

PÓLEMOΣ

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DE 2004-2014: dez anos após as lutas pelas conquistas, quais serão os “novos” desafios?

Dimas Augusto Martorello Fernandes
e Leonardo Giorno (PUC-Rio)

“Não é possível entrar duas vezes no mesmo rio. Aos que entram nos mesmos rios afluem outras e outras águas.”

Heráclito de Éfeso (Fragmentos L e LI).

Resumo: O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão sobre os últimos dez anos de discussões sobre o ensino de Filosofia e a formação de professores-filósofos para a atuação no ensino médio. Esse trabalho tem como marco inicial um *balanço* feito no ano de 2004, partindo dos dois anos que precedem o parecer 2006/4 do CNE que trazia a *exigência* da presença da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os currículos das escolas de ensino médio do país em 7 de julho de 2006. Trabalhando com os *debates* surgidos neste período inicial (2004-2006) procuramos entender os seus desdobramentos até a homologação da lei nº 11.683 de 2 junho de 2008, que tornava o ensino das disciplinas de Sociologia e de Filosofia efetivamente como *obrigatório*; e os momentos posteriores, com o processo de consolidação das conquistas e ensaios de respostas aos novos desafios do ensino. Para isso, utilizamos como referencial teórico a história do tempo presente, trabalhando com alguns documentos oficiais, reportagens, notícias e sites dos Fóruns de Filosofia e da ANPOF.

Palavras-Chave: Ensino de Filosofia; Formação de Professores; Ensino Médio

Abstract: *This article aims to reflect on the past decade discussions about Philosophy education and the philosopher-teachers training in High schools. This work has as its starting point an assessment made in 2004, beginning two years before the opinion of CNE 2006/4 (on July 7, 2006) which brought the requirement of the presence of Philosophy and Sociology as compulsory subjects in all curriculum of High School all over the country. Working with the debates emerged from that initial period (2004-2006) we tried to understand its developments until the approval of*

the law 11,683 of June 2nd 2008, which made the teaching of Sociology and Philosophy subjects mandatory indeed; and in the later moments, with the consolidation of achievements and test responses to new challenges of education. For this, we use as a theoretical reference the History of This Time working with some official documents, articles, news and websites Forums about Philosophy and from ANPOF.

Key-Words: Philosophy education; Teachers training; High schools

Introdução

Falar do presente é algo desafiador, pois ele é um território escorregadio e com uma identidade instável, de representações efêmeras e fluidas, em constante mudança, ou seja, para muitos é apenas um hiato entre passado e futuro. Ainda é difícil, também para a historiografia tradicional, aceitar um tipo de perspectiva que põem em cheque o afastamento da subjetividade do historiador de seu objeto de estudo. Porém, enfrentar esse desafio e risco se faz muito mais necessário hoje, em tempos de mudanças profundas, com o intenso impacto das rápidas transformações tecnológicas no ensino, marcado por **crises** político-econômicas globais e o acesso a informação em ritmo acelerado. Nesse sentido, a teoria da história e as chamadas ciências sociais trazem grandes contribuições para o pensamento filosófico acerca do tempo presente e a compreensão do nosso *Zeitgeist* (“*espírito do tempo*”).

Com relação à educação e ainda mais no ensino médio, onde os professores dos colégios têm de lidar com a formação de alunos adolescentes e jovens, o *paradigma das crises* se desdobra em muitas vertentes do ensino: formação profissional, desvalorização das licenciaturas e magistério, crises de identidade dos jovens, professores iniciantes e dos adolescentes e pleno processo de (trans)formação das suas subjetividades.

Diniz-Pereira (2011) destaca o dilema de causalidade presente na “*crise do magistério*”, mostrando que esta está ligada a uma combinação de fatores inter-relacionados que vão além da baixa procura dos cursos de

licenciatura, como o número insuficiente de diplomados em relação à demanda de professores e deficiências nos cursos de formação docente. O autor começa situando essa crise dentro do paradigma maior das múltiplas crises estruturais e globais da sociedade contemporânea: política, econômico-financeira, ambiental, existencial, identitária, institucional etc. Mostrando então como a ideia de crise¹ está ligada a uma desestabilização e desequilíbrio da profissão docente relacionada a expansão das redes públicas de educação nas últimas décadas do séc. XX e a consequente massificação do ensino sem investimentos estatais significativos na educação básica.

Na mesma direção, o autor continua essa análise combinando-a a outros vetores relacionados aos problemas do aumento da demanda de professores e a absorção do mercado docente pela iniciativa privada, associando esta crise às condições salariais e laborais do exercício da profissão docente. Diniz-Pereira destaca ainda que mais importante do que se preocupar com os fatores intrinsecamente ligados a uma qualificação e formação profissionais deve-se alertar contra os perigos e riscos de uma deformação da profissão docente que parte de seu próprio ambiente e mercado de trabalho. Segundo ele, isso se deve também a combinação entre baixa participação na execução do ofício docente e a desvalorização com a consequente proletarização que descaracterizaria o magistério gerando um grande número de greves, lutas por melhores condições de trabalho e aumento salarial. Seguindo essa linha de raciocínio o autor destaca que o

caráter da identidade profissional docente se encontra sucateada entre as caracterizações de vocação, profissão e “bico”.

