

O ENSINO DE FILOSOFIA NA ATUAL LDB E NAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO: UMA TENSÃO ENTRE CONTEÚDO ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO HUMANO

Cleder Mariano Belieri, Rede Estadual de Educação do Paraná - Maringá, Brasil
Marta Sueli de Faria Sforzi, UEM - Maringá, Brasil

RESUMO

Para a Teoria Histórico-Cultural, a educação escolar exerce significativo papel no desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Com base nesse pressuposto, no presente artigo é analisada a relação entre esse papel da educação e o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Foram tomados como objetos de análise a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCNs) com o objetivo de verificar se o ensino dos conteúdos dessa área de conhecimento, tal como proposto nesses documentos, pode ser promotor do desenvolvimento psíquico dos estudantes. A análise revelou que o ensino da Filosofia está vinculado a temas transversalmente ligados à ética, valores e atitudes cidadãs. Ao ser priorizado o ensino de valores morais, o trabalho com os conceitos produzidos e sistematizados pela humanidade no decorrer da história da Filosofia é secundarizado. Assim, as orientações oficiais, apesar de enfatizarem a formação da capacidade de análise e crítica dos estudantes não conduzem a uma prática que garanta essa formação. Já que isso somente seria possível se os conceitos dessa área do conhecimento fossem priorizados e trabalhados de modo a proporcionar aos alunos os instrumentos simbólicos necessários ao exercício de análise e crítica. Uma prática pedagógica voltada para a apropriação desses instrumentos é o que possibilitaria ao ensino de Filosofia ser promotor do desenvolvimento das funções psíquicas superiores dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino; Filosofia; Ensino Médio; Teoria Histórico-Cultural.

THE TEACHING OF PHILOSOPHY IN THE GUIDELINES FOR EDUCATION IN BRAZIL AND IN THE CURRICULAR ORIENTATIONS FOR UPPER SECONDARY SCHOOL TEACHING: TENSIONS BETWEEN SCHOOLING CONTENTS AND HUMAN DEVELOPMENT

ABSTRACT

Schooling education within the Historical and Cultural Theory has a significant role in the development of higher psychic functions. Current essay analyzes the relationship between the educational role and the teaching of philosophy in the upper secondary school. Analysis was foregrounded on the current Guidelines for Education in Brazil (LDB) and on the Curricular Orientations for Upper Secondary Schooling (OCNs) so that content teaching in this area of knowledge as promoters of the students' psychic development could be verified. Investigation revealed that the teaching of Philosophy is associated with themes transversally linked to ethics, moral values and citizenship. When the teaching of moral values is given priority, debates on concepts produced and systematized throughout the history of Philosophy are underrated. In spite of the fact that official orientations focus on the formation of students' analytic and critical capacity, they fail to lead towards a practice that warrants such formation. This is only possible if concepts in this area of knowledge are given priority and discussed so that the students may be provided with the necessary symbolical tools for the exercise of analysis and criticism. A pedagogical practice for

the appropriation of the above tools makes possible the teaching of Philosophy as a promoter of the development of the students' higher psychic functions.

Keywords: Teaching; philosophy; upper secondary school; Historical and Cultural Theory.

Introdução

Na teoria Histórico-Cultural encontra-se significativa valorização da educação escolar. Considera-se que nas sociedades letradas ela é o principal meio para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, como a atenção, percepção, memória, raciocínio e imaginação. Muitas pesquisas tem buscado compreender como o ensino e a aprendizagem de determinados conhecimentos provocam esse impacto no desenvolvimento.

Considerando que a Filosofia faz parte dos conhecimentos que são objetos de estudo na escola, nos perguntamos: em que medida a Filosofia, como um conhecimento particular, contribui para que a educação escolar exerça esse impacto sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores?

A Filosofia como componente curricular

Diferentemente de outras tradicionais áreas do conhecimento, a Filosofia, apesar de presente na história da humanidade desde seus primórdios, nem sempre teve seu espaço garantido na escola como componente curricular. Talvez, não seja tão consensual que se trata de um conhecimento que deve ser transmitido às novas gerações, diferentemente do que ocorre com os demais conhecimentos das ciências humanas e dos diferentes campos das ciências naturais, que dificilmente precisam justificar a razão de sua presença no processo de formação dos sujeitos. Essa “incerteza” quanto ao valor da Filosofia na formação geral dos estudantes, pode ser observada ao longo da sua história na educação brasileira, que foi marcada por sua maior ou menor presença ou ainda total ausência nos currículos escolares.

