

O ENSINO DE FILOSOFIA E AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS PRECONIZADAS PELOS PCNS: UMA PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES DE FILOSOFIA

Marcos Alexandre Alves*

Resumo: O texto relata a percepção de professores de filosofia, que atuam em escolas públicas, em nível médio, sobre as competências e habilidades propostas pelos PCNs para o ensino de filosofia. Verifica até que ponto os professores desenvolvem as habilidades e competências para levar os estudantes a filosofar com o rigor e a globalidade. Analisa a compreensão que os docentes têm sobre a legitimidade e validade dessas habilidades e competências. O estudo foi desenvolvido a partir da abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica e aplicação de entrevista com professores de filosofia do ensino médio e apresenta a seguinte estrutura: contextualiza a inserção da disciplina de Filosofia no ensino médio; comenta as leis que embasam o ensino de Filosofia e as habilidades e competências desenvolvidas em uma educação filosófica; examina os PCNs para identificar as competências e habilidades propostas para o ensino de Filosofia; analisa as respostas das entrevistas e discute esses dados com base nas concepções de autores que pesquisam sobre o ensino da filosofia. Portanto, constata que os docentes têm desenvolvido as propostas dos PCNs, porém encontram dificuldades: falta de hábito de leitura dos estudantes, as situações materiais precárias das instituições e a falta de atenção do governo ao ensino em geral.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Professores de Filosofia; Habilidades e Competências.

Resumen: En texto reporta la percepción de los maestros de filosofía que trabajan en las escuelas públicas, en las escuelas secundarias, acerca de las habilidades y competencias propuestas por los PCNs a la enseñanza de filosofía. Verifica en qué medida los maestros desarrollan las habilidades y competencias para llevar el estudiante a filosofar con el rigor y globalidad. Examina la comprensión que los maestros tienen acerca de la legitimidad y validez de las capacidades y habilidades. El estudio fue desarrollado a partir del enfoque cualitativo, con la realización de una búsqueda bibliográfica y la aplicación de entrevista con maestro de filosofía y tiene la siguiente estructura: contextualizar la inclusión de la disciplina de Filosofía en la escuela secundaria; comenta las leyes que apoyan la enseñanza de filosofía y las habilidades y competencias desarrolladas en una educación filosófica; examina los PCNs para identificar las habilidades y capacidades propuestas para la enseñanza de filosofía; analiza las respuestas de las entrevistas y debate esos datos basado en concepciones de autores que investigan acerca de la enseñanza de filosofía. Por lo tanto, constata que los maestros han desarrollado las propuestas de los PCNs, pero encuentran dificultades: ausencia del costumbre de lectura de los estudiantes, situaciones materiales pobres de las instituciones públicas y la atención casi inexistente que el gobierno ofrece la enseñanza en general.

Palabras claves: Enseñanza de filosofía; Maestros de filosofía; Habilidades y Competencias.

Introdução

O presente artigo examina as competências e habilidades propostas pelos Pa-

râmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para a disciplina de Filosofia, e apresenta a percepção crítica dos professores do Ensino Médio público desse componente curricular sobre o tema. A pesquisa foi desenvolvida tendo como embasamento teórico as concepções de autores que tratam desse tema

* Doutor em Filosofia da Educação. Professor Adjunto do Curso de Filosofia e do Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens – Centro Universitário Franciscano. E-mail: maralexalves@gmail.com

e de pesquisa empírica realizada em forma de entrevista estruturada, aplicada a professores de filosofia que atuam no nível médio, em escolas públicas de Santa Maria, RS. Foram analisadas as respostas obtidas para verificar se os professores de filosofia desenvolvem as habilidades e competências previstas nos PCNs, para que o jovem seja mobilizado a filosofar com o rigor e globalidade que a filosofia exige no nível médio. Logo, questiona-se em que medida os docentes estão desenvolvendo as habilidades e competências em filosofia, no ensino médio, e qual a compreensão que os mesmos apresentam da validade dessas competências. O estudo, desenvolvido em uma abordagem qualitativa, divide-se em três partes, que procuram refletir sobre essa temática e se constituem em um breve histórico da situação da disciplina desde o Brasil Colônia, percebendo seu desenvolvimento a partir de manobras políticas e ideológicas até a atualidade, quando foi reinserida obrigatoriamente nesse nível de ensino. Na parte seguinte será tratado sobre as habilidades e competências desenvolvidas em uma educação filosófica, segundo os PCNs para o ensino médio, com uma reflexão sobre as leis, normas ou diretrizes que norteiam o ensino em geral e o de filosofia, a partir das competências e habilidades, especialmente sintetizadas nas Orientações curriculares para o ensino médio. Por fim, serão apresentadas as concepções dos professores de filosofia sobre as habilidades e competências sugeridas nos PCNs, que serão relacionadas e examinada à luz das concepções e percepções de alguns estudiosos do ensino da Filosofia.

O artigo aborda a questão relativa ao ensino de filosofia na escola média, ou seja, examina e foca nas habilidades filosóficas que os professores de filosofia devem desenvolver para atingir as competências próprias ao ato de filosofar, tais como: refletir, criticar, analisar, argumentar, inferir.

Breve contextualização da disciplina de filosofia no ensino médio brasileiro

Sabe-se que a Filosofia é uma forma de conhecimento, que há mais de 2.500 anos, contribui com os outros tipos de saber, na formação do ser humano, especialmente na educação. Porém, o ensino de filosofia no Brasil foi desenvolvido vinculado a ideologias e a disciplina apresentou, até pouco tempo, um caráter instrumental, pois foi inserida ou retirada do currículo da escola média de acordo com interesses institucionais e políticos.

