhuma instituição é o locus educativo" (ZAIA BRANDÃO In: Luiz A. Cunha, 1985:102)*

Este conceito amplo e social de educação também está presente no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 1º, cap. I:

*"A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais."*

Uma vez que a educação é um fenômeno circunscrito às sociedades humanas, e se dá nas mais diversas atividades sociais, esse fenômeno está sempre prenhe de uma concepção de homem. Ou seja, na atividade produtiva de subsistência e nas demais atividades sociais, intenciona-se produzir um determinado tipo de homem, e o faz.

O verbo intencionar, utilizado na frase anterior, não sugere, absolutamente, uma postura idealista, segundo a qual a sociedade constrói, a priori, no mundo das idéias, um perfil de homem ajustado aos seus interesses sociais e, depois, busca construí-lo materialmente. Pelo contrário, a perspectiva do parágrafo anterior é a de que no bojo da construção material e histórica de sua existência, o homem se constitui e contribui na constituição desse processo.

A história não pára para formar o homem, qualquer que seja sua concepção. Aqui, o homem nasce num processo que o transcende ao mesmo tempo que o pressupõe; surge no seio de

uma cultura que o marca inevitavelmente e, ao mesmo tempo, recebe as marcas da singularidade desse homem.

Sendo a história universal, conforme afirma Manacorda, o devir da natureza para o homem e a produção do homem através do trabalho, a educação é o processo, o instrumento através do qual o indivíduo se integra às mutantes relações sociais.

Logo, ao se falar em um projeto educativo, delinea-se, ao mesmo tempo, um perfil de homem (cidadão, trabalhador etc.) desejado. Mesmo os filósofos idealistas, cujas idéias sugeriam como desnecessárias, ou mesmo nocivas, a mediação da realidade material e a influência da sociedade no conhecimento, elaboravam, e ainda o fazem, um projeto educativo para formar um homem ideal, em resposta aos anseios da sociedade.

Ora, se este homem é produzido com vistas a participar efetivamente da organização da sociedade, suas leis, suas relações de poder e administração, o ato de produzi-lo é um ato político. Continuará sendo político ainda que explicitamente defenda-se a neutralidade política, o ostracismo ou o quietismo social. Estas posturas também são políticas, são o que poderia ser chamado de política ao avesso, porque legitimam tacitamente os ideais políticos em hegemonia.

Assim, nessa perspectiva, para a qual o ato educativo pressupõe um perfil de homem que se intenciona formar, produzir, o pensamento marxista enfatiza a necessidade de se

superar a dicotomia trabalho intelectual e trabalho manual, nas relações sociais de produção. Tal divisão entre saber e fazer produz o homem alienado, embrutecido física e espiritualmente.

Contra a "especialização", oriunda da atividade exclusivamente intelectual, e a "profissionalização", própria da atividade produtiva mecânica, não-critativa, Marx opõe o conceito de "Onilateralidade". Essa utopia marxista é um ideal sócio-político, que objetiva o fim da exploração e da alienação, próprias das relações e do modo capitalista de produção.

O homem onilateral seria aquele que alcançasse o desenvolvimento total de suas potencialidades artísticas e produtivas, de suas necessidades e de sua satisfação. Seria um homem que fosse capaz de livrar-se da estreita esfera do trabalho dividido. Numa palavra, livre da alienação. Afirma

Manacorda:

*"O homem que rompe os limites que o fecham numa experiência limitada e cria formas de domínio da natureza, que se recusa a ser relojoeiro, barbeiro, ourives e se alça a atividades mais elevadas: eis o tipo de homem que Marx tem em mente." (1991:82)*

Obviamente que Manacorda não intencionou um juízo depreciativo da atividade do relojoeiro, do barbeiro e do ourives. Mas, pelo contrário, intencionou enfatizar que a utopia onilateral implica transcender o mecanicismo no trabalho e o domínio medíocre das técnicas da produção. Tal

transcendência tem o sentido de uma compreensão mais elaborada. Trata-se de recuperar o saber, a ciência e dominar os determinantes econômicos e políticos dessas técnicas de produção.

É, pois, a utopia do homem não-especializado (exclusivamente), não-alienado e não-explorado, mas um homem que trabalha não somente com as mãos e sim também com suas habilidades e criação. Tornar-se-ia, por intermédio dessa atividade, consciente do processo que desenvolve, dominando o instrumento que utiliza e não sendo dominado por ele.

Comenta Manacorda:

*"A onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho." (1991:81)*

Manacorda salienta que, para a reintegração da onilateralidade do homem, será necessária a reunificação das estruturas da ciência com as da produção. As implicações pedagógicas desse raciocínio sugerem que nem as escolas tradicionais, voltadas para a formação das elites, nem as outras que buscam profissionalizar as classes subalternas, podem realizar essa utopia marxista.

Acredita-se que uma concepção de educação com esta sensibilidade antropológica compreende sua função social,

seu papel político e suas limitações históricas. Entretanto, essas últimas alertam para o fato de que esse homem novo, onilateral, somente pode ser imaginado no processo e a partir da superação da propriedade privada dos meios de produção, ou seja, com o fim da exploração das maiorias pelas minorias privilegiadas.

Educar é, pois, empunhar esse desafio histórico, sofrendo o constrangimento que as limitações materiais, políticas, humanas e culturais possam significar, mas indignando-se e lutando contra esse constrangimento.

Assim, aquela atitude do cidadão que leva o filho à escola, ao curso de línguas e ao catecismo, simplesmente, significa pouco ou quase nada de educativo, quando essas instituições não objetivam formar o homem novo; quando não situam o educando política e economicamente a favor do desenvolvimento social, no qual a utopia da onilateralidade possa se realizar.

Sem a utopia do homem novo, o homem onilateral, a vida e a "poésis" ficam do lado de fora dessas instituições ou de qualquer outro "espaço educativo" e, sem vida, sem "poésis", não há educação.

### 5.2.2 Escola

Apesar de a educação ser um fenômeno presente em todos os momentos da vida social, o desenvolvimento dos meios de produção, o avanço das descobertas científicas e humanistas

tornaram o acervo do conhecimento humano inacessível àqueles que se limitam às atividades de subsistência e entretenimento sociais.

Criou-se a instituição escola e, com ela, o compromisso de educar os cidadãos, prepará-los para o domínio da técnica e das artes. Não se trata aqui de descrever a gênese da escola e suas características na Antiguidade e na Idade Média. Trata-se de situar, histórica e brevemente, o fundamental da discussão pedagógica brasileira a respeito da escola, especificamente da escola pública e, posterior e mais especificamente, do Ensino Médio na escola pública.

A discussão pedagógica, no Brasil, recentemente, não enfatiza a escola, enquanto instituição, mas como instrumento metodológico e pedagógico.

Noutras palavras, mais que problematizar a função política e social da instituição escolar, problematizam-se essas mesmas determinações no campo da didática, das metodologias e dos conteúdos programáticos.

O efervescente debate pedagógico brasileiro, das três últimas décadas, sobretudo, contempla a discussão a respeito das características do método de ensino escolar, dos limites e da especificidade da escola, assim como do seu poder político reprodutor ou transformador da ordem vigente. Discute a priorização dos conteúdos ou da autonomia dos educandos, das práticas democráticas ou autoritárias etc.

No seu livro "Escola e Democracia" (1989), Demerval Saviani faz uma breve e esclarecedora abordagem dessas

questões. O nome do livro já sugere que se trata de uma discussão político-pedagógica em torno do polêmico e ambíguo substantivo "democracia". Significa que o atual domínio das propostas escolanovistas precisa ser superado, assim também precisa ser superada a proposta tradicional, rumo a uma escola pública democrática.

A discussão pedagógica brasileira situa-se no bojo da luta política e econômica entre forças capitalistas que buscam manter hegemonia, em todos os espaços da vida social, e as pedagogias progressistas que tentam superar essa hegemonia no espaço escolar. Uma breve retrospectiva pode contribuir na compreensão desse raciocínio.

Na primeira metade do século XX, o ideal escolanovista se torna predominante na discussão pedagógica, na Europa e nos Estados Unidos, num contexto de polarização política e econômica entre o Capitalismo euro-americano de um lado e o "Socialismo" soviético do outro.

No Brasil, o ideal escolanovista chegou através dos "Pioneiros da Educação Nova", dentre os quais destaca-se a figura de Anísio Teixeira. O "Manifesto dos Pioneiros", marco simbólico da importação desse ideal, data de 1932.

Mas, foi na década de setenta que a instituição escolar sofreu suas mais contundentes críticas. Marxistas franceses tais como Baudelot, Establet, Bourdieu e Passeron afirmam que o sistema de ensino contribui para reproduzir perpetuar e legitimar a estrutura das relações de classe, numa sociedade capitalista.