A partir de 1951, a Filosofia foi se afastando dos currículos dos cursos secundários de forma gradativa com a redução do número de horas-aula semanais, até ser considerada uma disciplina optativa nos currículos escolares.

Em 1971, com a publicação da lei 5.692, no período da ditadura militar, ela foi definitivamente afastada dos currículos das escolas públicas “por ser considerada perigosa para a manutenção da ordem política e social do país” (MENDES, 2008, p. 72).

Em seu lugar foi inserida, de forma obrigatória, a disciplina de Educação Moral e Cívica. Para Cartolano (1985), a presença da filosofia na escola não mais se justificava

[...] à medida que eram introduzidas disciplinas que podiam facilmente substituí-la, segundo os legisladores: tratava-se da educação **moral** e, mesmo, dos estudos de “problemas brasileiros” e dos “estudos sociais”, que passavam a ser disciplinas responsáveis pela formação do “cidadão consciente”. No entanto, produzia-se, nesse caso, uma “consciência” obnubilada e direcionada para servir à ordem estabelecida e à sua legitimação. (CARTOLANO, 1985, p. 73, destaque da autora).

Nesse período a educação passa a ser vista como um bem indispensável para o desenvolvimento do país. Assim o que se buscou foi

[...] torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante: ao qualificar a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração (SAVIANI, 2005, p. 19).

A educação voltou-se para a formação de mão-de-obra especializada para atender certos setores da atividade industrial. Nesse sentido, a Filosofia passa a ser vista como desnecessária para a formação dos sujeitos. Pode-se considerar que o menos desejado era que o trabalhador realizasse reflexões acerca da condição humana em que se encontrava e que viesse a refletir e analisar a sua ação prática no mundo. Procurava-se apenas formar um indivíduo que possuísse grande capacidade de concentração, habilidade de trabalhar em grupo, tomar decisões e resolver problemas relacionados à sua atividade profissional.

Também não se pode esquecer que esse contexto foi marcado fortemente pela ditadura militar, momento em que houve o cerceamento de alguns direitos civis como o de crítica, de liberdade de expressão e de pensamento. Assim, como a Filosofia requer o exercício da reflexão e da crítica sobre a realidade por meio de um pensamento livre, esse foi mais um motivo pelo qual a Filosofia foi excluída dos currículos escolares.

Em 1980 começam irromper intensos “movimentos operários e populares marcados pela autonomia e contestação à ordem estabelecida” (LIMA, 2005, p. 30), trata-se da luta pela redemocratização do Brasil. As mobilizações políticas atingirão a educação e contribuirão para se levantar questões acerca de uma educação para o desenvolvimento da criticidade dos indivíduos (LIMA, 2005), e nesse sentido, a volta da obrigatoriedade do ensino da Filosofia e da Sociologia aos currículos escolares passa a ser requerida.

Os movimentos pró-democratização do país defendiam a necessidade de formação escolar voltada à formação de um pensamento crítico com base no qual o indivíduo conseguisse refletir e analisar o mundo que o cerca, inclusive, as contradições do regime ditatorial imposto pelo golpe militar de 1964.

Nessa mesma conjuntura, enquanto internamente os movimentos de esquerda lutavam pela abertura política e apontavam para um tipo de educação, no campo econômico, em nível mundial, observam-se mudanças no cenário econômico, que também acabam trazendo para o país outras

demandas de formação.

Com a reorganização da produção capitalista, o Ensino Médio brasileiro passa por reformas.

Elas são o

[...] resultado do processo de mudanças no âmbito do capitalismo que se reestruturou a partir da “crise do petróleo”, em 1973, produzindo um conjunto de mudanças no campo da política, da ideologia, da produção de mercadorias, no parque tecnológico e, principalmente, nas relações sociais [...] O modelo de organização do trabalho mudou e a qualificação dos trabalhadores continuava a mesma. Era preciso, segundo a nova ordem capitalista, mudanças qualitativas na formação dos trabalhadores em geral, para que esses garantissem o fluxo da produção de mercadorias, atendendo à demanda do mercado global (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 02).