Alves (2002) apresenta os períodos da história do Brasil, verificando quais deles contemplavam a Filosofia no currículo. Segundo o referido autor, desde o Brasil Colônia a Filosofia sofre várias inserções e retiradas dos currículos da educação brasileira, nesse período a presença da filosofia é garantida. No período compreendido entre a Primeira República e o Golpe Militar de 1964, a presença da disciplina é indefinida, algumas vezes fazendo parte do currículo, outras vezes não, de acordo com interesses políticos. No Período Ditatorial, após 1964 se configura como ausência da Filosofia na escola secundária e no Período de Redemocratização Política, pós 1980, caracteriza-se como presença controlada.

Observa-se que a LDB 9.394 de 20 de dezembro de 1996, propôs modificações importantes, no ensino médio brasileiro, sugerindo no artigo 36 que “Os conteúdos, as metodologias, e as formas de avaliação serão organizadas de tal forma que ao final do Ensino Médio o educando demonstre: [...] domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (PCNs, 1999, p. 46-7). Entretanto, essa lei não especificava se tais conhecimentos seriam através de uma disciplina específica ou algo em torno de temas transversais. Com essa indeterminação foi encaminhado no ano de 2001, outro projeto de lei que propunha a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, mas o presidente Fernando Henrique Cardoso, embora sociólogo, por formação acadêmica, vetou o referido projeto. Oito anos depois, já com outro governo, o do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, retornou o mesmo projeto de lei e nessa oportunidade foi aprovado. Assim, passou a vigorar em 02 de junho de 2008, a Lei 11.684 que determina a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia, como disciplinas em todas as séries do Ensino Médio.

Para agilizar esse processo e assegurar a inserção dessas duas disciplinas, durante o Ensino Médio, surgiu a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, que dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no Currículo desse nível de ensino, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com as seguintes orientações.

Art. 1º Os componentes curriculares, Filosofia e Sociologia são obrigatórios ao longo de todos os anos do Ensino Médio, qualquer que seja a denominação e a organização do currículo, estruturado este por sequência de séries ou não, composto por disciplinas ou por outras formas flexíveis.

Art 2º Os sistemas de ensino deverão estabelecer normas complementares e medidas concretas visando à inclusão dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em todas as escolas, públicas e privadas, obedecendo aos seguintes prazos de implantação:

I- início em 2009, com a inclusão obrigatória dos componentes curriculares Filosofia e Sociologia em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio, preferentemente a partir do primeiro ano;

II- prosseguimento dessa inclusão ano a ano, até 2011, para os cursos de Ensino Médio com 3 (três) anos de duração, e até 2012, para os cursos com duração de 4 (quatro) anos.

Parágrafo único. Os sistemas de ensino e escola que já implantaram um ou ambos os componentes em seus currículos devem ser incentivados a antecipar a realização desse cronograma, para benefício maior de seus alunos.

Art. 3º Os sistemas de ensino devem zelar para que haja eficácia na inclusão dos referidos componentes, garantindo-se, além de outras condições, aulas suficientes em cada ano e professores qualificados para o seu adequado desenvolvimento.

Art. 4º Esta resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 2009, p.1).

Desde o segundo semestre de 2008 e os anos posteriores, portanto, contamos com a adequação dos currículos a essa nova lei (ROCHA, 2008). Inicia-se, desse mo-

do, o processo de adaptação da disciplina e os novos desafios enfrentados pelos professores de filosofia. Um desses desafios atuais, por parte dos educadores, é o de trabalhar com a Filosofia na perspectiva de desenvolver o espírito observador, analítico e crítico da realidade, o que é muito evidente na fala de alguns pensadores, como se demonstra nos trechos a seguir:

O que justifica a presença da filosofia como disciplina no currículo do Ensino Médio é a oportunidade que ela oferece aos jovens estudantes de desenvolverem um pensamento crítico e autônomo. Em outras palavras, a filosofia permite que eles experimentem um 'pensar por si mesmos'.[...] A filosofia 'desnaturaliza' nosso pensamento cotidiano, fazendo com que nós coloquemos sob suspeita, sob interrogação, nos fazendo 'pensar o próprio pensamento'. E, com isso, nos permite produzir um pensamento melhor elaborado, com melhores fundamentos, mais crítico (GALLO, 2003, p.43).

Ainda, Gallo, citando Foucault, diz que ele: "[...] caracterizou a atividade filosófica como uma espécie de 'exercício de si, no pensamento'. Isto é, como um trabalho de pensar sobre si mesmo, que faz com que crescamos e nos modifiquemos como pessoas" (2003, p.43). Nesse sentido, entende que o que caracteriza a Filosofia, enquanto tal, é a "produção de conceito". Como toda a produção do novo pode ser desestabilizadora do que está posto, Gallo afirma que: "não se ensina filosofia impunemente; não se aprende filosofia impunemente. A 'oficina de conceitos' é um local perigoso, de onde podem brotar conceitos que sejam ferramentas para mudar o mundo" (2008, p. 175).

Talvez aí esteja uma explicação para as contínuas inserções e retiradas da Filosofia dos currículos escolares.