Ao destacar as tendências da crise da profissão do magistério e das licenciaturas e sua falta de perspectivas para a educação brasileira, Diniz-Pereira (2011) também levanta alguns dados sobre o número de alunos graduados de cursos de licenciatura, durante a primeira metade da década de 90, em uma universidade pública da região sudeste, apresentando alguns dados interessantes sobre os licenciados em Filosofia²:

Quadro 1 – Cursos de “maior” e de “menor prestígio” em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995

Cursos de “maior prestígio”	Cursos de “menor prestígio”
Administração (diurno)	Biblioteconomia
Arquitetura	Ciências Sociais
Ciência da Computação	Filosofia
Ciências Econômicas	Geografia (diurno)
Comunicação Social	Geografia (noturno)
Direito	História (diurno)
Engenharia Civil	História (noturno)
Engenharia Mecânica	Matemática
Engenharia Química	Pedagogia (diurno)
Medicina	Pedagogia (noturno)

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (Copeve) da universidade pesquisada.

Nota: Foram considerados de “menor prestígio” os cursos com menor relação candidato/vaga nos vestibulares, ou seja, não eram os preferencialmente escolhidos pelos candidatos a uma vaga na instituição.

1. O curso de licenciatura em Filosofia está **entre os de “menor prestígio”** se considerarmos essa adjetivação pela relação candidato/vaga em vestibulares o que significa que não faz parte da escolha preferencial dos candidatos à vaga na IES. (Quadro 1)

¹ Do grego κρίσις (krisis) – Entendida como ‘fase grave complicada, difícil, momento de tensão ou impasse na vida social ou evolução em determinadas situações’ ou ‘manifestação de *ruptura* [abrupta] *de equilíbrio*, estado de dúvidas e incertezas, momento perigoso ou decisivo, de muita tensão ou conflito.’ (DINIZ-PEREIRA, 2007. p.35 §1).

² Os quadros e tabelas são de DINIZ-PEREIRA, 2011.

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DE 2004-2014

DIMAS AUGUSTO MARTORELLO FERNANDES
E LEONARDO GIORNO

Tabela 1 – Número de alunos graduados nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1º semestre 1990-1º semestre 1995

Cursos	90/1	90/2	91/1	91/2	92/1	92/2	93/1	93/2	94/1	94/2	95/1	Média
Belas Artes	35	24	29	32	39	32	28	36	52	40	23	33,64
Ciências Biológicas (diurno)	45	42	31	47	46	46	36	34	36	58	42	42,09
Ciências Sociais	27	26	20	22	26	29	11	24	22	19	15	21,91
Educação Física	28	37	37	39	34	45	38	36	27	45	47	37,54
Enfermagem	25	17	39	23	30	36	30	38	54	37	38	33,36
Filosofia	6	13	13	19	15	9	8	15	17	18	2	12,27
Física (diurno)	4	11	5	5	14	11	5	5	7	20	6	8,45
Geografia (diurno)	8	28	3	14	4	19	10	19	16	30	13	14,91
História (diurno)	15	64	19	41	18	35	20	30	18	24	33	28,82
Letras	82	97	86	88	106	108	95	120	95	99	90	96,91
Matemática (diurno)	8	5	7	28	9	8	9	15	24	14	20	13,36
Música	5	8	5	4	7	8	8	21	9	13	5	8,45
Pedagogia (diurno)	72	50	81	11	76	11	76	4	67	7	73	48,00
Pedagogia (noturno)	-	-	-	11	57	9	69	1	72	0	82	37,62
Psicologia	52	127	94	97	113	128	137	128	120	76	78	104,54
Química (diurno)	9	16	5	4	6	5	2	5	6	12	3	6,64

Fonte: Elaboração própria a partir de dados coletados no Departamento de Registro e Cadastro Acadêmico (DRCA) da universidade pesquisada.

2. Em relação ao número de graduados nas licenciaturas na maior parte dos anos ele é um dos que **formam menos alunos**. (Tabela 1)

Tabela 2 – Taxa média de diplomação, retenção e evasão nos cursos com modalidade licenciatura em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995

Cursos	Diplomação (%)	Retenção (%)	Evasão (%)
Arquitetura	86,00	1,00	14,00
Belas Artes	63,00	1,00	37,00
Ciências Biológicas (diurno)	59,00	2,00	38,00
Ciências Sociais	46,00	2,00	52,00
Educação Física	69,00	1,00	30,00
Enfermagem	52,00	0,00	48,00
Estatística	31,00	0,00	69,00
Filosofia	31,00	0,01	69,00
Física (diurno)	26,00	2,00	72,00
Geografia (diurno)	30,00	2,00	69,00
História (diurno)	53,00	0,00	47,00
Letras	49,00	1,00	51,00
Matemática (diurno)	29,00	1,00	69,00
Medicina	97,00	0,00	3,00
Música	47,00	9,00	44,00
Odontologia	97,00	0,00	3,00
Pedagogia (diurno)	65,00	0,00	35,00
Pedagogia (noturno)	61,00	0,00	39,00
Psicologia	78,00	0,00	22,00
Química (diurno)	19,00	2,00	78,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação da universidade pesquisada.