Enfim, nesse período, no campo educativo se entrecruzaram duas perspectivas de formação: uma voltada para a conscientização política, outra para a formação do trabalhador com as qualidades necessárias à produção em uma sociedade globalizada.

O ensino de Filosofia na LDB e nas OCNs

A polaridade e disputa acima citada manifestam-se nos debates ocorridos durante a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, iniciados em 1988. Isso pode ser verificado, segundo Mendes (2008), no embate entre os segmentos que se organizaram para a elaboração e publicação desse documento.

Efetivamente, o embate se deu entre o segmento de iniciativa popular, com projeto que propunha uma LDB voltada para os interesses da escola pública, e um projeto de iniciativa dos representantes políticos do capital, que propunha uma LDB voltada para os interesses da iniciativa privada e defensores dos interesses do capital internacional globalizado. Esse último, denominado Projeto Darcy Ribeiro, resultante de um acordo entre o bloco governamentista e o primeiro escalão do MEC (MENDES, 2008, p. 35).

No embate para a elaboração da atual LDB prevaleceu os interesses do capital. E, em 1996, a atual LDB, denominada Lei nº. 9394/96, foi aprovada. Na educação tal reestruturação implicou passar “[...] para uma lógica econômica estritamente privada e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho” (GENTILI, 2002, p. 51). Diferente da concepção presente no ideário educacional de 1970 de que a escola prepararia os indivíduos para ocuparem determinadas vagas no mercado de trabalho, como se a formação profissional fosse sinônimo de “pleno emprego”, a partir desse momento o indivíduo deve desenvolver competências gerais que lhes

permitam disputar as poucas vagas num mercado de trabalho que se inova rapidamente. Assim,

O acesso a diferentes graus de escolaridade amplia as condições de empregabilidade do indivíduo o que, entretanto, não lhe garante emprego, pelo simples fato de que, na forma atual do desenvolvimento capitalista, não há emprego para todos: a economia pode crescer convivendo com altas taxas de desemprego e com grandes contingentes populacionais excluídos do processo (SAVIANI, 2005, p. 21-22).

O governo, segundo Mendes (2008), tinha como ponto forte de seu discurso a afirmação de que o Brasil era defasado economicamente em relação às grandes potências capitalistas como o Estados Unidos da América, Inglaterra, Alemanha e França, e assim, era necessário que fossem feitos alguns ajustes, para que o país pudesse estar em consonância com a ordem do mercado mundial (MENDES, 2008). A reforma na educação era um dos alvos para que, segundo o governo do então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), viesse acontecer a reestruturação da economia brasileira dentro da nova ordem econômica.

A educação passa a ser vista pelos representantes do capital como um dos fatores responsáveis pela defasagem econômica do Brasil em relação às grandes potências capitalistas. Segundo técnicos do governo, o mau gerenciamento educacional levou aos grandes índices de exclusão, que se manifestaram nas altas taxas de repetência e evasão. Assim, era necessário que a educação passasse por reestruturações administrativas, para que pudesse formar indivíduos eficientes e produtivos para inserir-se no mercado de trabalho (GENTILI, 2004).

Os caminhos para a educação no Brasil passam a ser traçados fora do país, já que a formação educacional deveria estar em consonância com as demandas da produção globalizada. É o que pode ser evidenciado pela forte influência do Relatório Jacques Delors na elaboração da LDB. Nesse documento está sintetizado os resultados dos trabalhos realizados pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. Esses trabalhos foram organizados pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura), Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial.

Os pressupostos presentes no Relatório Jacques Delors subsidiaram as reformas educacionais nos países chamados, pelas potências capitalistas, de “países em desenvolvimento”, dentre eles o Brasil. O relatório foi publicado no Brasil por meio de uma parceria entre a UNESCO e o MEC (Ministério da Educação). Nele,

[...] a educação escolar é vista como a melhor ferramenta para que os indivíduos aceitem como ‘naturais’ o desemprego estrutural e as diferenças econômicas e sociais decorrentes da reestruturação do capitalismo globalizado e neoliberal (FONAZARI; MUZZETI; PEREIRA, 2008, p. 02).