Entretanto, é com Ivan Illich que o sistema escolar recebe sua crítica mais extremada: a instituição escolar está falida, resta desescolarizar a sociedade. Este austríaco propõe uma sociedade desescolarizada argumentando que o sistema escolar obrigatório conduz a uma segregação na sociedade. Afirma, ainda, que, nos países pobres, a escola reproduz a inferioridade social e burocratiza a educação.

Observa-se, portanto, que a escola, na perspectiva desses autores deixa a condição de panacéia social para o de problema social; de instrumento da equalização ela se torna instrumento de segregação.

Em defesa da escola, George Snyders, pedagogo francês, considera que esta, enquanto instituição social, não pode ser superestimada nem subestimada, Assegura Snyders:

*"Não cabe à escola num papel determinante na reprodução das desigualdades, na reprodução social e nem tão-pouco, apesar das aparências, na reprodução da ideologia burguesa; esta é sempre alimentada pelas divisões sociais existentes: de outro modo, cai-se de novo no idealismo segundo o qual as ideologias são apoiadas e mantidas unicamente com ideologias e não com a materialidade dos fatos da existência coletiva." (1981:83)*

É o mesmo que alertar para a realidade de que a escola é apenas uma instituição e não um princípio motor da sociedade.

Quanto à crítica de ser a escola reprodutora dos interesses dominantes, Snyders a considera procedente, mas

defende que é necessário avançar dentro dessa crítica e encontrar, na escola mesma, a negação do papel social imposto pelos interesses dominantes. A escola pode ser o locus mobilizador da reação pedagógica à dominação. Afirma este autor:

*"A escola não é o feudo da classe dominante; ela é terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta pela exploração. A escola é simultaneamente a reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação - mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação." (1981:106)*

Acredita-se que a contribuição de Snyders é fundamental para que se resgate o papel e a importância da escola no cenário das lutas sociais. Uma vez aceitas as críticas reprodutivistas, porque elas realmente revelam as limitações e as contradições da educação escolar, os educadores devem, entretanto, indignar-se contra aqueles que intencionam desescolarizar a sociedade ou descaracterizar a escola, retirando-lhe sua especificidade e sua função social. Como espaço social de contato com as produções históricas de conhecimento, a escola é, por excelência, agência produtora e reprodutora das concepções do homem que se busca educar.

A própria L.D.B., aprovada pela Câmara Federal em 1993, significa um avanço na definição da educação escolar. Procura superar a distância entre educação, o mundo do

trabalho e a prática social. Conceitos fundamentais como os de cidadania, democracia, liberdade, justiça social, igualdade etc, são contemplados neste texto. Consta na lei:

"DOS FINS DA EDUCAÇÃO:

Art 1º 2º 'A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.'

Art 2º 'A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade de liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade e bem-estar universais, tem por fins:

I - O pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento.

II - a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;

III- o preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho, mediante o acesso à cultura, ao conhecimento humanístico, científico, tecnológico e artístico e ao desporto;

V - a valorização e a promoção da vida;

VI - a preparação do cidadão para a efetiva participação política;"

O tema já teria sido exaurido não fosse a convicção de que não existe a escola-em-si, mas a escola de classe. O discurso burguês da escola para todos é uma dissimulação que busca ocultar aquilo que se revela na realidade: uma escola para a burguesia e outra para os trabalhadores.

Esta divisão que cria uma escola para classe dominante e outra para a classe dominada, ou seja, a primeira objetivando o trabalho intelectual e a segunda um

aperfeiçoamento do trabalho manual, é justificada pelo processo de divisão social do trabalho, no projeto capitalista de produção.

Mas, afinal, a escola pública deve tornar acessível, às crianças trabalhadoras, o mesmo conteúdo programático oferecido nas escolas da elite? Tal questionamento ensejou, e ainda enseja, opiniões diversas e acirrados debates político-pedagógicos.

No Brasil, dentre os progressistas que se destacaram na defesa da escola pública, única e democrática, preocupada em enfatizar os conteúdos como instrumentos da elaboração crítico-social da realidade, estão os defensores da "Pedagogia Histórico-Crítica".

De fato, esse ideário tem se preocupado em preparar os trabalhadores para a competição do mercado de trabalho e para lidar com as contradições das relações de produção. Afinal, que criticidade e que argumento autônomo terá um indivíduo que não conhece as ciências, as técnicas, as artes e as humanidades - numa palavra, não conhece sua história?

Uma das fontes inspiradoras dessa tendência pedagógica, o pedagogo francês George Snyders, afirma existirem uma cultura de massa e uma cultura elaborada. A primeira, adquirida fora da escola, fora da formação metódica e teorizada, é fruto da experiência direta da vida. A segunda, ao contrário, é uma cultura sistemática, apoia-se em métodos e procedimentos a partir de uma elaboração teórica e prática.

A cultura elaborada (as artes, as ciências e as humanidades) são produtos humanos destinados a todos. O fato da imensa maioria dos trabalhadores não se sentir à vontade frente a esta cultura, não significa que essa lhe seja essencialmente inadequada, mas que a alienação oriunda das contradições do modo de produção capitalista, mais especificamente a divisão social na produção, torna estranhos, entre si, a arte e o homem.

Perguntarão perplexos alguns profissionais do ensino: "Devemos ensinar álgebra, trigonometria, complexos conteúdos da Física, da Biologia, da Química, da História, a música de Villa Lobos, a pintura de Portinari, a literatura de Machado de Assis, e a História da Filosofia para estudantes subnutridos, cansados do trabalho e da exploração diária, que, seguramente, ocuparão as funções mais humildes da hierarquia social? Devemos atormentar tais estudantes com conteúdos tão supérfluos, se esses indivíduos jamais os utilizarão na sua atividade produtiva?"

Das perguntas depreendem-se duas questões fundamentais. Primeiro, há uma atmosfera de paternalismo e culpa rodeando tais indagações. Muito provavelmente em função de uma consciência de classe culpada, que geralmente induz práticas paternalistas, assistencialistas e altruístas, no intuito de sentir-se melhor consigo mesma.

Em segundo lugar, depreende-se, também, uma interpretação fatalista da situação social dos indivíduos.

Um burguês como John Locke, um dos expoentes do liberalismo moderno, certamente diria "não" àquelas indagações. Comenta Locke:

*"Ninguém está obrigado a saber tudo. O estudo das ciências em geral é assunto daqueles que vivem confortavelmente e dispõem de tempo livre. Os que têm empregos particulares que pensem e raciocinem apenas sobre o que forma sua ocupação cotidiana". (In: ENGUITA, 1989:111)*

Marx, por outro lado, inspirado na sua utopia do homem novo, talvez questionasse: "Por que não?" Afinal, este dizia que o trabalhador deveria ter relações conscientes no trabalho e uma jornada saudável que lhe possibilitasse, ao fim da mesma, passear e deliciar-se com as artes... É um alerta para a necessidade de se compreender a vida humana como "poiésis", como produção artística, dentre outras coisas.

Ademais, os conteúdos citados são conteúdos da vida concreta, nasceram da e na atividade humana produtiva. A pintura de Portinari, por exemplo, tem uma indignação social e política, potencialmente revolucionária, de inegável valor.

Tem-se a convicção de que, utilizando-se métodos adequados, os educandos das classes exploradas podem familiarizar-se com esses conteúdos, possibilitando-lhes uma nova leitura da realidade e uma efetiva ação transformadora.

Afirma Snyders:

"Sustento que, em direito, nas maiores obras, a cultura elaborada se dirige a todos - e isto tanto para as artes, as letras, as idéias políticas quanto as ciências: Mozart vale para todos, até, e sobretudo, para os operários especializados, que não o provaram (ainda) como a Matemática vale para todos, inclusive para a multidão que não a compreende." (1981:58)

Trata-se de possibilitar o contato das classes trabalhadoras com a produção científica e humanista, visando a que tais trabalhadores recuperem o saber que lhes foi tirado pela divisão social na produção, e que possam competir em iguais condições pelas vagas no mercado de trabalho.

A escola pública deveria ter a audácia e a ousadia de assumir a sua especificidade, enquanto espaço através do qual os educandos da classe trabalhadora podem ter acesso à cultura elaborada. Deveria superar a ambiguidade atual em que se diz buscar a cultura sistemática, mas não o faz; diz-se informal e espontaneísta, mas o que se observa é um autoritarismo dissimulado sob a aparência da livre escolha.