Habilidades e competências para uma educação filosófica

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, o estudante de ensino médio deve ter a oportunidade de desenvolver as competências e habilidades filosóficas (HORN, 2004). Tais competências e habilidades são representadas por conceitos como elaborar de modo reflexivo, debater, investigar, compreender, argumentar, contextualizar, articular conhecimentos, entre outros. Contudo, mesmo com a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia no Ensino Médio se sabe que o estudante ainda não se interessa em filosofar. Logo, é preciso refletir sobre as competências e habilidades, propostas pelos PCNs, para o ensino de filosofia, para que se compreenda em que medida esse ensino atinge o que se propõe e qual o critério usado para propor tais competências e habilidades.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96) trouxe para a educação brasileira uma atualização significativa, dando origem a documentos ou normatizações que passam a nortear o ensino, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1999). Esses textos foram escritos com o objetivo de orientar as escolas e os professores para a consecução do novo ensino médio, proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), de 1998.

O ensino médio, a partir de então passou a ser dividido em três grandes áreas, a

saber: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para cada área foi elaborado um texto específico, em que são especificados os conhecimentos sobre o componente curricular, assim como as competências e habilidades a serem desenvolvidas pela disciplina. O texto original foi de difícil compreensão pelos professores e devido a essa situação, posteriormente, em 2002, para explicar ou perceber as implicações deste documento, surgiram as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (os PCNs +) e para sintetizar melhor essas normas foi publicado em 2006 as Orientações Curriculares para o Ensino Médio¹.

Neste último documento, no qual se fundamenta a realização desta pesquisa, há a proposição dos objetivos e papel da Filosofia no Ensino Médio. Sobre os objetivos do Ensino Médio, o Artigo 35 da LDB 9.394 propõe: “o aprimoramento do educando como ser humano, a sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e de seu pensamento crítico, sua preparação para o mundo do trabalho e o desenvolvimento de competências para continuar seu aprendizado” (1996, p. 28-29).

Nessa perspectiva, a Filosofia tem importante contribuição a oferecer. Além disso, a Filosofia é vista como aquela disciplina que além de manter contato com as outras áreas curriculares, contribui, especi-

ficamente, para o desenvolvimento da capacidade argumentativa e de conhecimento histórico (NASCIMENTO, 2004). Para que se consiga efetivar esses objetivos, o ensino de Filosofia abandonou a compreensão de um ensino que privilegia apenas os conteúdos e o saber meramente enciclopédico. Ora, o ensino de Filosofia passa a ser entendido como atividade, logo aprender filosofia significa:

romper com a centralidade da idéia de um conteúdo programático e privilegiar a Filosofia como atitude, como aquisição de competências específicas do filosofar. É exatamente esta a implicação do infinitivo filosofar: uma disciplina de Filosofia deseja fazer com que o aluno aprenda a filosofar, o que significa, em última instância, adquirir uma série de capacidades e habilidades que lhe permitirá dialogar com textos filosóficos, através da leitura crítica e da escrita, e mobilizar os conhecimentos enquanto recursos a serem empregados nas mais complexas situações reais (BRASIL, 2009, p. 118).

Nos PCNs, uma das novidades é que no planejamento de ensino não se pode mais prever objetivos educacionais, mas o desenvolvimento de habilidades que devem promover a aquisição de competências por parte do estudante. Embora esteja claro que o ensino se processe por competências, os PCNs não definem suficientemente o que se entende por tal paradigma, e esta é uma constatação de teóricos da educação, por exemplo, Perrenoud afirma que: “[...] não existe uma definição clara e partilhada de competências. A palavra tem

¹ Toda a vez que for citado o documento **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias - volume 3 (2006)**, será utilizada a expressão **Orientações Curriculares**

muitos significados e ninguém pode pretender dar a definição” (1999, p. 9).

Apesar dos múltiplos significados, Perrenoud define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 07). Complementando a mesma ideia, Perrenoud, em uma entrevista concedida à Gentile e Bencini, amplia o conceito de competência e oferece um exemplo:

Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações. [...] Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas (GENTILE; BENCINI, 2012, p. 01).

A convergência que se percebe entre essas ideias e abordagens e o que há nas Orientações Curriculares, apontam para a capacidade de saber fazer, dar respostas e eficiência:

Com efeito, ela é sempre interior a cada disciplina, não havendo uma noção universal. Sendo da ordem das disposições, só pode ser lida e reconhecida à luz de matrizes conceituais específicas. Em certos casos, a competência mostra-se na elaboração de hipóteses, visando à solução de problemas. Em outros casos, porém, uma vez que as competências não se desenvolvem sem conteúdos nem sem o apoio da tradição, a competência pode significar a recusa de soluções aparentes por recur-

so ao aprofundamento sistemático dos problemas (BRASIL, 2006, p. 30).

A partir disso, pergunta-se: quais as competências e as habilidades que estão sendo propostas para o ensino de Filosofia, ou que capacidades se quer desenvolver nos jovens? A essa pergunta há uma resposta sintética, apresentada nas Orientações Curriculares:

De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos, cívicas, que podem fixar-se igualmente à luz de conteúdos filosóficos (BRASIL, 2006, p. 30).

Estas competências, tanto comunicativas ou cívicas, que se fundamentam na natureza argumentativa da filosofia serão desenvolvidas a partir de três grupos: Representação e Comunicação; Investigação e Compreensão; e Contextualização socio-cultural.