3. O índice de evasão é superior a **quase todos os cursos de**

licenciatura; a porcentagem de **retenção é quase nula** e sua **média de diplomação é uma das menores entre as ciências humanas e sociais**, sendo de certa forma comparável a porcentagem de ciências exatas ou tecnológicas; **ou seja**, dos poucos que querem ingressar no curso, muitos saem, dos que ficam, poucos são retidos e menos ainda se formam. (Tabela 2)

Tabela 3 – Renda mensal do grupo familiar dos aprovados no vestibular em uma universidade pública da Região Sudeste – 1995

Cursos	1	2	3	4	5	6	7	8	B/N
Belas Artes**	0,00	25,00	25,00	11,67	13,33	16,67	5,00	3,33	0,00
Ciência da Computação*	4,29	7,14	20,00	11,43	18,57	25,71	12,86	0,00	0,00
Ciências Biológicas (diurno – Bach./Lic.)	1,25	16,25	23,75	18,75	17,50	11,25	8,75	2,50	0,00
Ciências Biológicas (noturno – Lic.)	7,50	25,00	37,50	10,00	7,50	2,50	5,00	2,50	2,50
Ciências Sociais	6,15	20,00	15,38	23,08	9,23	13,85	7,69	3,08	1,54
Comunicação Social*	1,67	6,67	8,33	15,00	20,00	26,67	16,67	5,00	0,00
Direito*	0,33	0,33	14,33	13,33	16,00	28,33	12,67	11,33	0,33
Educação Física	1,00	14,00	25,00	23,00	17,00	17,00	1,00	1,00	1,00
Enfermagem	5,00	31,25	31,25	15,00	10,00	5,00	0,00	1,25	1,25
Filosofia	7,50	7,50	25,00	22,50	12,50	12,50	0,00	7,50	5,00
Física (diurno – Bach.)**	10,00	13,33	23,33	10,00	20,00	10,00	3,33	10,00	0,00
Física (noturno – Lic.)	16,67	26,67	30,00	6,67	6,67	6,67	3,33	3,33	0,00
Fisioterapia*	0,00	7,50	32,50	25,00	12,50	15,00	7,50	3,00	0,00
Geografia (diurno)	2,50	40,00	27,50	10,00	10,00	5,00	2,50	2,50	0,00
Geografia (noturno)	3,33	23,33	36,67	16,67	6,67	10,00	0,00	3,33	0,00
Geologia**	0,00	20,00	16,67	10,00	6,67	30,00	13,33	0,00	3,33
História (diurno)	0,00	17,50	25,00	20,00	17,50	12,50	5,00	0,00	2,50
História (noturno)	2,50	20,00	32,50	15,00	10,00	15,00	5,00	0,00	0,00
Letras	4,17	22,92	28,75	16,67	12,50	8,33	2,50	2,08	2,08
Matemática (diurno – Licenciatura)	3,33	33,33	23,33	16,67	13,33	3,33	3,33	0,00	3,33
Matemática (diurno – Bacharelado)	5,00	10,00	25,00	20,00	30,00	0,00	0,00	5,00	5,00
Matemática (noturno)	3,33	13,33	40,00	10,00	13,33	6,67	6,67	0,00	6,67
Medicina*	0,94	4,38	20,63	14,38	17,50	21,56	10,94	8,75	0,94
Música**	5,41	16,22	13,51	29,73	8,11	16,22	5,41	2,70	2,70
Pedagogia (diurno)	6,67	26,67	23,33	16,67	11,67	8,33	1,67	5,00	0,00
Pedagogia (noturno)	11,67	28,33	36,67	15,00	6,67	0,00	0,00	0,00	1,67
Psicologia	4,17	18,33	14,17	17,50	15,00	20,83	7,50	1,67	0,83
Química (diurno)**	10,00	25,00	25,00	20,00	0,00	17,50	2,50	0,00	0,00
Química (noturno)	3,33	20,00	50,00	16,67	10,00	0,00	0,00	0,00	0,00

Fonte: Elaboração própria a partir de dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (Coperve) da universidade pesquisada.
* Cursos com maior relação candidato/vaga no Vestibular/95.
** Cursos com menor relação candidato/vaga no Vestibular/95.
Categorias: 1 – Até 2 salários mínimos (SM); 2 – De 3 a 5 SM; 3 – De 6 a 10 SM; 4 – De 11 a 15 SM; 5 – De 16 a 20 SM; 6 – De 20 a 40 SM; 7 – De 40 a 60 SM; 8 – Acima de 60 SM; B/N – brancos e nulos.

4. A renda mensal do grupo familiar dos alunos aprovados em Filosofia é **variável**, possuindo grupos familiares de quase todos os níveis de renda. Eles ocupam em sua maior parte os **níveis de renda mais elevados**, sendo um dos poucos cursos em comparação que

chegam até 60 salários mínimos³
(Tabela 4).

Arriscaria aqui algumas inferências ou análises acerca desses dados. Com relação ao ponto 1, não se pode dizer com certeza que seja um curso de *menor prestígio*, mas apenas de *“menor procura”*. Sobre isso podemos supor as seguintes razões: i) por ser um curso com um *nível de dificuldade elevado*, incluindo leituras de obras eruditas da “alta cultura” e grande complexidade; ii) por apresentar um *campo de trabalho restrito* (na época o ensino de filosofia não era obrigatório nas escolas) e iii) por representar um campo com poucos incentivos a pesquisa acadêmica. No que diz respeito ao segundo ponto: o fato de se terem **poucos alunos formados** e a **alta evasão** podem se dar pelos fatores já mencionados juntamente com as *transferências* possivelmente relacionados a esses.