Também em defesa da escola pública, Miguel Arroyo, em sua obra "Da escola Carente à escola possível" (1986), comenta que negar o saber à classe trabalhadora sempre foi uma estratégia para submeter os trabalhadores ao máximo de exploração e embrutecimento:

"Se pretendemos construir a escola possível para as classes subalternas, temos que partir da destruição do projeto educativo da burguesia e de seus pedagogos, feitos para a constituição de

*cidadãos-trabalhadores formados à imagem de seus interesses de classe, e para mantê-los nessa condição de classe."*  
(1986:18)

Segundo Arroyo, a escola é um projeto de classe, segue os rumos e interesses políticos dessa classe, mesmo sob os protestos isolados de uma minoria esclarecida, de um dirigente benevolente ou de um professor comprometido. É preciso sair do micro-espço da discussão de uma instituição isolada, para o macro-espço da discussão de um projeto pedagógico de classe. Isto porque um projeto pedagógico só pode ser enfrentado por um projeto pedagógico da classe antagônica.

Acredita-se que a escola pública, pela impessoalidade e a distância que representa do poder, tem as condições, entre outros motivos, de elaborar um projeto alternativo que contemple os interesses das classes trabalhadora. Conforme Arroyo, é uma ilusão...

*"achar que é possível usar as velhas fórmulas pedagógicas e a velha organização escolar para ensinar conteúdos a serviço dos interesses das classes subalternas em ascensão. (...) Não será possível ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe, com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que ensinaram a ignorância e a submissão de classe."*  
(1986:20)

Portanto, esse projeto pedagógico alternativo, possível na escola pública, significa inicialmente fazer a denúncia da escola e do Estado fracassados e não do fracasso do aluno

ou da sua família. Significa, sobretudo, considerar a escola pública como espaço profícuo de gestação do novo, de novas fórmulas pedagógicas que favoreçam a participação, a desalienação, o contato e o domínio sobre a cultura elaborada.

### 5.2.3 O Ensino Médio

Consta no Capítulo X, Art. 47 da nova L.D.B. a seguinte referência ao Ensino Médio:

*"O ensino médio, etapa final da educação básica tem os seguintes objetivos específicos:*

*I - o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;*

*II - a preparação do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamentos posteriores;"*

O primeiro objetivo demonstra a concepção de que o Ensino Médio não é um período, ou um nível escolar autônomo, sem ligação com os demais. O segundo demonstra que os dois papéis fundamentais do Ensino Médio são preparar o educando para aperfeiçoamentos posteriores e favorecer a flexível adaptação às exigências de sua vida profissional e existencial.

Quando o documento afirma que o Ensino Médio deve ser "o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental", vale lembrar que esse

período anterior, parte integrante da "educação básica", objetiva desenvolver o indivíduo, assegurar-lhe formação comum indispensável para a participação na vida em sociedade. Busca fornecer-lhe meios para avançar nos estudos posteriores e no trabalho.

Essa nova concepção de Ensino Médio é fruto de discussões que encontram, na falência da política profissionalizante do Regime Militar, seu ponto de partida.

A I Conferência Brasileira de Educação (C.B.E)<sup>25</sup> concluiu pela falência da política profissionalizante do então ensino de 2º grau, presente na lei 5692/71. Além de falta de recursos materiais e humanos, havia, nessa lei, uma inadequada concepção das articulações entre educação e trabalho.

Na IV Conferência Brasileira de Educação<sup>26</sup>, Maria Laura P.B. Franco, da PUC-SP, inicia o debate de "Avaliação e redefinição da política do ensino de 2º grau" chamando atenção para três aspectos de análise desse nível de ensino:

*"1 - Em primeiro lugar é necessário admitir que o ensino de 2º grau, mais que o de outros níveis de ensino, padece, hoje, de uma definição política; (p.669)*

*2 - Faltam pesquisas e dados que, desvendando os problemas específicos do 2º grau, possam subsidiar políticas educacionais para esse nível; (p.676)*

*3 - O ensino de 2º grau admite todo tipo de improvisação que, na proposta legal,*

---

25 A I CBE foi realizada em S.Paulo, no Campus da PUC entre 31/03 a 03/04/1980.

26 A IV CBE foi realizada em Goiânia, no Campus da UFGO e UCG, no período de 02 a 05/09/86

ora assumem o caráter de  
profissionalização, ora assumem  
conotação mais genérica. (p.678)"

Em relação ao primeiro aspecto, Franco acredita que uma das razões que concorrem para a indefinição política desse nível (Ensino Médio) é o fato de alguns teóricos conceberem o "2º grau como se fosse um todo único" (p.669). Na realidade, segundo ela, "são vários 2º graus no 2º grau." : Magistério; Técnico agrícola; Técnico Industrial e Comercial etc,. O objetivo fundamental é a profissionalização. Já no "2º grau simplesmente propedêutico", as atenções estão voltadas para o exame vestibular.

Propõe Franco:

*"Devemos, sim, pensar o 2º grau como um prolongamento do ensino de 1º grau, isto é, com um nível ligado aquilo que se desenvolve no patamar anterior, ou seja, como uma oportunidade para o avanço e o aprofundamento de conhecimentos sociais, históricos e científicos." (p.669)*

Ainda na análise da indefinição política para o Ensino Médio, essa autora afirma que a contradição Capital-Trabalho é desconsiderada por muitos teóricos que vêem apenas uma dicotomia entre o ensino profissionalizante e o ensino propedêutico. Disso decorre uma perspectiva funcionalista da relação educação-trabalho. Este grau fica, pois, esvaziado de um papel social dentro de um modelo de sociedade.

Quanto à falta de pesquisa sobre a problemática do "2º grau", Franco acredita que a escola de 1º grau tem sido, desde meados da década de setenta, o centro de atenções dos

educadores e pesquisadores. Essa priorização do ensino de 1º grau é uma política federal, que se justifica na medida em que se considera o 1º grau como a "porta de entrada para qualquer proposta de democratização do ensino." (p.677)

O terceiro aspecto, que diz respeito às improvisações, ilustra uma política de remendos pedagógicos para esse nível de ensino. Reformas bem ao tipo das que dispensam uma reflexão mais radical sobre a problemática pedagógica do ensino médio, assim como qualquer direção ou compromisso político para a educação da juventude brasileira.

Para Franco, o "2º grau" profissionalizante e simultaneamente voltado para a educação geral, deve oportunizar o ingresso no mundo do trabalho e a continuação dos estudos. Assim, :

*"Trata-se nesse caso de ter acesso à Ciência, à História e ao saber organizado e sistemático que, constituindo-se numa aprendizagem solidamente articulada com o avanço de conteúdos de diferentes áreas do conhecimento humano, além de instrumentalizar o aluno para o mundo do trabalho, vai lhe possibilitar uma visão crítica das relações de poder na sociedade capitalista, passando pelas questões de ideologia e hegemonia, na realidade brasileira concreta." (p.680)*

Segundo Kuenzer (1992), o trabalho e a ciência, separados anteriormente pela divisão social do trabalho, voltam a ser uma unidade pela mediação da tecnologia. Esta unidade volta a ser possível pelo desenvolvimento das forças produtivas no Capitalismo.

Nas novas formas de relação entre ciência e trabalho, surge um novo tipo de intelectual. É um homem capaz de "atuar praticamente, trabalhar tecnicamente e ao mesmo tempo trabalhar intelectualmente" (1992:118)

O novo intelectual não se restringe às funções dirigentes, mas está apto a desempenhar funções de todos os tipos. Comenta Kuenzer:

*"O trabalhador tradicional, que usava as mãos e a força para o trabalho, não serve mais, para desempenhar suas atividades como cidadão-homem da polis, sujeito e objeto de direitos e como trabalhador, a exercer suas funções em um processo produtivo em constante transformação - ele precisará apropriar-se do conhecimento produzido e adquirir novas competências que lhe permitam agir prática e intelectualmente."* (1992:118)

Para Kuenzer, a nova realidade exige um novo "princípio educativo" que tome o mundo do trabalho e o que acontece de concreto na vida social como pontos de partida para a organização escolar.

O novo princípio educativo busca articular uma cultura geral única para todos. Nos níveis elementar e médio, o educando terá acesso à uma "sólida base comum de conhecimentos básicos". Comenta Kuenzer:

*"O conteúdo a ser ensinado não terá finalidade prática imediata, devendo ser basicamente formativo, ainda que tome como ponto de partida o movimento concreto da realidade social."*  
(1992:119)

Especificamente, em relação ao Ensino Médio, buscando a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, a escola inspirada nesse novo princípio educativo propiciará a aquisição:

-- dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamenta o processo produtivo;  
-- das habilidades instrumentais básicas, das formas diferenciadas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;  
-- das categorias de análise que propiciem a compreensão histórico-crítica da sociedade e das formas de atuação do homem, enquanto cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história." (1992: 120)

Concluindo, o Ensino Médio, conforme a nova L.D.B, precisa oportunizar ao educando o exercício e a consciência de sua cidadania, através de uma educação que supere a dicotomia saber-fazer, que prepare o indivíduo para a competição no mercado de trabalho e que o politize para lidar com as contradições do mundo do trabalho. Implica formar o novo intelectual que responda às expectativas sociais, enquanto contribui para crítica e superação das relações capitalistas de produção que desumanizam o trabalhador.