Isso significava por em prática uma educação fundada nos princípios da qualificação para o trabalho e para exercício da cidadania, com o objetivo de levar o indivíduo a prezar por aspirações que fossem comuns a todos. Isso ocorreria mediante uma educação escolar que incutisse nos indivíduos a vontade de viver juntos, despertasse os princípios da solidariedade, do espírito de ajuda mútua e da criatividade. Formar-se-ia, assim, um indivíduo capaz de viver em um mundo complexo e dinâmico, sensível e flexível às constantes mudanças ocorridas na sociedade, às transformações que viessem a ocorrer no curso da economia mundial e, assim, no mundo do trabalho. Desse modo a intenção era formar “[...] para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas transformações” (DELORS, 2001, p. 72).

Com a nova LDB, a Filosofia volta a ser obrigatória nos currículos escolares, atendendo, em parte, às mobilizações já citadas, mas assumindo como finalidade o atendimento às exigências da nova fase do modo de produção capitalista. A importância e a função da Filosofia foram apresentadas nessa Lei de forma indireta ao se referir a um de seus conteúdos: a ética. No inciso III, do artigo 35, afirma ser necessário na formação escolar o “[...] aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Já no artigo 36, parágrafo 1º, inciso III, o papel da Filosofia na educação básica é abordado de forma mais direta ao ser feita a referência ao “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia” como “necessários ao exercício da cidadania”.

A Filosofia, em sua vinculação com a Ética, conforme a atual LDB, tem como função o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (art. 35, inciso III). Isso, segundo essa lei, é possível por meio do preparo do aluno para a cidadania, a boa convivência, a solidariedade, o espírito de ajuda mútua, a criatividade, a qualificação para o trabalho e a adaptação para que ele consiga viver em um mundo em rápida e contínua transformação.

Com a publicação da LDB, viu-se a necessidade da construção de um documento que pudesse subsidiar a organização dos currículos das escolas e orientar o ensino das áreas do conhecimento no campo de três grandes áreas – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Para isso, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio (PCNEM) que tomaram como ponto de partida os valores do respeito ao bem comum, a ordem democrática e os que reforçam os vínculos de família, de solidariedade humana e de tolerância às diferenças existentes na sociedade. Considera-se que essa formação é possível mediante um currículo que contemple o ensino de valores morais, atendendo, desse modo, os princípios presentes no Relatório Jacques Delors. Cabe ao ensino da Filosofia, segundo a LDB e o PCNEM, contribuir

para esse tipo de formação tornando possível aos sujeitos o pleno exercício da cidadania.

Assim, a Filosofia é apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), como tema transversal, e seu ensino é voltado às discussões referentes à Ética, devendo ser trabalhada por todas as áreas do conhecimento.

Em 2006, após vários debates ocorridos nas cinco regiões brasileiras acerca do retorno da Filosofia no Ensino Médio, principalmente defendendo a obrigatoriedade da Filosofia como disciplina curricular e não mais como tema transversal, a Filosofia tornou-se disciplina curricular obrigatória no Ensino Médio por meio do parecer nº. 38/2006 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Mendes (2008) considera que a inclusão da disciplina não foi difícil, uma vez que as escolas públicas organizam seus componentes curriculares por disciplinas, para ele, a dificuldade estava em dar um tratamento interdisciplinar aos conteúdos da Filosofia.

No mesmo ano em que a presença da disciplina de Filosofia nos currículo escola passa a ser obrigatória foram lançadas as Orientações Curriculares Nacionais. Acerca do ensino de Filosofia, esse documento prevê que essa área do conhecimento deve contribuir para o indivíduo desenvolva competências e habilidades um pouco mais específicas, como a reflexão, a análise crítica da realidade e a capacidade de emitir as mais diversas opiniões e posicionamentos sobre determinados problemas, como os apresentados em seu posto de trabalho.

O percurso da Filosofia na educação básica brasileira mostra que devido à oscilação de sua presença na grade curricular, as discussões dos pesquisadores da área, por necessidade do próprio contexto histórico, dirigiram-se mais para a afirmação de sua importância e sobre as questões legais do que para as questões pedagógicas. Por outro lado, os documentos governamentais não se omitiram de oferecer orientações pedagógicas. No entanto, nelas não são enfatizados o trabalho com os conceitos sistematizados por essa área do conhecimento. Nas OCNs, por exemplo, não se menciona qual o espaço, no ensino, dos conceitos filosóficos objetivados nos textos clássicos da Filosofia e a relação entre a aprendizagem desses conteúdos e o desenvolvimento do pensamento dos estudantes.