As *taxas de evasão*, como já dissemos anteriormente, influenciam diretamente no **baixo número de licenciados diplomados**, porém a porcentagem de alunos que ficam retidos nos cursos de Filosofia é baixa. Talvez a **baixa retenção** possa ser explicada na relação entre o “alto capital cultural herdado” de pais pelos alunos, que em sua maioria são oriundos de famílias de classes mais altas (ponto 4) e bem provavelmente mais escolarizadas, o que deve implicar na influência positiva da origem familiar sobre o

habitus de leitura de obras eruditas e no bom desempenho desses alunos de licenciatura em Filosofia. (BOURDIEU, 2007)

Esse caráter de crise do magistério e licenciaturas⁴ também traz consigo grandes repercussões do impacto de crises maiores presentes no sistema capitalista, que afetam a educação, o currículo e o ensino de modo geral. Quando se tratam das ciências humanas o caráter de descaso e espaço nos currículos e quadros de professores é ainda “menor” tanto num sentido quantitativo como qualitativo, enquanto tratado como tal. Basta se pensar na maior valorização e espaço das disciplinas do ensino técnico-científico no currículo do ensino médio e das poucas tentativas de institucionalização de um ensino profissionalizante ainda com um ranço de uma escola pautada no modelo dual, que segregou por tanto tempo as camadas trabalhadoras dos estudos de nível superior. (CUNHA, 2007).

Massificação do ensino e consequências para o magistério.

A ampliação do acesso das camadas populares às escolas de ensino médio também trouxe novas questões e desafios para as práticas de ensino dos professores. Se por um lado, esses alunos foram incluídos num processo de escolarização com uma duração maior, por outro eles foram postos dentro de uma lógica de exclusão “do lado de dentro”. Esses jovens têm de conciliar as demandas de sua condição juvenil com o mundo do trabalho e um projeto

³ É interessante notar que a maior parte dos alunos estão nas faixas concentradas que vão de 6 aos 15, salários mínimos (chegando a quase 50% do total).

⁴ Para uma análise sobre o desenvolvimento da educação em nível superior em meio as influências do mercado nas políticas públicas educacionais ver CUNHA (2007), onde o autor também faz algumas considerações, ao meu ver apressadas e simplistas sobre o ensino de Filosofia como associado: a volta de um “currículo enciclopedista”, “disputas de mercado para os licenciandos em certas disciplinas” e relacionando essa conquista a “interesses de grupos corporativos” em detrimento de uma “redução da dimensão pública [do currículo] da educação básica” como se ela correspondesse somente a isso. (p.825)

de vida em meio a instabilidade de suas condições socioeconômicas e da crise financeira do sistema capitalista (DAYRELL, 2010). Da mesma forma, a escola e os professores dos colégios têm de enfrentar os desafios oriundos da realidade cultural dessa nova clientela. Nesse sentido, se faz necessário uma formação que leve em conta o estudo da categoria sócio cultural da juventude e dos seus principais dilemas para a partir daí construir práticas de ensino significativas para esses adolescentes e jovens.

O papel do filósofo e professor de filosofia.

Ainda no que concerne aos aspectos da formação de professores-filósofos e suas atribuições, outro dilema que se impõem são as diferenciações ou conciliações possíveis entre os papéis de professor/pesquisador como mostra Rodrigo (2009). A autora traz discussões interessantes da época sobre as aproximações e distanciamentos entre a identidade profissional do professor de filosofia do ensino médio e do filósofo como pesquisador. Fugindo um pouco das concepções clássicas de “professor-pesquisador” ela propõe algumas diferenciações entre os dois papéis mostrando que as hierarquizações presentes nessas concepções podem reforçar a ideia de que a função docente precisa ser somada a de pesquisador para ser valorizada. Porém, ao atribuir ao professor o papel de reformulador do discurso filosófico pelo discurso pedagógico, a autora cai em algumas tensões e ambiguidades presentes nesta lógica do discurso didático como mediador dos conhecimentos ou saberes de referência. Uma

delas, apontada por Chevallard (1998), é a dificuldade de fazer uma transposição didática dos *savoirs savants* (saberes eruditos) aos *savoirs enseigné* (saberes ensinados).

Até 7 de julho de 2006: discussões entorno da presença da Filosofia como disciplina obrigatória

Parece-me necessário explicar de onde partem as ideias desse artigo. A partir da leitura de uma pequena obra, mas que se caracteriza como um trabalho coletivo seminal sobre a história recente do ensino de filosofia e a sua reinserção nos currículos do ensino médio, foram levantadas algumas questões como ponto de partida. Entre elas: como se deram as discussões em meio às ideias que circulavam sobre o ensino de Filosofia dentro do cenário político em que os autores dessa obra estavam inseridos? E como se prosseguiram as políticas⁵ antes e após a conquista da obrigatoriedade dessa disciplina escolar?

Organizado pelos professores Rêne José Trentin e Roberto Goto respectivamente doutores em Filosofia da Educação e Letras pela Unicamp, sendo que ambos lecionam no Departamento de Filosofia e História da Educação da mesma universidade, o livro “*A filosofia e seu ensino*” pode ser considerado um marco recente nas discussões sobre a luta pela conquista histórica da recente (re)inclusão da Filosofia como disciplina, agora obrigatória, nos currículos de ensino médio. Esses docentes

⁵ Nesse trabalho me detive no caso do Estado do Rio de Janeiro por três razões. A primeira pelo fato de que sua tradição no ensino de filosofia e ensino médio é uma das mais antigas e quase ininterruptas, desde o Colégio Pedro II e tempos anteriores. (FÁVERO; CEPPAS et al., 2004). Segundo por ter sido a única regional da extinta *Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas* (SEAF) que não encerrou suas atividades quando esta havia encerrado suas atividades na década de 80. E terceiro porque o governo do estado do Rio de Janeiro realizou recentemente (2013) dois concursos para professores da rede estadual de ensino, o que mostra a grande demanda de professores da referida área.

mostram-se inseridos no contexto de um processo maior na busca pela rearticulação de sociedades científicas que militassem em favor no ensino dessa disciplina escolar no âmbito do ensino médio durante a virada do século XX para o século XXI, militância essa que se consolidava desde o segundo mandato do presidente FHC em 1998.