A escola, assim concebida, e mais especificamente o Ensino Médio, terão a sensibilidade de tomar o mundo do trabalho e os demais acontecimentos sociais como ponto de partida de sua organização didática, metodológica e de conteúdos. Significa uma formação técnica e humanista que

possibilite a constituição do homem onilateral. Esse projeto antropológico encontra na Filosofia uma grande aliada, face à sua natureza crítica e transformadora. Entretanto, tal tarefa somente é possível se a discussão filosófica resgatar sua identidade conceitual e de conteúdo.

### 5.3 Conceitos e conteúdos do pensar filosófico:

Uma vez que esta dissertação caminha no sentido de apresentar uma proposta de conteúdo para a disciplina Filosofia, no Ensino Médio, sensível ao mundo do trabalho, e objetivando a constituição do homem novo, técnico e humanista, surgem duas questões instigantes: que é Filosofia? Quais são os conteúdos do pensar filosófico?

Aqui, ao situar o pensamento filosófico, busca-se fazê-lo a partir do contexto de definição da especificidade da disciplina Filosofia. Tem, pois, esta análise teórica um caráter pedagógico e um objetivo didático-metodológico.

Primeiramente, sem uma definição do conceito e do conteúdo da Filosofia, que supere o espontaneísmo e o conteudismo, esta disciplina tem poucas chances de permanecer, efetivamente, no currículo do Ensino Médio.

Afirma Caio Prado Jr.:

*"É assim pelo seu objeto, e somente por ele, que a Filosofia se há de distinguir da ciência, e com isso se legitima como disciplina à parte." (1984:13)*

São inumeráveis os conceitos de Filosofia, e vários os objetos que incitam a essa reflexão desde os primeiros séculos da História da Filosofia Ocidental. O intuito é resgatar um núcleo comum que possibilite conhecer a natureza dessa reflexão, apelidada, desde seu nascimento, de "amor à sabedoria" (Philos - sophia).

Inicialmente, uma análise etimológica dessa palavra já demonstra uma atitude e um estado de intimidade com o conhecimento, que não deve resvalar para um racionalismo insensível. O amigo da sabedoria (ou o amante), o filósofo, não é pois, etimologicamente falando, um inimigo da emoção, nem suas idéias pairam acima e distante do sentimento.

Jean-Pierre Vernant, em "As origens do pensamento grego", quando analisa o universo espiritual da polis, afirma que a Filosofia, ao nascer, teve uma posição ambígua, no que diz respeito aos métodos e sua inspiração: "aparentar-se-á ao mesmo tempo às iniciações dos mistérios e às controvérsias do ágora." (1992:41). Noutras palavras, a Filosofia, na sua origem, oscilou entre o "espírito do segredo", próprio das seitas e o "debate público e contraditório", próprio da atividade política.

Vernant lembra a seita pitagórica na Grande Grécia, no século VI, que se organizou em confraria fechada e recusou entregar à escrita uma doutrina puramente esotérica.

Os sofistas são um exemplo que ilustra a postura contrária: estes integram-se na vida pública, na discussão

política ou no projeto educativo. Comentando as duas posturas, afirma Vernant:

"Dessa ambiguidade que marca sua origem a filosofia grega talvez jamais se tenha libertado inteiramente. O filósofo não deixará de oscilar entre duas atitudes, de hesitar entre duas tentações contrárias. Ora afirmará ser o único qualificado para dirigir o Estado, e, tomando orgulhosamente a posição do rei-divino, pretenderá em nome desse 'saber', que o eleva acima dos homens, reformar toda a vida social e ordenar soberanamente a cidade. Ora ele se retirará do mundo para recolher-se numa sabedoria puramente privada; agrupando em torno de si alguns discípulos, desejará com eles instaurar, na cidade, uma cidade diferente, à margem da primeira e, renunciando à vida pública, buscará sua salvação no conhecimento e na contemplação." (1992:41-42)

Nicola Abbagnano comenta a disparidade de significações de Filosofia, porém, chama atenção para algumas constantes: das significações a que melhor se presta para articular os diferentes significados do termo é a definição comentada no "Eutitemo platônico: a Filosofia é o uso do saber em proveito do homem" (1982:420). Nesta definição, Platão situa a preocupação antropológica como o cerne do pensar filosófico. Prossegue Abbagnano:

"Platão observa que de nada serviria possuir a capacidade transformar as pedras em ouro a quem não soubesse valer-se do ouro, de nada serviria uma ciência que tornasse imortal a quem não soubesse servir-se da imortalidade. (...) É necessário, portanto, uma ciência em que coincidam fazer e saber valer-se daquilo que se faz, e esta ciência é a Filosofia." (1982:420)

Porém, a preocupação antropológica de Platão refere-se ao homem idealizado, não ao homem histórico e concreto. Busca situar esse homem num mundo de idéias puras e imutáveis, afastando-o da realidade material. Na epistemologia platônica, esse distanciamento é condição de possibilidade para que se efetive o conhecimento da "pura sabedoria". Além disso, distanciar-se do mundo inclui distanciar-se dos prazeres, das emoções, do corpo. Afirma Sócrates:

*"O exercício próprio do filósofo não é precisamente libertar a alma e afastá-la do corpo? (...) Eis o que deve pensar, meus companheiros, um filósofo, se realmente é filósofo; pois nele há de existir a forte convicção de que em parte alguma, a não ser num outro mundo, poderá encontrar a pura sabedoria." (In PLATÃO, 1972:75-76)*

No contexto moderno, mas, sob orientação do idealismo platônico, René Descartes, introduz na sua conceituação de Filosofia, a ênfase no ato de conhecer. Comenta o filósofo francês:

*"Esta palavra [ Filosofia ] significa o estudo da sabedoria, e por sabedoria não se entende somente a prudência nos negócios, mas um perfeito conhecimento de todas as coisas que o homem pode conhecer, quer para a conduta de sua vida, quer para a conservação de sua saúde e invenção de todas as artes." (In: ABBAGNANO, 1982:420)*

Aquela preocupação antropológica platônica é também observada na conceituação do filósofo inglês Hobbes, para o

qual a Filosofia é de um lado o conhecimento causal, de outro a utilização desse conhecimento em benefício do homem. (In: ABBAGNANO, 1982:420).

Kant, por sua vez, elabora um conceito que interessa a todos os homens, ou seja, um conceito universal de Filosofia, como sendo o de:

"uma ciência da relação de todo conhecimento com a finalidade essencial da razão humana." (In: ABBAGNANO, 1982:420)

Por "finalidade essencial" compreende Kant a felicidade universal. Para esse filósofo alemão, a Filosofia busca a sabedoria através da ciência.

Ainda nessa perspectiva, Abbagnano chama atenção para o conceito de Dewey, segundo o qual a "Filosofia é a crítica dos valores, crítica das crenças, das instituições, dos costumes, das políticas, com relação ao seu alcance sobre os bens." (In: ABBAGNANO 1982:420).

O professor Johannes Hessen, da Universidade de Colônia, em sua obra intitulada "Teoria do Conhecimento", dá uma ênfase à função axiológica da Filosofia, através da auto-reflexão do espírito humano. Afirma Hessen:

"a filosofia é uma tentativa do espírito humano para chegar a uma concepção de universo por meio da auto-reflexão sobre as suas funções de valor teóricas e práticas. (1978:15)

Este autor situa a especulação filosófica em três perspectivas: a epistemológica; a axiológica e a cosmológica:

"A filosofia é, em primeiro lugar, como vimos, uma auto-reflexão do espírito sobre o seu comportamento (capacidade, atitude, funções) valorativo (valorizador) teórico e prático. Como reflexão sobre o comportamento teórico, sobre aquilo a que chamamos ciência, a filosofia é teoria do conhecimento científico, teoria da ciência. Como reflexão sobre o comportamento prático do espírito, sobre o que apelidamos de valores em sentido restrito, a filosofia é teoria dos valores. Mas a reflexão do espírito sobre si mesmo não é um fim autônomo, mas sim um meio e um caminho para chegar a uma concepção do universo. A filosofia é, pois, em terceiro lugar, teoria da concepção do universo."  
(1978:19)

A perspectiva fenomenológica, que tem forte influência na atual discussão filosófica, tem origem na crise gerada pelo positivismo. Foi Husserl quem elaborou as principais linhas dessa nova abordagem da realidade. Era imprescindível repensar os fundamentos da Filosofia, das ciências naturais e das ciências humanas, para que essas recuperassem a viabilidade e credibilidade postas em xeque pela crítica positivista.