O primeiro grupo de competências: *Representação e Comunicação*, relaciona-se com as linguagens, entendidas como instrumentos de produção de sentido para toda e qualquer formulação do intelecto humano, além de referir-se também às diferentes formas de acesso, organização e sistematização de conhecimentos. Neste campo, estão implicadas quatro competências específicas da Filosofia. As aulas de Filosofia devem estar focadas no desenvolvimento das capacidades de:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes (BRASIL, 2006, p. 33).

O segundo grupo de competências: *Investigação e Compreensão*, diz respeito aos diferentes procedimentos, métodos, conceitos e conhecimentos que são mobilizados e construídos nos variados processos de intervenção no real, que são sistematizados a partir da resolução de problemas relacionados às análises acerca da realidade social. A contribuição específica da Filosofia, neste campo, pode ser resumida na competência de: “Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais” (BRASIL, 2006, p. 33).

O último grupo de competências: *Contextualização Sociocultural*, refere-se à diversidade, ou seja, à constituição dos diferentes significados que saberes de ordem variada podem assumir em diversos contextos sociais. A transposição do campo de competências ‘contextualização sociocultural’ para a disciplina de Filosofia se dá através da competência específica de: “Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sociopolítico, histórico-cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica” (BRASIL, 2006, p. 34). Com relação à essa

competência, as Orientações Curriculares fazem um alerta para que se evite a descontextualização dos textos filosóficos (ou textos de diferentes estruturas e registros), o que implicaria na não compreensão dos mesmos e no não desenvolvimento desta competência.

Concepções dos professores de filosofia sobre as habilidades e competências sugeridas nos PCNs

Embora a Filosofia pareça não ter utilidade, há uma resposta no mínimo satisfatória sobre essa questão, apresentada pela filósofa brasileira Marilena Chauí.

Se abandonar a ingenuidade e os preconceitos do senso comum for útil; se não se deixar guiar pela submissão às idéias dominantes e aos poderes estabelecidos for útil; se buscar compreender a significação do mundo, da cultura, da história for útil; se conhecer o sentido das criações humanas nas artes, nas ciências e na política for útil; se dar a cada um de nós e à nossa sociedade os meios para serem conscientes de si e de suas ações numa prática que deseja a liberdade e a felicidade para todos for útil, então podemos dizer que a Filosofia é o mais útil de todos os saberes que os seres humanos são capazes (2004, p. 24) .

Aprofundando mais a reflexão acerca da relevância da Filosofia, a partir do aspecto de sua utilidade, pode-se pensar a definição do que é útil e inútil (ALVES, 2015). Estamos por demais viciados nos nossos critérios, através dos quais realizamos os nossos juízos de valor. Estamos envolvidos pela onda da produtividade, pela geração da máquina que passou a entender que o útil deve ser o critério por excelência da vida humana. Reduzir a vida hu-

mana ao critério do útil, apenas, é deformá-la na sua essência. Precisamos ter a noção equitativa de como distribuir na vida humana o plano do útil e do inútil. Ou seja, duas são as perspectivas que se põem para a vida humana: a prática e a da perfeição humana. A primeira se dirige para a realização exterior, aos atos que se continuam pela produtividade num objeto exterior àquele que o produz – dirige-se ao útil, à satisfação das necessidades da vida humana, representando um condicionamento à sobrevivência; a segunda volta-se ao modo de ser do homem, tomado em si mesmo, e nesta perspectiva diversos são os estágios da existência humana em que ela se volta para a inutilidade que precisa ser atendida: a vida lúdica, a vida estética, a vida especulativa, a vida moral e a vida religiosa. Mas, afinal de contas o quer dizer o “útil” e o “inútil”?

Útil significa algo que tem fim noutro, e não em si mesmo. O útil é sempre um instrumento, um meio, é intermediário, e vale por aquilo a que se dirige: não vale por si. O que impede, porém, de se valorizar o inútil é o fato de ele não possuir um conceito preciso. O uso vulgar da palavra inútil é sempre acompanhado de um sentido pejorativo, desprovido de uma significação dignificante. Se o útil significa o que tem fim noutro, a palavra inútil significa o que não tem um fim noutro. Esta definição não quer dizer que o inútil não tenha finalidade alguma, mas trata-se de algo que tem um fim em si mesmo. Isto demonstra apenas que o homem pratica atos úteis e inúteis. Os atos úteis são aqueles que estão dirigidos a um fim externo. Já os inúteis têm um fim em si

mesmo, e definem a vida humana na ordem da perfeição e da liberdade.

As categorias de existência não-prática, portanto inúteis tais como: lúdica, estética, especulativa, moral e religiosa, exprimem uma existência autêntica, em oposição a uma existência inautêntica – ocupada de maneira absoluta com o aspecto prático da existência, distraída nas superficialidades do cotidiano, ou compenetrada, apenas, no útil ou no progresso material. Neste caso, não se trata de ser contra o desenvolvimento técnico ou ao aperfeiçoamento dos instrumentos de produção. Contudo, isto deve estar voltado em benefício de um maior bem-estar e desenvolvimento integral do homem. Portanto, uma sociedade que coloca o útil como o parâmetro por excelência para atribuir valor a algo, não poderá resolver os problemas humanos em sua integralidade e complexidade, e nem atender às suas aspirações mais profundas. Por isso torna-se necessário resgatar o valor da inutilidade.