Discussões entorno da história do ensino de Filosofia no Brasil.

Após o afastamento da Filosofia do currículo de ensino médio com a lei nº 5.692/71, durante o contexto da ditadura civil militar os conteúdos de educação moral foram delegados a disciplinas doutrinadoras de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Com isso, a Filosofia perde o seu espaço no campo do currículo em nível médio. Muitas discussões foram feitas sobre o suposto papel crítico e contestador da Filosofia como causa da exclusão da obrigatoriedade do ensino desta disciplina escolar. Porém, como nos mostra Silveira (2009), parece que essa exclusão se deu muito mais pela busca de um espaço de legitimação da doutrina autoritária durante o governo militar do que por qualquer outro motivo. Durante os anos subsequentes até a gradativa redemocratização do Brasil, as associações científicas de cientistas sociais se mostravam muito mais empenhadas do que as filosóficas em estabelecer parcerias com estas pela (re)inclusão de ambas as disciplinas num currículo com um território tão disputado como o do ensino médio (TRENTIN e GOTO, 2009).

Com a extinção da *Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas* (SEAF), na década de 80, houve um novo processo de rearticulação de Fóruns Regionais de Filosofia dos últimos anos do século XX até os primeiros anos do século XXI com a criação da rede Latino-americana por iniciativa da Universidade

Metodista de Piracicaba (UNIMEP), que incluía países como Argentina, Uruguai etc. A partir de discussões desses fóruns se pensou na criação de um *Congresso* e uma *Associação* nacional de professores de filosofia, sendo que aquele ocorreria na UNIMEP em novembro do ano 2000. Durante a *Era FHC*, em meio a um mandato de baixa popularidade o presidente e, curiosamente, sociólogo Fernando Henrique Cardoso vetou os projetos de reinserção da Filosofia e Sociologia nos currículos em 2001. Porém, esse momento inicial de articulação traria desdobramentos que poucos anos mais tarde acarretariam nas disputas pela reinserção da Filosofia nos currículos escolares e a conquista desse status durante o governo Lula.

Desafios e diagnósticos do balanço das Olimpíadas de Filosofia feito pela UNESCO em 2003.

Parece-me que dois dos maiores desafios que o ensino de filosofia enfrenta hoje são questões mais antigas e que foram recentemente (re)colocadas à baila pelos críticos do ensino disciplinar. Sem querer entrar no mérito de especulações sobre o carácter supostamente (trans/multi)disciplinar que teria a Filosofia se ela fosse ainda transversal, como defendem os partidários da vertente “economicista” do ensino, parece que as críticas deles e do sociólogo e presidente Fernando Henrique Cardoso servem como alertas para dois problemas que estão relacionados a duas questões estruturais da educação brasileira, são elas: 1. O baixo número de profissionais com formação qualificada para tal e 2. A insuficiência de recursos para a implementação deste ensino.

Ainda que hoje, exista um número suficiente de licenciados em Filosofia no mercado, como nos mostra Kohan (2004), deveríamos nos questionar sobre a qualidade desta formação e

sobre a “baixa atratividade” que a carreira do magistério exerce hoje para esses poucos profissionais formados na área. Outro ponto interessante é a questão do investimento em educação no nível médio de ensino, já que a demanda por recursos requer uma opção política e não uma alternativa de “economia de recursos” como nos quer convencer os membros de partidos com influências neoliberais.

No entanto, a qualificação profissional para esse ensino não é apenas necessária, mas urgente, pois com a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e de Sociologia houve um enorme crescimento da demanda de profissionais qualificados para tal empreendimento. Só para ilustrar, no caso do estado do Rio de Janeiro no último concurso⁶ realizado este ano (2014) foram abertas cerca de 250 vagas para Filosofia, isso após um concurso que havia ocorrido meses antes. Além da demanda e do desinteresse desses profissionais por uma carreira pouco atraente outra questão que aparece com força é o fato de que no caso do ensino de Filosofia não se exige uma formação específica para o ensino, visto que os professores de sociologia e outras áreas podem lecionar a disciplina e após dois anos (dependendo da carga-horária de filosofia de seus currículos) serem contratados após fazer um rápido curso à distância pelo SEDERJ. Assim, cabe aqui perguntar: que prioridade tem a “formação para a cidadania” proposta pela LDBEN num contexto onde a educação, a formação de professores e a formação política da juventude são sempre relegadas a segundo plano? Como essas gerações poderão pensar no destino da “pólis” enquanto sociedade política

de direito se não houver uma reflexão séria sobre os valores que constituem a cidadania no Brasil?