Em linhas gerais, a fenomenologia propõe a superação da dicotomia cartesiana sujeito-objeto, afirmando que toda consciência é intencional. Equivale a dizer que a consciência tende para o mundo, o ato de conhecer o mundo é prenhe de intencionalidade. Sem o sujeito que intenciona

conhecer o objeto, este não existe. Portanto, não há um sujeito-em-si, independente de uma consciência. Todo objeto é objeto para uma consciência.

Logo, não há fatos com aquela objetividade defendida pelos positivistas. O universo percebido é um universo para esta consciência. O sentido, e não o fato, tem, nessa perspectiva, grande importância. Comenta Rezende:

"A busca da verdade parte como reconhecimento de que há sentido na existência, na história, no mundo. Mais ainda, do reconhecimento de que há sentido, sentidos, e mais sentido. Tudo isso acha-se em relação direta com a apreensão da estrutura fenomenal como propriamente simbólica, e a descoberta de que a estrutura simbólica é a grande característica da ordem humana."  
(1990:42)

Para finalizar a descrição e análise dos conceitos e conteúdos da Filosofia, resta contemplar a perspectiva do materialismo histórico e dialético. Acredita-se que essa derradeira perspectiva filosófica, pelo seu caráter histórico, dialético e concreto, na medida em que supera o idealismo, o subjetivismo individualista, o positivismo e a metafísica, realmente recupera para a Filosofia sua identidade conceitual e seu objeto temático.

Por materialismo histórico e dialético compreende-se o instrumental teórico e analítico proposto por Marx e Engels, que consiste em reconhecer na economia (técnicas de trabalho

e de produção, relações de trabalho e produção) fatores determinante dos acontecimentos históricos.

O pressuposto do M.H.D. é a concepção de homem segundo a qual a personalidade humana é produzida a partir das relações de produção, no cotidiano de sua subsistência.

Os autores marxistas são unânimes em se questionarem quanto à importância da Filosofia contribuir efetivamente na transformação da realidade social, política e econômica. Não poderia ser diferente, uma vez que a contundente crítica que Marx e Engels fizeram aos filósofos de seu tempo, ainda hoje inquieta muitos pensadores:

*"Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo." (1991:14)*

Em "A filosofia da praxis", Vazquez, sensível à crítica de Marx e Engels, enfatiza que a interpretação que o filósofo faz da realidade, assim como sua transformação, situa-se no âmbito da praxis<sup>27</sup>, onde se distinguem e se relacionam a teoria e a prática.

Vazquez inicia sua análise afirmando que a atividade filosófica transforma a concepção do mundo, da sociedade ou do homem, mas não modifica imediatamente nada de real e material. Isto porque a atividade filosófica é uma atividade teórica e não prática. Pode inspirar-se na prática,

---

<sup>27</sup> Por "praxis" Vazquez compreende o trabalho, atividade prática intencional que transforma a natureza pela ação do homem, ao mesmo tempo em que humaniza esse homem, pela mediação dessa mesma natureza transformada.

objetivar a prática, mas não é em si prática. Comenta Vazquez:

*"A nosso ver, a filosofia, seja como interpretação do mundo seja como instrumento teórico de sua transformação, não é em si, de modo direto e imediato, praxis." (1990:206)*

Isto porque a teoria em si não transforma o mundo, pode contribuir mas, para isso, tem que sair de si mesma e ser assimilada pela atividade material de transformação a que se destina.

Essas reflexões de Vazquez revelam que é uma grande injustiça o que muitos intérpretes do marxismo fazem com a teoria, ou seja, colocam-na em oposição simplista à prática.

A teoria não precisa fantasiar-se de prática e o teórico envergonhar-se de sua produção. O que vai lhe conferir "status" de revolucionária ou reacionária não é sua natureza teórica, mas a práxis transformadora à qual está unida. Ora, se a teoria em si não muda o mundo, só pode contribuir para transformá-lo como teoria e, por mais paradoxal que pareça, só cumprirá sua função prática sendo atividade teórica.

Parafraseando, poderia afirmar-se que pela praxis a Filosofia se materializa, transforma-se e contribui na transformação da realidade. A reflexão filosófica não é praxis, mas deve ser uma Filosofia da praxis.

Nesse mesmo sentido, Kosik, ao analisar o conceito e o objeto da Filosofia, afirma que a essência dos fenômenos não

é captada no contato empírico com os mesmos. E, desde que o fundamento das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, "tem de existir a ciência e a filosofia". Completa o autor:

*"Se a aparência fenomênica e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis."  
(1989:13)*

Segundo Kosik, no ambiente cotidiano há um complexo fenomênico que penetra na consciência dos indivíduos, de forma imediata e regular, assumindo um aspecto natural e independente. Trata-se de um "pensamento comum", produto da prática utilitária cotidiana. Neste pensamento, "são captados tanto a familiaridade com as coisas e o aspecto superficial das coisas, quanto à técnica de tratamento das coisas." (1989:15)

Esse complexo fenomênico é uma falsa consciência da realidade, é uma elaboração abstrata do real e constitui o mundo da pseudoconcreticidade<sup>28</sup>.

---

28 Ao mundo da pseudoconcreticidade pertencem:  
"- o mundo dos fenômenos externos, que se desenvolvem à superfície dos processos realmente essenciais;  
- o mundo do tráfico e da manipulação, isto é, da praxis fetichizada dos homens (a qual não coincide com a praxis crítica revolucionária da humanidade);  
- o mundo das representações comuns, que são projeções dos fenômenos externos na consciência dos homens, produto da praxis fetichizada, formas ideológicas de seu movimento;  
- o mundo dos objetos fixados, que dão a impressão de ser condições naturais e não são imediatamente reconhecíveis como resultados da atividade social dos homens." (1989:11)

Para Kosik, o esforço de conhecer o real, superando o mundo da pseudoconcreticidade, é "a tarefa precípua da filosofia". Completa esse autor:

*"A filosofia é uma atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, 'coisa em si', o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente." (1989:13-14)*

Na tarefa da destruição da pseudoconcreticidade, à Filosofia cumpre colocar-se no terreno da praxis, tornando-se, inclusive, crítica dessa praxis. Torna-se por este intermédio, pensamento dialético, que dissolve o fetiche da aparência para atingir a realidade. Portanto, é no âmbito da praxis, da realidade material e intencionalmente transformada, que se pode pensar a atividade filosófica e seu conteúdo. O objeto da Filosofia é a realidade mesma, enquanto realidade histórica, enquanto produto da atividade humana.

Quanto ao conceito, a Filosofia é a reflexão que busca conhecer a realidade com seus produtos históricos, criticando o discurso ideológico que os deturpa, que os falseia, ou seja, superando a pseudoconcreticidade que os reveste.

Acredita-se que, com esta definição conceitual e de conteúdo, a Filosofia recupera sua identidade, ou seja, seu caráter de disciplina teórica num projeto revolucionário prático e concreto.

#### 5.4 Uma proposta de conteúdo para a disciplina Filosofia no Ensino Médio

Ao longo dessa pesquisa, quando os resultados apontaram para a necessidade da apresentação de uma proposta alternativa de conteúdos, como forma de superação da indefinição temática dessa disciplina, enfatizou-se o caráter didático-metodológico deste empreendimento. Entretanto, à medida em que a pesquisa, as análises e demais elaborações foram se constituindo, no corpo da dissertação, observou-se que muito mais que uma referência temática, esta proposta pressupõe um conceito de Filosofia, uma definição de objetos da análise filosófica, uma concepção de homem e de educação, assim como uma explícita postura política.

Além de pressupor tais elementos, a proposta precisa situar-se a partir de uma especificidade da Escola e do Ensino Médio, já descrita neste capítulo.

Parte-se primeiramente, do pressuposto de que Filosofia é a reflexão cujos objetos são os produtos históricos da atividade material de sobrevivência: os valores; a moral; o conhecimento, as relações de poder; o sagrado etc. Esta reflexão busca conhecer esses produtos históricos, conforme já foi dito, descobrindo o discurso ideológico e a atividade material que os deturpam, que os falseiam. É, deste modo, uma reflexão que objetiva formar o homem novo, nas mais diversas relações sociais.

No locus educativo-escolar que privilegia o conhecimento científico e humanista, o produto histórico analisado se torna a mediação através da qual a reflexão filosófica problematiza os perfis de homem e contribui na sua reelaboração contínua.