Outra percepção acerca da relevância da Filosofia em nossa sociedade é bem observada pelos PCNs, que fazem uma leitura do mundo atual, afirmando que:

[...] a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor. Chama a atenção um leque de temas, desde reflexões sobre técnicas e tecnologias até inquirições metodológicas de caráter mais geral concernente a controvérsias nas pesquisas científicas de ponta, expressas tanto em publicações especializadas como na grande mídia. Também são prementes as inquietações de cunho ético, que são

suscitadas por episódios políticos nos cenários nacional e internacional, além dos debates travados em torno dos critérios de utilização das descobertas científicas. [...] os debates relativos à conduta de veículos de comunicação, tais como televisão e rádio. [...] Isso significa que há uma certa demanda da sociedade por um linha de reflexão que forneça instrumentos para o adequado equacionamento de tais problemas (BRASIL, 2006, p.15).

Essa demanda em prol de um modo de pensar e orientar muitos problemas atuais, decorrentes do progresso científico e a contribuição à ética na política, como apresenta as Orientações Curriculares, faz da Filosofia uma proposta imprescindível (ALVES, 2013). Essas são razões muito simples, mas justificam a presença de uma área de conhecimento que nenhuma outra ciência pode oferecer.

A modernidade, era do progresso científico, delineia-se, antes de tudo, não só como uma era racionalista e fria, como seria de esperar, mas também como uma era de exaltação do sentimental e da imaginação. A tecnologia aparece como um instrumento de multiplicação das forças humanas. Qual seria o alcance da força humana com o auxílio da tecnologia? Toda a preparação dessa civilização tecnológica foi forjada por uma convicção no valor absoluto da razão humana. A confiança na razão gerou o desejo de descobrir pelas forças naturais da inteligência os segredos do mundo. Ao lado de tudo isso, formou-se a religião do conforto. O desejo de conquista dos bens materiais, que tornassem mais suave a luta do homem no atendimento às necessidades de sua sobrevivência (ALVES, 2016b). O desenvolvimento

científico progrediu consideravelmente, a ponto de fazer prever uma vida humana controlada pela razão, disciplinada, sistemática, planejada.

Contudo, no cenário atual, constata-se a explosão da fantasia dos impulsos egoístas e da imaginação desenfreada, de modo que nunca se valorizou tanto o culto do irracional. Nunca se estudou tanto, mas a civilização tecnológica desnortou o homem com relação ao discernimento e controle racional da sua vida. Perde-se o objetivo e cultiva-se o esforço. Valoriza-se o trabalho e perde-se o sentido da produção humana. Tudo isso reflete uma reação ao domínio da tecnologia. Em oposição ao automatismo e à frequência, à rotina, ao tédio, à explosão desenfreada de todas as portas do irrefletido, até uma forçada procura da espontaneidade perdida.

Diante desse quadro, o professor de filosofia não pode se colocar como um moralista, ou seja, não se trata simplesmente de observar os fatos para julgá-los ou condená-los, mas, antes, de gestar as condições necessárias para entendê-los. A civilização tecnológica gera um paradoxo: por um lado, produz um aperfeiçoamento científico e técnico que reflete as maiores criações da inteligência humana e, por outro, um comportamento irrefletido, marcado pela fantasia, imaginação e desencontrada procura de uma excitação afetiva. Como explicar esse fato paradoxal? Acredita-se que, o grande equívoco, quanto às conquistas da civilização tecnológica, reside no fato de que a grande maioria das pessoas se contenta em assistir ao espetáculo, gozá-lo e imaginar que tudo o que ela apresenta de maravilhoso é também obra sua. Con-

vence-se de que as descobertas científicas são e revertem em benefício todos. No entanto, há uma desproporção entre os que descobriram e os que usam as descobertas. Sabe-se perfeitamente que apenas uma parcela mínima da sociedade usufrui das descobertas científicas.

A pesquisa científica tem uma intenção e um preço, quem paga esse preço quer um retorno e, para tê-lo, muitas vezes, repassa essa tecnologia para interesses escusos. Outro aspecto interessante é que tecnologia é neutra, não é boa nem má, o que a torna boa ou má é a sua aplicação. Quem não é neutro é o cientista e aquele que financia o desenvolvimento científico, ambos têm convicções gnosiológicas, políticas, educacionais, religiosas, filosóficas, culturais e, sobretudo, econômicas. Nesse sentido, a ciência tem que ser livre, porém o que precisa ser controlado pelas instâncias públicas é o uso da técnica - no que e para que fim ela será usada (ALVES, 2016a).

As descobertas científicas poderiam ter sido usadas como instrumento de promoção da dignidade da vida humana, mas não foram. Em lugar de uma economia das horas de trabalho e conquista de horas de lazer, para que o homem pudesse cultivar o seu próprio espírito e realizar a experiência de liberdade, a tecnologia contribuiu para que se produzisse riquezas, que foram distribuídas muito desigualmente. Nesse contexto, pergunta-se qual o papel da filosofia e quais os desafios para o seu ensino?

Em âmbito metodológico, para entender melhor o funcionamento da disciplina de Filosofia, no Ensino Médio, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades e

competências, que foram propostas nos PCNs, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativa (TRIVIÑOS, 1990).

Para a coleta de dados, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, a partir de um roteiro pré-elaborado, composto de cinco questões². A entrevista contou com a participação de dez (10) professores de Filosofia, que atuam em seis (6) escolas de Ensino Médio, da rede pública estadual de educação, na cidade de Santa Maria/RS. Dos dez (10) participantes da pesquisa, quatro (4) são do sexo feminino e seis (6) do sexo masculino, com idade compreendida entre 23 e 40 anos. A intenção foi verificar como os professores entendem e praticam a orientação proposta nos PCNs, para o desenvolvimento de habilidades e competências filosóficas.