Depois da lei nº 11.683 de 2008: da conquista da obrigatoriedade do ensino de Filosofia aos desafios da sua implementação nas escolas hoje

Análise de expressões e discussões de conceitos da época (2009...). Acreditando que a história deva trabalhar com a circulação de ideias, conceitos, significados/sentidos de palavras e expressões dos pensamentos que circulam no imaginário de uma época, analisamos os textos do livro *A filosofia e seu ensino*, a legislação e as diretrizes como documentos históricos que revelam a visão de um tempo, marcado pelas concepções do período e revisitado pelos debates atuais sobre o ensino e a educação no nível médio. O tema da “transversalidade” no ensino de filosofia parece ser um tema importante na produção acadêmica e nos debates da época em que esse ensino ainda não era obrigatório no currículo oficial.

No entanto, essa expressão ainda era discutida em anos posteriores à conquista da obrigatoriedade do ensino de filosofia, visto que poucos anos antes dessa conquista os críticos do ensino disciplinar de filosofia utilizavam o termo “ensino transversal” para defender a dissolução dos conteúdos de filosofia como disciplina escolar e diminuir seu espaço no campo do currículo. Essa questão ainda permanece com força nas ideias dos partidários de um ensino menos humanístico,

⁶ Ver a seção de vagas para o concurso da Cadeira de Filosofia no edital da SEEEDU/2013, onde podemos ver claramente o contraste da demanda para a área, chegando a ter uma diferença de 100 vagas a mais em relação ao número de vagas oferecidas para a segunda disciplina com maior demanda. (Anexo 1).

até hoje. Assim, o caráter dos conteúdos transversais é algo muito debatido e encarado por visões antagônicas ainda hoje.

Para os partidários dos temas transversais esses são encarados como uma possibilidade interdisciplinar, menos custosa e “mais pragmática”, no sentido de tornar o ensino “o mais propedêutico possível”, não incluindo mais disciplinas de caráter humanístico e reforçando apenas o caráter técnico-científico sem muita reflexão como “o melhor” para a vida prática. Porém, para a vertente a favor da instituição da Filosofia como disciplina escolar, a transversalidade é um meio perigoso de dissolução do ensino dos conteúdos desta disciplina, pois ela não asseguraria o ensino da Filosofia e das competências filosóficas da área. Esse argumento ainda é reforçado pela afirmação de que o ensino transversal não requer profissionais especializados no campo da Filosofia, o que dificultaria o trabalho de desenvolvimento de uma dimensão crítico-reflexiva (entre os discentes) sobre o mundo político, econômico e o sistema produtivo das sociedades capitalistas, o que exigiria uma certa complexidade e especialização.

Cabe aqui ressaltar o quanto este debate (da transversalidade) é antigo e novo ao mesmo tempo. É certo que desde as tendências de uma educação tecnicista presentes durante o governo militar até os debates atuais sobre a didática multidimensional tem havido disputas pelo território do currículo no ensino médio. Este ano (2014) o deputado federal Izalci Lucas Ferreira do PSDB-DF tentou novamente excluir o ensino de Filosofia como disciplina

obrigatória nos currículos⁷ e dissolver estes conteúdos por meio da volta à transversalidade. De fato podemos claramente ver que esse tipo de abordagem do ensino não é passível de assegurar com confiança o ensino dos conteúdos e competências filosóficas e que, transversalizar a filosofia iria torná-la apenas mais um conteúdo inócuo como tantos outros em nossos currículos escolares.

Debates da ANFOP.

Visando o atendimento de uma demanda crescente pela **formação para o ensino** de Filosofia no nível médio, as recentes políticas da CAPES para a formação de professores (Prodocência, PIBID, PARFOR etc) durante os governos do PT e a constante necessidade de diálogo entre formadores universitários e professores envolvidos em práticas de ensino, a ANPOF promoveu a primeira “ANPOF Ensino Médio”. Durante o *XV Encontro Nacional da Associação de Alunos de Pós-graduação em Filosofia* em 2012, em Curitiba (PR). A associação promoveu um espaço de trocas de experiências, debates, minicursos e diálogos que visavam promover os aspectos metodológicos do ensino da disciplina na educação básica. Deste encontro, que se caracterizou como outro marco importante nas discussões sobre o ensino de filosofia foram protagonistas três professores amplamente conhecidos que pertencem ao cenário acadêmico *carioca* e brasileiro. O professor Walter Kohan (UERJ) – autor de pesquisas e do balanço (feito pela UNESCO) sobre o

⁷ Para mais informações ver a reportagem do portal Terra ao final do artigo (anexo 2).

ensino de filosofia no Brasil e os professores Danilo Marcondes e Edgar Lyra da PUC-Rio⁸.

Nesse encontro os professores participaram oferecendo três minicursos: Walter Kohan com o tema “O que significam aprender e ensinar filosofia?” – destacando as dificuldades da ideia de se “ensinar” filosofia e a importância da aprendizagem dela dialogando com alguns filósofos; Edgar Lyra com o tema “Contribuições da Retórica para o Ensino de Filosofia” – falando sobre os fins didáticos do ensino da arte argumentativa e sua aplicação em sala de aula e Danilo Marcondes com o tema “*Questões Metodológicas sobre o Ensino da Filosofia*” – discutindo estratégias para o ensino de filosofia no ensino médio bem como as diferentes abordagens deste ensino (histórica, interdisciplinar, pela utilização de textos filosóficos etc). Podemos dizer que esses professores além de protagonistas no cenário acadêmico brasileiro também têm tido uma forte repercussão de seus trabalhos sobre o ensino de Filosofia em diferentes níveis de ensino.