Assim, a reflexão filosófica tem que demonstrar, além do imprescindível enfoque histórico que orientará e subsidiará as posteriores (ou paralelas) análises dos fatos atuais, uma preocupação com estes fatos, com a descoberta das artemanhas políticas e econômicas que perpassam a vida social.

A mediação da praxis será o critério para a genuína reflexão filosófica. Compreende-se que sem a mediação da praxis, a reflexão filosófica pode se perder no labirinto das idéias. Do mesmo modo, sem a reflexão filosófica, a atividade política, social e produtiva perde uma grande aliada na luta contra a ideologia, a alienação e a exploração.

Sendo uma postura crítica no ambiente escolar, cuja especificidade é ser o contato formador com a cultura elaborada, a reflexão filosófica tem o compromisso de contribuir neste contato, problematizá-lo, assim como contribuir no processo de construção desse sujeito que conhece (o educando) e desse objeto conhecido (as ciências e as humanidades). Encontra-se, desse modo, no cerne do que Kuenzer chamou de "novo princípio educativo", objetivando a constituição do "novo intelectual".

O projeto temático que se objetiva apresentar, a título de sugestão, traz implícita a intenção de formar o homem novo, o homem onilateral, consciente e participante do projeto social, capaz de empunhar lutas e efetuar eventuais denúncias que possibilitarão a superação da pseudo-concreticidade, com a qual se revestem as relações sociais. Deverá, também, alertar para a dicotomia saber-fazer, possibilitando o domínio sobre o saber da produção e a compreensão das relações políticas na vida social e na produção material.

Optou-se, na elaboração da proposta, pelo trajeto específico da Antropologia Filosófica, porque, conforme já foi mencionado, acredita-se que esse trajeto, mediatizado pelas formas de conhecimento, é o mais adequado à discussão na escola, quando se objetiva uma transformação mais abrangente, ou seja, que atinja outros segmentos da sociedade: a família, a igreja, os partidos políticos, as associações diversas.

A análise dos problemas atuais poderá ser efetivada, ao cabo (ou paralelamente) de um rigoroso estudo onde conteúdos da História da Filosofia, e seus determinantes históricos, serão tratados. O substantivo "rigor" é enfatizado, porque esta proposta não admite legitimar fracos conteúdos, temas lúdicos em nome de um pretenso "senso de realidade".

Não se trata, pois, de estudar História da Filosofia, abordando enciclopedicamente as produções filosóficas de cada período, nem tampouco se trata de submeter o projeto

temático às eventuais curiosidades ou aos fatos do cotidiano, simplesmente.

Trata-se, nesta perspectiva, de tecer os perfis de homem que os fundamentais períodos e modos de produção, através da história do Ocidente, engendraram. Esta tecedura perpassa a análise dos fatos da atualidade (as relações sociais de produção, as relações políticas, os fenômenos artísticos, religiosos e morais, os valores, do conhecimento etc.), de cada período e modo de produção considerados fundamentais.

Fica a critério do professor a opção pelo caminho mais adequado. A tecedura dos perfis de homem, acima mencionada, pode-se dar paralelamente à análise dos fatos da atualidade, ou estes precederem aquela. O fundamental é que a relação entre fundamentação histórica e análise dos fatos atuais seja considerada imprescindível.

Em seguida, esquematicamente, a proposta é a seguinte:

## PROPOSTA DE CONTEÚDO PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NO ENSINO

### MÉDIO:

**TEMA GERAL:** Compreensão das formas históricas de produção do homem: mítica, metafísica, científica e histórico-dialética e suas manifestações na vida cotidiana.

**Objetivo Geral:** Que ao final do curso os alunos saibam distinguir os quatro perfis de homem e suas respectivas formas de conhecimento que, hegemonicamente, marcam a cultura ocidental (mítico, metafísico, científico e histórico-dialético); saibam identificar as características de cada um desses perfis e o projeto de e as performances de cada um desses perfis; saibam sociedade subjacente e respectivo a cada performance; saibam compreender a gênese desses perfis em estreita relação com as diversas atividades sociais, histórica e atualmente.

**1. ATUALIDADE:** A manifestação dos quatro perfis de homem no cotidiano atual.

**Objetivo específico:** Ao analisar os fatos atuais, os alunos precisam distinguir os quatro diferentes perfis de homem, engendrando performances econômicas, culturais, políticas, educacionais etc., diferentes; precisam detectar a função social de cada um desses perfis (conservadora ou transformadora); precisam compreender que os poderes político e econômico sustentam e reproduzem o perfil que o legitima; precisam compreender e identificar os movimentos de reação e/ou legitimação tácita do perfil proposto pelo poder em hegemonia.

**1.1** A caracterização dos fatos atuais em evidência através dos meios de comunicação, e outros, nos quais os alunos têm participação:

- fatos econômicos, políticos, culturais, educacionais, religiosos, éticos, epistemológicos, artísticos, outros;

- Identificação das quatro diferentes performances (a mítica, a metafísica, a científica e a histórico-dialética), dos modos de interpretar esses fatos e de interferir neles.

1.2 Estudo da origem desses fatos em suas determinações:

- as relações sociais de produção;
- as relações políticas;
- a concepção de conhecimento;
- a arte;
- o Sagrado;
- a ética;
- os valores;
- as questões existenciais;
- outras.

2. HISTÓRIA: A gênese e as características históricas dos quatro perfis de homem e suas respectivas formas de conhecimento.

Objetivo específico: A análise histórica objetiva subsidiar e fundamentar os fatos atuais, através da compreensão da gênese dos perfis de homem e suas respectivas formas de conhecimento; objetiva também superar aquela prática espontaneísta que submete a reflexão filosófica às discussões de temas atuais, simplesmente; do mesmo modo, objetiva superar a prática conteudísta que submete a reflexão filosófica à exposição enciclopédica da História da Filosofia.

## 2.1 O homem mítico e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua relação com o Sagrado;
- sua consciência-de-si;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- outros;

2.1.1 Transição: fatos históricos definidos pelo novo modo de produção, pela escrita, pelas leis, pela moeda, pelo cidadão da polis etc.

## 2.2 O homem metafísico e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua arte;
- sua relação com o Sagrado;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- o nascimento da Filosofia;
- a geometria euclidiana;
- a física aristotélica;
- a república ideal;
- a lógica formal;
- a Filosofia Patrística e escolástica;
- a ciência medieval (geo e teocentrismo)
- outros.

2.2.1 Transição: fatos históricos definidos pelo novo modo de produção, processo das revoluções na indústria, pelas "descobertas" de novos mercados consumidores etc.

2.3 o homem moderno e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua arte;
- sua relação com o Sagrado;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- a secularização da consciência;
- antropocentrismo e heliocentrismo;
- Galileu, Giordano Bruno, Copérnico;
- o método experimental;
- a síntese newtoniana;
- o racionalismo e empirismo;
- o positivismo;
- outros.

2.3.1 Transição: fatos históricos definidos pela crise do sistema capitalista, pelas revoluções francesa e russa, pelos totalitarismos, pelas grandes guerras etc.

#### 2.4 O homem histórico e seu conhecimento:

- seu universo produtivo;
- suas relações de poder;
- sua arte;
- sua relação com o Sagrado;
- sua moral;
- sua estética;
- seus valores;
- o marxismo;
- o anarquismo;
- a lógica dialética;
- as limitações da ciência moderna;
- a interdisciplinaridade;
- a filosofia da praxis;
- o projeto socialista;
- a decadência do Bloco Soviético;
- outros.

A primeira parte da proposta (ATUALIDADE) enfatiza a importância da análise dos fatos atuais, que não pode prescindir do conteúdo histórico. Acredita-se que uma análise radical da realidade exige uma sistemática e profunda elaboração histórica.

Nessa parte, os alunos devem contribuir na escolha dos fatos que serão analisados. Esta cumplicidade didática e metodológica favorecerá o maior envolvimento dos mesmos na discussão dos temas e na sua pesquisa.

A segunda parte (HISTÓRIA) diz respeito a um rigoroso estudo da gênese dos perfis de homem. Trata-se de aulas expositivas, pesquisas em livros, e discussões em grupos. A segunda parte não deve necessariamente suceder à primeira parte. Fica a critério do professor decidir por outra metodologia.

Conhecendo-se os perfis de homem, as estruturas históricas que os produziram, poder-se-iam detectar os resquícios ou a predominância desses perfis e dessas estruturas na realidade atual.

Tal constatação poderá contribuir, dentro dos limites conferidos a uma disciplina escolar, na articulação política e na luta pelo predomínio do homem novo, onilateral, e pelas novas estruturas e novas relações que o possibilitarão e o sustentarão. Basta que o aluno compreenda o processo da evolução da consciência, no sentido e na direção do homem histórico e dialético e interfira, nos espaços sociais que habita, a favor desse avanço.