As entrevistas foram gravadas em celular e transcritas posteriormente. Foi garantido aos participantes da pesquisa que, após a transcrição dos dados, o material seria desgravado garantindo-lhes a privacidade e o sigilo das informações, bem como uso das informações coletadas apenas para fins deste estudo. Os aspectos éticos preconizados pela RESOLUÇÃO No 466/12 do

² Roteiro de questões para entrevista: 1. De acordo com os PCNs do Ensino Médio, na disciplina de Filosofia, devem ser desenvolvidas no aluno competências e habilidades fundamentais para o filosofar. Você concorda que as habilidade e competências sugeridas nesse documento são adequadas ao desenvolvimento da Filosofia nesse estágio de ensino? Por quê?; 2. No seu Plano de Trabalho você contempla todas as competências e habilidades ou prioriza algumas delas? Por quê?; 3. Quais estratégias você utiliza para desenvolver as competências e habilidades sugeridas?; 4. Qual a maior dificuldade para se desenvolver essas competências e habilidades?; 5. Existem potencialidades, isto é, elementos que favoreçam o ensino de filosofia com a proposta das habilidades e competências? Quais?

Conselho Nacional de Saúde foram observados via a elaboração do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que foi assinado pelos professores participantes.

Para a análise dos dados, foi utilizada a técnica de Análise de Conteúdo, que Bardin (2010) define como um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Além disso, as respostas apresentadas pelos professores foram analisadas em âmbito teórico, a partir do pensamento de autores que vem se dedicando, sobretudo, a investigar a filosofia do ensino de Filosofia.

Na sequência apresentamos as percepções dos professores de Filosofia, sobre o conhecimento, eficácia e resultados obtidos com essa proposta de ensino, através da aplicação de entrevista estruturada.

Na primeira questão, os professores foram questionados se concordam que as habilidade e competências fundamentais para o desenvolvimento da habilidade de filosofar, sugeridas nos PCNs, são adequadas ao desenvolvimento da Filosofia nesse nível de ensino. Dos dez (10) professores, sete (7) concordam, isto é, entendem que as competências sugeridas desenvolvem o filosofar e apenas dois (2) entrevistados apresentam dúvidas quanto a realização, justificando a situação precária que se encontra o ensino brasileiro, como descreve o entrevistado A “[...] o fato é que na atual situação do ensino público, especialmente

do estado do RS não encontra solo preparado para germinar”. Um (1) entrevistado não apresentou uma resposta coerente com o que foi perguntado. Quanto aos sete (7) professores que concordam, suas justificativas são bem diversas: quatro (4) não dizem o porquê e os outros três (3) se posicionam do seguinte modo:

- São propostas inovadoras, elaboradas a partir da avaliação do ensino passado, contextualizado com o tempo presente (Entrevistado J).

- Valorizam a leitura, escrita e o pensamento do aluno, sobretudo pela oportunidade de se expressar através de debates (Entrevistado E).

- O MEC conta com uma equipe de profissionais que conhecem a situação do ensino no Brasil e têm também uma linha ou diretriz para a educação nacional (Entrevistado D).

Para os dois (2) professores do ensino médio que têm dúvidas quanto à concretização dessas propostas preconizadas pelos PCNs, em virtude das precárias condições do ensino brasileiro, somados aos outros quatro (4) que concordam, mas não oferecem razões, Navia (2005) oferece algumas reflexões importantes sobre as dificuldades para a realização dos objetivos do ensino médio:

[...] as péssimas condições materiais em que se desenvolve o ensino médio público, um cenário que se configura através de locais inadequados, falta de materiais e de livros, turmas superlotadas, docentes pessimamente remunerados e ‘multiem-

pregados' que carecem de tempo para atualização e adequado acompanhamento de seus alunos. Aqueles que tentam desconsiderar isso pelo lado da 'vocação' ou 'apostolado' ou são hipócritas ou são ignorantes das condições mínimas do profissionalismo (NAVIA, 2005, p. 280)

A segunda questão indagava se os professores contemplam todas as competências e habilidades ou dão preferência a algumas quando constroem os Planos de Trabalho. Quanto a esse quesito, os entrevistados não foram precisos em suas respostas, mas em uma leitura atenta pode-se constatar que: apenas três (3) entrevistados disseram que previam os três grupos de competências e habilidades na construção dos Planos de Trabalho e sete (7) professores enfatizam que desenvolvem apenas aquelas competências e habilidades que dizem respeito ao primeiro grupo, isto é, *Representação e Comunicação*. As razões apresentadas são diversas, porém a que mais se destaca é o tempo reduzido para as aulas de filosofia, como fala o entrevistado H:

- Com certeza não contemplo todas elas, até porque o tempo que dispomos para a disciplina é mínimo. Procuro dar aos alunos a oportunidade de pelo menos saberem que nem tudo que temos como "verdade absoluta" é "verdade", ou seja, uma boa leitura é, no meu ponto de vista, uma competência e tanto na atual circunstância do nosso país.

No que se refere à questão três, os entrevistados se pronunciaram a respeito de quais estratégias utilizam para desenvolver as competências e habilidades sugeridas

pelos PCNs. Nesse âmbito, seis (6) afirmam que se utilizam do exercício da leitura e interpretação de textos (filosóficos, clássicos e de outros gêneros), sendo que três (3) acrescentaram o debate, a discussão, o diálogo e a escrita, como descreve o entrevistado H:

- Proporciono a leitura com atenção e concentração em sala de aula, pretendo também desenvolver a oralidade. Não tenho a "fórmula" para isto, pretendo partir de uma leitura e praticar a escrita com frases simples e posteriormente a defesa destas ideias.