Por exemplo, desde a publicação do conhecido livro “*Introdução à História da Filosofia: Dos pré-socráticos a Wittgenstein*” os trabalhos de Danilo Marcondes sobre ensino de Filosofia para alunos de ensino médio e universitários têm tido uma boa aceitação em concursos⁹ e cursos de formação de professores. Além disso, podemos situar esse autor dentro de um grupo de professores já consagrados no tema do ensino de filosofia, tais como Marilena Chauí, Leandro Konder e outros. No que se refere ao

“ensino de filosofia para crianças” Walter Kohan (UERJ) vem trabalhando a algumas décadas com pesquisas sobre as contribuições de Matthew Lipman e outros filósofos para essa temática bem como a organização do Colóquio Internacional de Filosofia da Educação que acontecerá este ano (2014) na UERJ. Isso nos mostra o quanto o cenário carioca tem sido promissor nesse processo de consolidação na formação para o ensino de Filosofia em *nível acadêmico*.

Governo Dilma e a era de instabilidades.

A crescente onda de protestos em meio aos problemas político-econômicos do nosso país tem levado muitos jovens a manifestações de indignação e crítica as instituições sociais. Os novos tempos que se descortinam em meio a instabilidades, incertezas e polêmicas sobre o ensino de Filosofia em todos os níveis nos levam a crer que estamos em tempos de uma modernidade, vida, arte, amor, medo e identidades líquidas. A rapidez do acesso a informação, a fruição efêmera e passageira do tempo e os casos curiosos de professores de ensino médio e universitários excêntricos, tem mostrado um caráter de ironia e a “desbanalização do banal” na educação e no ensino. Podemos perceber esse caráter em alguns casos recentes divulgados pela mídia, como nos casos das críticas da imprensa aos professores que utilizaram frases de letras ou músicas de funk como “conteúdos” de uma discussão filosófica em suas avaliações ou de

⁸ Respectivamente autores dos dois livros recentes *A verdade* (da coleção organizada em 2014 por Marilena Chauí *Filosofias: o prazer de pensar*) e *Da barca do inferno para um auto sem barca: Novos horizontes para jovens da rede pública* (junto com Marcia Capela e organizado pelo Pró-saber).

⁹ Além de Danilo Marcondes podemos ver outros professores universitários cariocas como protagonistas na temática do ensino de filosofia, com repercussões na bibliografia de concursos, como o último deles no Estado do Rio de Janeiro (anexo 3).

protestos contra aulas de professores universitários que são acusados pelos alunos de apresentar tendências à intolerância e ao preconceito contra grupos minoritários¹⁰.

A busca por respostas aos desafios e os caminhos possíveis para a efetivação do ensino de Filosofia.

Nesse sentido, vemos a necessidade de se pensar formas de garantir a aprendizagem desses professores e alunos por meio de políticas estruturais que garantam melhores condições de trabalho. Não basta um discurso por uma educação de qualidade se não houver também investimentos e políticas sociais de melhoria de outros setores, além de incentivos à economia, pois como podemos notar a educação não caminha sozinha e isolada da sociedade brasileira. Disso podemos tirar uma lição da importante tarefa das disciplinas de Sociologia e Filosofia quanto à formação política dos jovens, pois contribuem para a compreensão da vida na pólis e a cidadania, como dizia Epicuro em sua *Epístola a Meneceu*:

Que ninguém hesite em se dedicar à filosofia enquanto jovem, nem se canse de fazê-lo depois de velho, porque ninguém é demasiado jovem ou demasiado velho para alcançar a saúde do espírito. Quem afirma que a hora de dedicar-se a filosofia ainda não chegou ou que já passou, é como se dissesse que ainda não chegou ou que já passou a hora de ser feliz. Desse modo, a filosofia é útil tanto ao jovem quanto ao velho: para quem está envelhecendo sentir-se rejuvenescer por meio da grata recordação das coisas que já se foram, e para o jovem poder envelhecer sem sentir medo das coisas que estão por vir. (EPICURO, 2002, p. 21-23)

Referências Bibliográficas

- AREND, Silvia Maria Fávero e MACEDO, Fábio. *Sobre a história do tempo presente: Entrevista com o historiador Henry Rousso*. Tempo e Argumento. Revista do PPG em História. Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 201-216 jan. / jun. 2009.
- BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.
- COSTA, Alexandre. Heráclito: Fragmentos Contextualizados. Tradução, apresentação e comentários por Alexandre Costa. Rio de Janeiro: Diefel, 2002.
- CUNHA, Luís Antônio. *O desenvolvimento meandroso da Educação Brasileira entre o Estado e o mercado*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>
- DAYRELL, Juarez. *A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil*. Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.
- DINIZ PEREIRA, Júlio Emílio. O ovo ou a galinha: a crise da profissão docente e a aparente falta de perspectiva para a educação brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília v.32; n 230, jan. abr. 2011, p.34-51.
- EPICURO. Carta sobre a Felicidade (a Meneceu). Trad. Álvaro Lorencini e Enzo

¹⁰ Para mais detalhes, ver as reportagens sobre os casos dos professores do DF e ES e do prof. Guiraldeli Jr. da UFRRJ no site www.globo.com: portal de notícias G1 e jornal “O Globo Online”. (Em anexo 4).

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DE 2004-2014
DIMAS AUGUSTO MARTORELLO FERNANDES
E LEONARDO GIORNO

del Carratore. São Paulo: Editora da Unesp, 2002.

TRENTIN, Renê e GOTO, Roberto. (orgs.). *A filosofia e seu ensino. Caminhos e sentidos.* Edições Loyola, São Paulo, 2009.