Esse fato preocupa à medida que, quando se pensa em um ensino promotor do desenvolvimento psíquico, os conhecimentos científicos/teóricos ocupam espaço central. Se, como afirma Vigotski, a “tomada de consciência passa pelos portões dos conceitos científicos” (VIGOTSKI, 2001, p. 290), qual é a implicação de uma prática pedagógica que não tem como foco o ensino de conceitos filosóficos?

Apropriação dos conceitos teóricos⁵ e o desenvolvimento psíquico

⁵Apesar de neste trabalho estarmos tratando do ensino de conceitos filosóficos e não científicos, os estudos de Vigotski (2001) sobre os conceitos científicos merecem a nossa atenção à medida que eles podem oferecer elementos para se pensar também os conceitos filosóficos, já que ambos são formas de conhecimento sistematizado. Já Davidov (1988) fala sobre o conhecimento teórico, o que ,

Pautados em pressupostos dos autores da Teoria Histórico-Cultural, partimos do pressuposto que o ensino é capaz de promover o desenvolvimento do psiquismo do aluno, mediante a aprendizagem dos conhecimentos teóricos elaborados pela humanidade no decorrer do seu desenvolvimento sócio-histórico que se encontram objetivados na linguagem.

Para Leontiev (2004), ao produzir determinado objeto, o homem realiza atividades físicas e mentais que por sua vez transformam-se em conhecimentos que ficam materializados no objeto e na linguagem. Segundo esse autor, apropriar-se do conhecimento produzido consiste em internalizar a atividade encarnada nessas duas instâncias. Ou seja, é preciso se apropriar da atividade física, mental ou espiritual desenvolvidas pelo homem durante a produção de um determinado conhecimento. Assim, quando o homem se apropria do conhecimento produzido, acumulado e objetivado pela humanidade, desenvolve-se, passando a utilizá-lo como instrumento simbólico que mediará à sua relação com o mundo (LEONTIEV, 1978). Contudo,

Para se apropriar destes resultados, para fazer deles ‘as suas’ aptidões, ‘os órgãos da sua individualidade’, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através de outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles (LEONTIEV, 2004, p. 290).

É por meio da linguagem que o ser humano transmite aos outros de sua espécie os conhecimentos produzidos, “ao longo de muitos séculos de prática histórico-social, a linguagem permite ao homem ‘assimilar essa experiência’ e por meio dela dominar um ciclo imensurável de conhecimentos” (LURIA, 1991, p. 81). Todavia, para Vigotski (2001), não é qualquer relação com o conhecimento que proporciona o desenvolvimento do homem, mas uma relação que garanta a apropriação da experiência histórica realizada pelo gênero humano a fim de garantir a sua existência. Para isso, é necessário que o indivíduo recrie para si, por meio da linguagem, o conhecimento elaborado pelo gênero humano no decorrer de seu desenvolvimento histórico e o consiga exprimir por meio de palavras (VIGOTSKI, 2001).

Esse é considerado um meio para o desenvolvimento humano, pois, quando há a internalização de um conhecimento isso quer dizer que os processos mentais utilizados para sua elaboração também são apreendidos “por meio da generalização e sistematização dos conhecimentos já existentes” (TOASSA, 2006, p.74), implicando para o novo membro da espécie no desenvolvimento das suas funções complexas do pensamento no nível já alcançado pelos demais sujeitos.

ao nosso, ver amplia a discussão sobre o conhecimento incluindo todas as formas elevadas de consciência social disponíveis nas diversas áreas do conhecimento, ele se refere aos conteúdos das ciências, das artes e da filosofia. Consideramos que o conhecimento filosófico inclui-se no que ele denomina como conhecimento teórico. Portanto, ao falarmos de conceitos teóricos estamos também nos referindo aos conceitos filosóficos.

Na escola,

[...] a linguagem se expressa, também, nos conteúdos das várias ciências. Os conceitos dessas ciências são objetos de ensino e de aprendizagem no cotidiano da sala de aula. Tais conceitos são portadores de níveis de pensamento próprios de complexos processos mentais (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150 – 151).