Nessa mesma perspectiva, Cerletti também acredita que não há formulas que garantam o sucesso de ensinar filosofia, porém o ponto de início será:

refletir sobre o problema que está na base: que se entende por 'ensinar filosofia' e como se poderia transmitir algo cuja identificação é já um problema filosófico. Tentaremos mostrar que, para levar adiante a tarefa de ensinar filosofia, uma série de decisões devem ser adotadas. Decisões que são, em primeiro lugar, filosóficas, para em seguida – e de maneira coerente com elas – elaborar os recursos mais convenientes para tornar possível e significativa aquela tarefa. Essa maneira de colocar a questão pretende outorgar aos professores e às professoras um protagonismo central, uma vez que os interpela, não como eventuais executores de receitas genéricas, mas como filósofos ou filósofas que recriam a própria didática em função das condições em que devem ensinar (2009, p. 9-10).

Ainda sobre a questão três, houve respostas como recorrer a filmes, poesias, pin-

turas, músicas. Apenas um (1) entrevistado não deu resposta clara à pergunta feita.

Na quarta pergunta, que questionava acerca da maior dificuldade para se desenvolver essas competências e habilidades, as respostas dadas foram variadas, mas classificadas e agrupadas por número de respostas semelhantes. Um (1) professor entrevistado não respondeu adequadamente esta questão. Quatro (4) entrevistados dizem que a maior dificuldade enfrentada, nas aulas de Filosofia, consiste em desenvolver o hábito da leitura nos alunos e, conseqüentemente, isso se traduz na incapacidade de interpretar textos filosóficos, como informa o entrevistado C: “*Os alunos não lêem suficientemente. Desta forma seu vocabulário e até a capacidade de se expressar fica comprometida*”. Dois (2) professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada é com relação ao pouco tempo para a disciplina de Filosofia, ou seja, uma (1) hora aula semanal. Sem dúvida, o tempo destinado às aulas de Filosofia se constitui como um empecilho, tanto para a realização dos três grupos de competências, como para a aplicação das estratégias metodológicas dinâmicas e inovadoras. Três (3) professores apontam como dificuldade:

- O interesse dos alunos em aprender e a pouca participação dos pais (parceria) na vida escolar dos alunos (Entrevistado I).

- Poucos e escassos recursos oferecidos nas instituições de ensino público (Entrevistado B).

- A maior dificuldade é retirar da Filosofia a roupagem de uma disciplina que trata de assuntos não relevantes, ou muito dis-

tantes da realidade. Alguns estudantes chegam a dizer que ela trata do ‘sexo dos anjos’ (Entrevistado G).

A esses dados, soma-se a observação de Sofiste (2007) que enfatiza que as habilidades e competências estabelecidas pelos PCNs são:

[...] um excelente programa orientador para os cursos de graduação em filosofia. Acreditamos que o curso de graduação que conseguir proporcionar, de forma efetiva, aos seus educandos o conjunto das habilidades em questão, poderá, com certeza, ser classificado como excelente [...] o que estamos dizendo é que o programa apresentado é por demais audacioso e, por isso mesmo, totalmente fora da realidade da educação média nacional (2007. p. 117)

Embora os professores tenham dado respostas afirmativas, isto é, que concordam e têm procurado desenvolver essas competências, talvez não tenham pensado suficientemente, a respeito dos motivos que dificultam a sua implementação, como bem resumiu o pesquisador acima citado, dando algumas razões, como por exemplo, o fato de ser um programa ousado demais, que só faz sentido para pessoas em um curso superior de Filosofia. Isto é, o maior desafio consiste em se esperar demais de jovens que não estão preparados, ou melhor, essas competências são adequadas para outro nível de ensino (superior) e não o ensino médio (ALVES, 2014).

Por fim, os professores ao serem questionados sobre as potencialidades ou os elementos que favorecem o ensino de Filosofia, com a proposta das competências e

habilidades, se pronunciaram do seguinte modo: quatro (4) entrevistados demonstram não ter perspectiva positiva para o ensino com as competências. Os quais responsabilizam o governo pela situação do ensino, comprometendo a qualidade. Seis (6) entrevistados pensam que há potencialidades. Destes, três (3) dizem que o fato de abandonar o ensino meramente conteudista, já se constitui como algo positivo. As outras três (3) respostas foram bem diversas, tais como:

- São propostas inovadoras, elaboradas a partir da avaliação do ensino passado, contextualizado com o tempo presente (Entrevistado J).

- Quando o professor de Filosofia percebe que os conteúdos filosóficos também podem contribuir para formação do cidadão e, não apenas memorizar conteúdos (Entrevistado G).

- Um bom manual de Filosofia a ser adotado. A motivação do professor em dar aulas de Filosofia. A motivação dos alunos. Recursos físicos adequados, etc (Entrevistado F).

A partir da percepção dos professores de Filosofia, acerca das competências propostas pelo documento nacional, pode-se inferir duas conclusões. A primeira é de que a maioria dos professores entrevistados tem conhecimento das propostas de um ensino por competências e habilidades, apresentadas pelos PCNs, o que confirma o problema formulado para a pesquisa que hora se apresenta. Isto é, se os professores que atuam nesse componente curricular estão de-

envolvendo estas competências na prática pedagógica e em que medida se pode constatar-las. Percebe-se, portanto, que embora, por várias razões, não desenvolvam os três grupos de competências, o primeiro é o mais desenvolvido.