Este projeto vem de encontro aos interesses da classe dominada, hoje clientela da escola pública brasileira.

A filosofia, enquanto atividade teórica, busca, deste modo, resgatar para os trabalhadores um saber que é histórico, mas que supera o passado, contribuindo na compreensão do presente e engendrando atitudes transformadoras da realidade atual. Nega o espontaneísmo didático-metodológico e propõe um conteúdo específico que

não impede a liberdade nem a criatividade de professores e alunos.

Caberá aos professores, a partir de condições objetivas de trabalho, desenvolver este conteúdo. Aconselha-se, que no mínimo a metade da carga horária seja reservada à parte histórica, quer num plano onde uma parte sucede à outra, quer sejam contempladas simultaneamente.

## CONCLUSÃO

Não se trata de elaborar uma conclusão nos moldes de uma "síntese", hegelianamente falando. É menos pretensioso, da parte do autor, desejar que tal síntese seja uma elaboração daqueles que se debruçarem sobre este trabalho. É uma tarefa para os que se inspirarem nesta contribuição avançar a discussão filosófica e pedagógica, superando as falhas e as limitações desta dissertação.

A pesquisa restringiu-se às escolas públicas, da rede estadual, em Uberlândia. Tal recorte não possibilitou acesso a dados que legitimassem quaisquer generalizações. Entretanto, as informações obtidas sugerem que as dificuldades com o ensino da Filosofia, aqui descritas, são representativas do contexto estadual e, quiçá, nacional. Confirmada esta sugestão, as pretensões regionais deste trabalho podem ser ampliadas pela utilização deste texto como uma referência nas discussões, em todo país, sobre os rumos da Filosofia no Ensino Médio.

Alguns comentários fazem-se necessários.

Inicialmente, cabe o alerta de que o retorno da filosofia é uma conquista em processo de efetivação. A resolução 6590/89, fruto das determinações da Constituição Mineira de 1989, é apenas a etapa legal de um processo cujas bases fundamentais são outras.

A pesquisa nas escolas, descrita neste trabalho, e as análises subseqüentes alertam para o fato de que somente a competência profissional, a coerência e a definição temáticas, assim como a luta no terreno das articulações político-pedagógicas na escola, poderão sustentar e efetivar o retorno da Filosofia ao Ensino Médio.

No intuito de favorecer e minimizar o primeiro impacto do retorno dessa disciplina, oferecendo-lhe referências temáticas, foi louvável a iniciativa da S.E.E/MG que buscou elaborar uma proposta de conteúdo para a Filosofia. Sobretudo porque tal evento teve participação de diversos segmentos educativos, das muitas regiões do estado de Minas Gerais. As críticas presentes no segundo capítulo à "Proposta Síntese" coordenada pela S.E.E/MG não ofuscam os aspectos positivos dessa iniciativa.

O "documento-base", a "proposta da Regional Triângulo" e a "Proposta Síntese" são referências teóricas e metodológicas de inegável valor, que têm referenciado o trabalho de muitos profissionais da disciplina Filosofia. Foram igualmente importantes, como subsídios, na proposta aqui apresentada.

Quanto à pesquisa nas escolas, vale dizer que ela revelou a hipótese do pesquisador: a existência do impasse de indefinição de conteúdos para a Filosofia no Ensino Médio. Para tal constatação, os diários de classe, a avaliação das habilitações dos professores, o exame dos compêndios, as entrevistas com os professores e,

conclusivamente, as reuniões de reciclagem, foram de decisiva importância.

Constatar o impasse do conteúdo poderia ter exaurido as pretensões deste trabalho, não fosse o desejo, ou mesmo, literalmente, o pedido, a insistência por parte desses professores no sentido de se elaborar uma proposta alternativa de conteúdo, exequível e de objetivos explícitos. Tornou-se, deste modo, um compromisso moral, educacional e político eludir tal impasse.

No processo mesmo de elaboração da proposta, compreendeu-se que uma experiência com o ensino da Filosofia possibilitaria não somente experimentar conteúdos e métodos, mas conhecer melhor a realidade das escolas da rede pública estadual mineira. Durante a experiência, a proposta foi sofrendo retaliações e cortes.

As alterações relacionavam-se às novas elaborações do autor a respeito de "Educação, Escola, Ensino Médio e Filosofia". O fundamental da discussão em torno desses conceitos é a afirmação de que educar é produzir o Homem, o Cidadão. Isso se dá em todos os segmentos da vida social e é uma atividade preta de intencionalidade política. Portanto, negar à educação seu caráter político é fragilizar o educando na luta desigual do mercado de trabalho, é desprepará-lo para lidar com as contradições das relações de produção e da vida social como um todo.

Ainda, descrevendo a discussão em torno dos conceitos, deduziu-se que a educação escolar tem contornos específicos.

Na escola, o homem, o cidadão da polis, tem acesso a um conhecimento sistemático, metódico, ou seja, à cultura elaborada. Essa cultura diz respeito às ciências da natureza e às humanidades. Buscou-se, ainda, um afinamento que revelasse a especificidade do Ensino Médio, grau este onde se situa a Filosofia.

Compreendeu-se que, no Ensino Médio, o indivíduo começa a definir-se profissionalmente. Nesse período de sua vida escolar, a dicotomia pensar-fazer, trabalho intelectual-trabalho manual, oriunda da divisão social na produção, torna-se mais evidente. É, portanto, o lugar da denúncia da educação alienada a serviço de um projeto social burguês e capitalista. É também o momento de se empunhar um novo princípio educativo, objetivando o homem novo, onilateral.

Se historicamente os trabalhadores foram alijados do saber da produção em função da divisão social do trabalho, é função da escola, sobretudo da escola pública, possibilitar à sua clientela o resgate desse saber.

Não é, pois, moral nem politicamente correto e justo aligeirar ou fragilizar conteúdos, destinados aos trabalhadores, em nome do "senso de realidade". No caso específico da Filosofia, não é correto limitar esses alunos às atividades lúdicas e às discussões que não eludem o criticismo do senso comum. Não são os conteúdos da Filosofia que são difíceis, a realidade é que é complexa. A compreensão filosófica da realidade não pode, pois, prescindir de uma certa complexidade.

Ademais, os mais difíceis raciocínios físicos ou matemáticos, didaticamente bem expostos, não podem ser facilmente compreendidos? Pois bem, o raciocínio filosófico não foge à regra.

A utopia da onilateralidade pressupõe superar os argumentos dos burgueses, que subestimam os trabalhadores e lhes reservam o conhecimento limitado das suas atividades mecânicas. Pressupõe destruir a alienação que torna estranhos entre si o homem produtor e a arte, a Filosofia, a música, a ciência e a poesia produzidas.

O que foi dito até aqui vale para todas as disciplinas do Ensino Médio. E a Filosofia, o que lhe cabe neste contexto? O que busca afinal esta milenar reflexão humana? Quais são seus conteúdos? Qual sua relação com a prática? O quinto capítulo buscou responder a estas questões. Sinteticamente, conclui-se que:

- a Filosofia, como atividade teórica, busca descobrir a realidade com seus produtos históricos, criticando o discurso ideológico que os falseia, que os deturpa, ou seja, superando o mundo da "pseudoconcreticidade";

- os conteúdos desta atividade são a realidade mesma, enquanto realidade histórica, enquanto produto da atividade humana;

- sua natureza teórica não a exclui do processo prático de transformação da realidade, mas é uma peculiaridade que a

distingue da praxis ao mesmo tempo que a situa nesse processo.

A compreensão destes fatores possibilitará a superação do espontaneísmo e do conteudismo no ensino da Filosofia, através de uma efetiva ação transformadora dos referenciais didático-metodológicos e de conteúdo.

Questões práticas tais como a manipulação de diários-de-classe e compêndios, utilização ou não de fragmentos de textos clássicos, a organização das reciclagens, avaliações etc., surgirão no bojo de uma proposta com esses novos alicerces.

O próprio projeto pedagógico da escola torna-se tema de discussão. A articulação de debates em torno dos conceitos de educação, educação escolar, a interdisciplinaridade e a função social da escola, acontecerá como subsídios dos efetivos temas da disciplina Filosofia. Equivale, na realidade, empunhar a denúncia da ideologia da classe dominante e seus propósitos no campo da educação.

Definida sua originalidade temática, sua competência teórica, a Filosofia tem todos as chances de se manter como disciplina no currículo do Ensino Médio. De outro modo, permanecendo, na prática, a indefinição temática e conceitual, esta disciplina juntar-se-á àquelas que não se justificam nem teórica nem praticamente e possuem um destino imprevisível, enquanto disciplinas escolares.