Voltando ao objeto de discussão do presente texto, reconhecemos que a Filosofia é produto não material, mas que o conhecimento produzido nessa área, materializa-se na linguagem, em conceitos filosóficos. Esses conceitos estão presentes nos textos dos clássicos da Filosofia. Desse modo, quando nos apropriamos do conceito de *ideia platônica*, conforme é possível inferir da afirmação de Leontiev (2004), nos apropriamos da atividade mental realizada na elaboração desse conceito e esse passa a mediar a nossa relação com o pensamento filosófico e com o mundo material. A percepção dos fenômenos, a atenção para determinados aspectos, a imaginação, o raciocínio são modificados na medida em que nos apropriamos de outro modo de interagir com o mundo que está presente nos conceitos desse filósofo. Isto é, nossa interação com o mundo passa a ser mediada por outros instrumentos simbólicos, de caráter mais complexo do que aqueles que são frutos apenas da nossa experiência particular, tornando nossa relação com o mundo cada vez menos empírica e intuitiva e cada vez mais teórica.

Isso nos leva a concluir que o desenvolvimento da reflexão crítica, da atenção, da percepção, da memória e de outras funções superiores do psiquismo é possível desde que haja a apropriação dos conceitos. Isso quer dizer que para o sujeito desenvolver o pensamento reflexivo, precisa internalizar conhecimentos que permitam o exercício da reflexão para além da experiência cotidiana. Esse conhecimento, quando internalizado, possibilita-lhe novas formas de se relacionar com o mundo.

Assim, um ensino de Filosofia que tem como foco o desenvolvimento psíquico do estudante deve promover a apropriação de conceitos filosóficos, transformando-os em instrumentos simbólicos que mediarão a sua relação com o mundo. “Essa potencialidade formativa presente na aprendizagem conceitual é o que justifica a estreita relação estabelecida nessa abordagem entre a instrução escolar e o desenvolvimento mental da criança” (SFORNI; GALUCH, 2006, p. 150 – 151).

O ensino da Filosofia conforme prevê a atual LDB e as OCNS possibilita o desenvolvimento psíquico do aluno?

A ética como maior contribuição da Filosofia para a educação escolar, conforme defendido na LDB, deve-se à compreensão de um possível caráter moralizante desse conteúdo. Fica implícito nessa defesa que a finalidade de formar para o respeito ao diferente e a solidariedade está acima da necessidade de apropriação de conceitos desse campo disciplinar. Assim, um dos objetivos da

Filosofia é inculcar nos jovens esses valores, com a intenção de, conforme Leonel (2004), evitar conflitos e até guerras civis. Tudo isso para que o mercado de capitais seja favorecido, pois “[...] países assolados pela guerra civil [...] são punidos com a suspensão de investimentos [...] o capital se retira sempre que pode dos cenários de guerra” (ENZENBERGER apud LEONEL, 2004, p. 65).

As OCNs apresenta uma lista de temas a serem trabalhados em sala de aula, presentes na História da Filosofia. Contudo, a aprendizagem e o uso de conceitos filosóficos na atividade discursiva propostas por esse documento sede lugar à emissão de opiniões, isto é, os conceitos são tratados em um grau de menor importância em relação aos conhecimentos prévios. Assim, mesmo prevendo que o texto filosófico tenha centralidade no trabalho pedagógico, as OCNs parecem diminuir a importância da aprendizagem dos conceitos presentes nesses textos ao afirmar que

[...] o objetivo da disciplina de Filosofia não é apenas propiciar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. Ela é parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. [...] Cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante dos textos propostos de qualquer tipo [...] e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006, p. 26).

Assim, como nos PCNEM, nas OCNs o ensino dos conceitos dessa área do conhecimento parece ter menos importância do que o ensino de atitudes cidadãs, tendo prioridade o desenvolvimento do comportamento moral dos alunos em detrimento da formação intelectual.

Os pressupostos presentes nesses documentos nos permitem remeter à crítica feita por Martins (2006) às práticas pedagógicas que não tem os conceitos teóricos como objeto central da aprendizagem, segundo ela

[...] ao preterirem a transmissão dos conhecimentos básicos indispensáveis a uma formação intelectual que assegure o domínio da cultura letrada de base científica, aprisionam os indivíduos nos limites das funções psicológicas superiores elementares que se caracterizam pelo domínio das relações espontâneas e a decorrente formação de conceitos espontâneos (MARTINS, 2006, p. 52).