A segunda conclusão que se chega é de que há potencialidades, isto é, aspectos positivos no desenvolvimento das competências e, também, elementos que interferem no não cumprimento. Como já se mencionou acima, talvez falte esse aspecto crítico de perceber se tais propostas são realmente viáveis para esse nível de ensino, como ponderou Sofiste (2007).

Considerações finais

Ao finalizar esta pesquisa sobre as competências e habilidades propostas pelos PCNs e a respectiva percepção e avaliação dos professores do ensino médio, percebe-se que é um tema amplo e complexo. Tal constatação surge pelo fato de envolver o estudo de vários documentos, normas e diretrizes nacionais sobre o ensino em geral e aquele direcionado à Filosofia em especial. Complexo, também, porque estas normatizações federais, em certos aspectos, não apresentam conceitos suficientemente claros, como é o caso do conceito de competência utilizado, e que na leitura das respostas oferecidas, nenhum entrevistado mencionou, levando a conjecturar, por exemplo, que estes profissionais que as operacionalizam diariamente não tiveram tempo para perceber sua eficácia ou, simplesmente, na melhor das hipóteses, se abstiveram de responder.

Outro fator importante para o estudo foi a percepção de que há pesquisadores

do ensino de filosofia que levantam severas e plausíveis objeções, parcial ou total, a respeito do que dizem esses documentos que orientam o ensino nacional, criando uma dúvida de que sejam realmente apropriados a esse período da formação dos jovens. Isto é, o ensino médio, ainda mais quando se constata que os educadores entrevistados têm desenvolvido apenas o primeiro grupo de habilidades propostas, com reais e preocupantes dificuldades, tais como o pouco hábito de leitura dos alunos, as situações materiais precárias das instituições públicas e a quase inexistência de atenção que o governo oferece ao ensino em geral.

Soma-se a essa dúvida de sua adequação, a observação de que os entrevistados

ofereceram respostas muito semelhantes à questão de que estratégias (metodologias) empregam para o desenvolvimento das habilidades, dizendo que se utilizam geralmente da escrita e leitura.

Entretanto, é compreensível que tenham dificuldades para concretizar todo o grupo de capacidades apresentadas, pois que há uma série de elementos que interferem nesse processo, os quais foram citados pelos professores, como o caso da pouca atenção que os governos dispensam ao ensino em geral. Portanto, a complexidade e a amplitude do presente tema exige a continuidade das pesquisas acerca dos documentos atuais que orientam a prática pedagógica dos educadores, assim como as críticas a eles levantadas.

Referências

ALVES, D.J. **A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ALVES, M.A. Desafios e potencialidades: o ensino de filosofia no cenário da educação básica brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, v. 21, p. 157-169, 2014.

ALVES, M.A. O ensino de filosofia como motivação para a reconstrução da dimensão ético-crítica do saber. **Revista FAED - UNEMAT**, v. 20, p. 139-152, 2013.

ALVES, M.A. O Princípio Ético da Responsabilidade: Apelo por Um Ensino Científico Prudente. **Revista Comunicações**, v. 23, p. 53-68, 2016a.

ALVES, M.A. Os valores (bio)éticos na vida e na prática docente. **Revista Teias (UERJ. Online)**, v. 17, p. 78-94, 2016b.

ALVES, M.A. O sentido originário da educação: entrelaçamento entre ética e política. **Thaumazein (Santa Maria)**, v. 16, p. 39-47, 2015

ASPIS, R.L.; GALLO S. **Ensinar filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa, PO: Edições 70, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações Curriculares para o ensino médio. Volume 3 – Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

BRASIL. **PCN+ ensino médio: Orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **RESOLUÇÃO Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2009. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2009.**

BRASIL. Conselho Nacional De Saúde. **RESOLUÇÃO Nº 466, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2012.

CERLETTI, A. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUI, M. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Editora Ática, 2004.

GENTILE, P.; BENCINI, R. **Construindo competências: Entrevista com Philippe Perrenoud**. Disponível em < http://www.crescer.med.br/textos/Perrenaud_competencias.pdf > Acesso em 05/06/2016.

GALLO, S. Especificidade do Ensino de Filosofia: em torno dos conceitos. In PIOVESAN, A. et al (Org.). **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijuí, 2002.

GALLO, S. Para além da explicação: o professor e o aprendizado ativo da filosofia. In: KUIAVA, E.A.; SANGALLI, I.J; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia, Formação Docente e Cidadania**. Ijuí: Unijuí, 2008, p. 167-180.

HORN, G.B. Filosofia, Ensino e Emancipação. In: CANDIDO, C; CARBONARA, V. (Org.). **Filosofia e Ensino: um diálogo transdisciplinar**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 269-281.

LDB: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

NASCIMENTO, W.F. Filosofia e autonomia: possibilidades? In: GALLO, S.; DENELON, M.; CORNELLI, G. (Org.). **Ensino de Filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 59-87.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

ROCHA, R. **Ensino de filosofia e currículo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SOFISTE, J.G. **Sócrates e o ensino da filosofia: Investigação Dialógica: uma pedagogia para a docência de filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2000.

TRIVIÑOS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação: o positivismo; a fenomenologia; o marxismo**. São Paulo: Atlas, 1990.

Recebido em: 26/07/2016
Aprovado em: 16/10/2016