Acredita-se, também, que sem uma política de valorização do profissional do ensino, através de salários

que possibilitem um efetivo e exclusivo compromisso com alunos, conteúdos, comunidade escolar, quaisquer propostas ou projetos diluem-se no desânimo e na falta de motivação, próprios de professores que se sentem aviltados e desrespeitados na sua dignidade humana e profissional.

Somente um Plano de Carreira que destrua o espectro do "bico" que rodeia o magistério, ou seja, a concepção de que as aulas são apenas um complemento salarial, poderá resgatar seriedade e profissionalismo para a escola pública estadual mineira.

No caso específico do ensino da Filosofia, seriedade e profissionalismo exigem uma carga horária de, no mínimo, duas aulas semanais, reciclagens permanentes, definição temática e interdisciplinaridade.

Tais desafios para o ensino dessa disciplina, ao mesmo tempo que dizem respeito a questões que lhe são inerentes, transcendem-na, justificando a preocupação com o processo educativo-escolar, o projeto político e econômico de toda sociedade, os rumos e as tendências pedagógicas e a luta diária, titânica, em todos os espaços sociais, de construção do homem onilateral, criativo, produtivo e livre.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. 2. ed. São Paulo: Editora Mestre Jou, 1982.
- ALVES, Jussara Travassos. *O significado do ensino da filosofia no 2º grau*. UFRG - sul, 1985, Dissertação de mestrado.
- ALVES, Rubem A. *Filosofia da ciência: introdução ao jogo e suas regras*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- ARANHA, Lúcia. *Pedagogia histórico-Crítica; o otimismo dialético em educação*. São Paulo: Educ, 1992.
- ARANHA, M.L. e MARTINS, M.H. *Filosofando - Introdução à Filosofia*. São Paulo: Moderna, 1992.
- ARANHA, M. L. de Arruda. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Moderna, 1991.
- \_\_\_\_\_, *História da Educação*. São Paulo: Moderna, 1990.
- ARAPIRACA, J.O. *A USAID e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1982.
- ARROYO, Miguel G. (Org.). *Da Escola Carente à Escola Possível*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1986.
- BOCHENSKI, I.M. *Diretrizes do pensamento filosófico*. São Paulo: Herder, 1961.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

- BORNHEIM, Gerd A. *Introdução ao filosofar; o pensamento filosófico em bases existenciais*. Porto Alegre: Globo, 1970.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Educação*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção primeiros Passos, 20).
- BUFFA, Ester. *Ideologias em conflito: a escola pública e escola privada*. São Paulo: Cortez e Moaraes, 1979.
- BUZZI, Arcângelo R.. *Introdução ao Pensar*. Petrópolis: Vozes, 14. ed. 1985.
- CARTOLANO, M. Teresa Penteado. *Filosofia no ensino de 2º grau*. Coleção educação contemporânea, São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- CHARBONEAU, Paul E. *Curso de filosofia; lógica e metodologia*. São Paulo: EPU, 1986.
- CHARLOT, Bernard. *A mistificação Pedagógica: Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- \_\_\_\_\_. Lei 5692, Ciências Humanas e Ensino Profissionalizante. *Folha de São Paulo*. São Paulo: 6 jul. 1977, p.3.
- CHAUÍ, Marilena et alii. *Primeira filosofia; lições introdutórias*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- COELHO NETTO, José T. *O que é indústria cultural*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- COMTE, Auguste. Curso de filosofia positiva. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973, v.33, p. 09-26.
- CORBISIER, Roland C. *Enciclopédia filosófica*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983.
- COTRIM, Gilberto. *Fundamentos da Filosofia*. São Paulo: Saraiva, 1987.
- CUNHA, Luiz Antônio (Coord.). *Escola Pública, Escola Particular: e a democratização do ensino*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.
- DESCARTES, René. Discurso do Método. *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1973. vol.15, p. 33-80.
- ENGUIITA, Mariano F. *A face oculta da Escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FOULQUIÊ, Paul. *A dialética*. 2. ed. Lisboa: Brasil-América, 1974.
- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa, *Avaliação e Redefinição da Política do Ensino de 2º grau*. IV CBE: *Educação e Constituinte*. São Paulo: Cortez, 1988, Tomo 2, p. 669-81.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Poder*. São Paulo: Cortez, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988.
- GHIRALDELLI Jr. Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 1991.
- GILES, Thomas R. *O que é filosofar*. São Paulo: EPU, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Introdução à filosofia*. São Paulo: EPU,, 1979.
- GIRARDI, Leopoldo J. e QUADROS, Odone J.. *Filosofia*. 8. ed. Porto Alegre: Liv. Editora Acadêmica, 1980.
- GOLDMANN, Lucien. *Dialética de Cultura*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *História dos filósofos ilustrada pelos textos*. 2. ed. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1972.
- HEIDEGGER, Martin. *O que é Metafísica?. Os Pensadores*. 1. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1973, n. 45, p. 223-62.
- HESSEN, Johannes. *Teoria do Conhecimento*. Coimbra: Sucessor, 1978.
- HUISMAN, D. e VERGEZ, A.. *Curso moderno de Filosofia*. 2 vols. I. Introdução à filosofia das ciências; II. O conhecimento. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1974.

- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- KOSIK, Karel. *Dialética do Concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- KUENZER, Acácia Z.. A questão do Ensino Médio no Brasil: a difícil superação da dualidade estrutural, VI CBE. *Trabalho e Educação*. Campinas: Papirus, 1992 VI CBE p. 113-128.
- LAKATOS, Eva Maria e MARCONI, Marina de Andrade. *Metodologia do Trabalho Científico*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LARA, Tiago Adão. *Caminhos da Razão no Ocidente: A filosofia ocidental, no renascimento aos nossos dias*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.
- LEBRUN, Gerard. *O que é poder*. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública - A pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1990.
- MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.
- MARTINS, José S.. *Preparação à Filosofia*. Porto Alegre: Globo, 1973.
- MARX, Karl e ENGELS, F.. *A ideologia Alemã*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Manifesto do Partido Comunista*. São Paulo: Nova Stella, 1990.

MARX, Karl. *Manuscritos Econômicos filosóficos. Os Pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, 1974, v. 35, p. 07-54.

\_\_\_\_\_. *A miséria da filosofia.* São Paulo: Global, 1985.

\_\_\_\_\_. *A sagrada família.* São Paulo: Moraes, 1987.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. *Projeto de Elaboração de Proposta Curricular de Filosofia, Sociologia, Educação Física e Educação Artística para as escolas estaduais mineiras.* "Documento base para subsidiar o processo de construção das propostas curriculares". Belo Horizonte, set. 1990.

\_\_\_\_\_. *Filosofia.* "Proposta Curricular". Belo Horizonte, dez. 1990.

MORENTE, Manoel G.. *Fundamentos de Filosofia: lições preliminares.* 2. ed. São Paulo: Mestre Jou, 1966.

NIELSEN NETO, Henrique. *Filosofia básica.* 3. ed. São Paulo, Atual, 1986.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. *O ensino de Filosofia no 2º grau da escola brasileira: um percurso histórico até a realidade mineira dos anos 80.* São Paulo: PUC, 1993.

PLATÃO. *Diálogos: Fédon, Sofista, Político.* *Os Pensadores.* São Paulo: Abril Cultural, 1972, v. 3, p. 61-134.

PRADO JR., Caio. *Introdução à lógica dialética.* 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1974.

PRADO JR., Caio. *O que é filosofia*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

REALE, Miguel. *Introdução à filosofia*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 1988.

REZENDE, Antônio Muniz de. *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990.

RIBEIRO JR., João. *O que é positivismo*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.

RODRIGUES, Neidson. *Filosofia... para não filósofos*. São Paulo: Cortez, 1989.

SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1983.

\_\_\_\_\_. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1978.

\_\_\_\_\_. *Escola e Democracia*. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Histórico/Crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Paz e Terra, 1991.

SCHAFF, Adam. *História e Verdade*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do Trabalho Científico*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

- SILVA, Antônio R. (Org.) *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- SILVA, Jefferson Ildefonso da. *Educação e Consciência de classe: um outro determinante na formação do educador*. PUC-SP, 1988, Tese de doutorado.
- SNYDERS, Georges. *Escola, classe e luta de classes*. Lisboa: Moraes, 1981.
- \_\_\_\_\_. *A alegria na escola*. São Paulo: Manole, 1988.
- \_\_\_\_\_. *Para onde vão as pedagogias não-diretivas?* Lisboa: Moraes, 1978.
- UBERLÂNDIA. 26. Delegacia Regional de Ensino. *Sugestão de Proposta Curricular de Filosofia para o 2º grau*. Regional Triângulo, nov. 1990.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia de praxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- VERNANT, Jean-Pierre. *As origens do pensamento grego*. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1992.