Assim, parece não ser possível que os alunos avancem no domínio de conceitos teóricos e, dessa forma, desenvolvam funções psicológicas superiores se o ensino aborda temas que até estão presentes na História da Filosofia, como ética, liberdade, cidadania, etc. mas os trata apenas como pontos para discussões pautadas em opiniões pessoais. Para terem uma função formativa, esses temas devem ascender ao *status* de conteúdo escolar, sendo analisados à luz de conceitos filosóficos presentes nos textos clássicos da Filosofia. Solicitar aos alunos que se posicionem diante do conhecimento filosófico e da realidade, sem exigir que essa posição seja mediada pelos conceitos

teóricos dessa área não permitirá que eles avancem no domínio de novos instrumentos conceituais para além daqueles aprendidos em contextos não escolares.

Consideramos que somente a internalização dos conceitos dessa área do conhecimento possibilitaria o desenvolvimento da capacidade de análise da realidade num nível superior ao ponto de partida apresentado pelo aluno (BELIERI; SFORNI; GALUCH, 2010).

A organização de momentos de discussão sobre algumas temáticas e a sua vinculação à ética ou à política, sem que sejam inseridos nessa discussão os conceitos sistematizados da Filosofia, é insuficiente para que os alunos analisem os fenômenos para além das evidências mais imediatas. Para Sforni e Galuch (2006, p. 8) “É a internalização dos conceitos dessa área do conhecimento que permite o desenvolvimento da capacidade de análise e “só há análise quando se há conhecimento”.

Como visto anteriormente, o discurso da necessidade do desenvolvimento das competências e habilidades como as de responder a diversos problemas, capacidade de análise e crítica da realidade, tomada de posições diante de variados textos propostos e a emissão de opiniões acerca dos problemas da realidade são considerados pelas OCNs como pressupostos indispensáveis para o exercício da cidadania (BRASIL, 2006). No entanto, esse documento não destaca a forma como a aprendizagem de conceitos filosóficos concorre para o referido desenvolvimento. Isso parece se tratar de um discurso que retira da escolarização justamente a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento psíquico dos indivíduos. Pois, como fomos demarcando ao longo desse artigo, para que haja o desenvolvimento da capacidade de análise e de crítica é necessário que ocorra, em situações de aprendizagem, a apropriação dos conceitos dessa área do conhecimento.

Um risco que se corre em seguir essa orientação para o ensino de Filosofia é o esvaziamento dos conteúdos da Filosofia, mantendo o aluno nos limites de sua cotidianidade, tolerando e respeitando os diversos pontos de vista dos demais alunos, sem que compreendam as origens, os limites e as consequências das diferentes formas de pensamento (BELIERI, 2012). O ensino nessa perspectiva se colocaria “com a função de instruir e adaptar, preparando a inteligência para resolver problemas concretos de uma realidade circunscrita às necessidades primárias de sobrevivência” (MARTINS, 2006, p. 55). Essa orientação é desnecessária para formação escolar uma vez que, como comenta Martins (2006),

[...] o homem já nasce inserido em sua cotidianidade, e seu desenvolvimento primário identifica-se com a aquisição das habilidades e conhecimentos necessários para vivê-la por si mesmo. Porém, a máxima humanização dos indivíduos pressupõe a apropriação de formas de elevação acima da vida cotidiana, e nessa elevação, a formação escolar exerce um papel insubstituível (MARTINS, 2006, p. 53).

Portanto, “a efetiva emancipação da humanidade implica na apropriação do que há de mais avançado em termos de saber e de técnica produzida até hoje” (TONET, 2005, p. 234). Definir o

que há de mais elevado na área da Filosofia e ensiná-lo na escola parece ser o meio para o desenvolvimento e emancipação dos alunos.