ALVES, Dalton José. Cap. 2 - *O ensino de Filosofia na educação escolar brasileira: conquistas e novos desafios.* In: *A filosofia e seu ensino. Caminhos e sentidos.* Edições Loyola, São Paulo, 2009.

SILVEIRA, Rêne José Trentin. Cap. 3 - *Filosofia e segurança nacional: o afastamento da Filosofia do currículo do ensino médio no contexto do regime civil-militar pós-1964.* In: *A filosofia e seu ensino. Caminhos e sentidos.* Edições Loyola, São Paulo, 2009.

RODRIGO, Lídia Maria. Cap. 4 - *O filósofo e o professor de Filosofia: práticas em comparação.* In: *A filosofia e seu ensino. Caminhos e sentidos.* Edições Loyola, São Paulo, 2009.

WEBBIBLIOGRAFIA:

www.anpof.org.br

www.globo.com

www.mec.gov.br

ANEXOS:

1. Edital SEEDUC vagas/disciplina:



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

ANEXO II - A
VAGAS, HABILITAÇÃO MÍNIMA, CARGA HORÁRIA SEMANAL E VENCIMENTO MENSAL

ÁREA DE ATUAÇÃO	DISCIPLINAS	VAGAS	HABILITAÇÃO MÍNIMA	CARGA HORÁRIA SEMANAL	VENCIMENTO BASE MENSAL
Professor Docente I (16 horas)	Artes	98	Licenciatura	16 horas	R\$1.081,97
	Biologia	13	Plena no componente curricular		
	Ciências	52	específico, nos termos da		
	Ed. Física	18	legislação em vigor e registro no Conselho Regional de		
	Filosofia	249	Classe, na forma da legislação específica, quando for o caso.		
	História	22			
	Inglês	140			
	Francês	4			
	Espanhol	16			
	Sociologia	84			
Disciplinas Pedagógicas	8				
TOTAL		704			

2.

PL que desobriga ensino de sociologia e filosofia na escola será modificado. Deputado recebeu críticas depois de protocolar projeto de lei que previa o fim dessas disciplinas no ensino médio

<http://noticias.terra.com.br/educacao/pl-que-desobriga-ensino-de-sociologia-e-filosofia-na-escola-sera-modificado,ae3a16acff134410VgnVCM10000098cceb0aRCRD.html>

3.

A FORMAÇÃO PARA O ENSINO DE FILOSOFIA DE 2004-2014
DIMAS AUGUSTO MARTORELLO FERNANDES
E LEONARDO GIORNO



Governo do Estado do Rio de Janeiro
Secretaria de Estado de Educação

Sugestões Bibliográficas:

- ADORNO, Theodor. *Mínima moralia: reflexões a partir da vida lesada*. Tradução de Gabriel Cohn. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2008.
- ARENDT, Hannah. *O que é política?* Tradução de Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.
- ARISTÓTELES. *Poética*. Tradução de Eudoro de Souza. São Paulo: Ars Poetica, 1993.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994. – (Obras escolhidas; v.1)
- DESCARTES, René. *Meditações*. Tradução de J. Guinsburg e Bento Prado Junior. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- GILSON, Etienne. *A filosofia na Idade Média*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- HEGEL, G. W. F. *Filosofia da história*. Tradução de Maria Rodrigues e Hans Harden. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.
- HEIDEGGER, Martin. *Marcas do caminho*. Tradução de Enio Paulo Giachini e Ernildo Stein. Petrópolis: Ed. Vozes, 2008.
- HUME, David. *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Tradução de Anoar Alex. Col. Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural, 1980.
- KONDER, Leandro. *Filosofia e educação: de Sócrates a Habermas*. R. J.: Forma & Ação, 2006.
- MARCONDES, Danilo. *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- PLATÃO. *O banquete*. Tradução de Carlos Alberto Nunes. Pará: Universidade Federal do Pará, 2001.
- REZENDE, Antonio. *Curso de filosofia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.; Seaf, 1997.
- SARTRE, Jean-Paul. *O ser e o nada*. Tradução de Paulo Perdigão. Petrópolis: Vozes, 1997.
- SOUZA, José Cavalcante (org). *Os Pré-Socráticos*. Col. Os Pensadores. S. P.: Nova Cultural, 1996.
- SPINOZA, Ética. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas (Coleção Os Pensadores)*. Tradução de José Carlos Bruni. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

4.

'Lepo Lepo' vira questão em prova de filosofia em escola do ES. Cantor baiano Márcio Vitor foi citado como 'pensador contemporâneo'. Professor contou que gosta de inovar no método de ensino.

Read more: <http://g1.globo.com/espírito-santo/noticia/2014/06/lepo-lepo-vira-questao-em-prova-de-filosofia-em-escola-do-es.html>

Questão no DF sobre hit funk chama Popozuda de 'grande pensadora' Prova elaborada por professor de filosofia citava 'Beijinho no ombro'. Funkeira se disse homenageada e afirmou considerar polêmica 'bobagem'.

Read more: <http://g1.globo.com/distrito-federal/noticia/2014/04/questao-no-df-sobre->

hit-funk-chama-popozuda-de-grande-pensadora.html

Alunos da UFRRJ invadem palestra para protestar contra professor. Vídeo mostra estudantes da Rural interrompendo evento de Filosofia para acusar docente de discriminação em sala de aula.

Read more: <http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/alunos-da-ufrrj-invadem-palestra-para-protestar-contraprofessor-10822206#ixzz34vmuhSk5>