Considerações Finais

Após um longo período de debates acerca da presença da Filosofia no currículo escolar e a sua recente volta aos documentos oficiais que legalizam e orientam o seu ensino, pode-se observar que ainda há conflitos e disputas acerca da sua finalidade, dos conteúdos que devem ser ensinados e a forma de organizá-los em atividades de aprendizagem. Os documentos oficiais, como LDB, PCNEM e OCNs, deixam transparecer que a inclusão da Filosofia nos currículos escolares está voltada ao ensino de prática e valores para garantir a existência da sociedade nos moldes da lógica do mercado. Com essa intenção, os conteúdos valorizados são aqueles que tão somente permitem esse tipo de formação, mantendo-se presos as situações sociais contemporâneas e próximas ao cotidiano do aluno, esvaziando-se, assim, a Filosofia dos seus conteúdos clássicos.

As OCNs mesmo mencionando a importância da atenção à história da Filosofia, acaba por colocar em um mesmo plano os conceitos filosóficos e as opiniões dos alunos. Contudo, como critica Vygotsky “[...] a meta da educação não é a adaptação ao ambiente já existente, que pode ser efetuado pela própria vida, mas a criação de um ser humano que olhe para além de seu meio” (VYGOTSKY, apud, MARTINS, 2006, p. 59).

A visão que se tem acerca da Filosofia nesses documentos parece ser uma continuação da concepção escolástica, tendo como objetivo a formação de um indivíduo moral, não atribuindo muita importância ao ensino de conceitos filosóficos como meio para o desenvolvimento das capacidades psíquicas que permitem a realização da crítica consciente acerca realidade.

A adoção dos PCNEM e das OCNs como norteadores para a definição da forma e dos conteúdos a serem trabalhados, embora tenha marcado significativamente a volta do ensino dos conteúdos de Filosofia nas escolas, acaba contribuindo para que essas aulas se tornem espaços para efetivação de experiências de aprendizagem apoiadas em conhecimentos prévios, mantendo o conhecimento do aluno em níveis empíricos. Segundo essa orientação o professor de Filosofia corre o risco de ter como objeto de ensino as opiniões e os conhecimentos prévios presentes no cotidiano dos alunos e ainda tê-los como ponto de partida e de chegada da aprendizagem escolar. Essa também é a conclusão de HORN, para ele o ensino pautado em “temáticas extraídas do cotidiano do aluno sem estabelecer qualquer articulação com os conteúdos filosóficos propriamente ditos” (HORN, 2002, p. 3-4) tem promovido experiências pouco filosóficas.

Os conceitos filosóficos não são tratados nos PCNEM e, por conseguinte, nas OCNs, como capazes de oferecer o conteúdo para desenvolver no aluno condições para a análise crítica, função do ensino de Filosofia, segundo esses mesmos documentos. Todavia, esses conceitos são os

instrumentos simbólicos com os quais o aluno pode refletir e analisar os objetos e fenômenos presentes em seu cotidiano para além da aparência dos mesmos. Assim, constata-se um vácuo instalado entre a presença física da Filosofia na escola e a formação que ela de fato tem o potencial de promover. A busca de compreensão e superação desse quadro constitui-se no desafio que nos move.

Referências

BELIERI, C. M. **Aprendizagem de conceitos filosóficos no Ensino Médio**. Maringá: UEM, 2012. (Dissertação de Mestrado)

BELIERI; SFORNI, M. S. F.; GALUCH, M. T. B. Interações entre conceitos espontâneos e filosóficos na disciplina de Filosofia no Ensino Médio. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 10, p. 50-56, 2010.

BRASIL. Lei nº. 9.394. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, ano CXXXIV, n. 248,23/12/1996.

_____. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**; Brasília: MEC/SEB, 20006.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1985.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental**. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

DELORS, Jacques et al. Educação um tesouro a descobrir. **Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre a educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO. 2001.

FONAZARI, G.; MUZZETI, L. R.; PEREIRA, V. Trabalho e Cidadania nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. BATISTA, Roberto Leme (org) In: **Anais do VI Seminário do Trabalho: Trabalho, Economia e Educação no século XXI**. 1ª Ed. Marília: ED. Grafica Massoni, 2008. Marília: UNESP/Marília, 2008.

Disponível em:

<http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/6seminariotrabalho.htm>

Acesso em: 20-01-2011.

GENTILI, P. “Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais”. In: LOMBARDI, J.C., SAVIANI, D. e SANFELICE, J.L. (Orgs.), **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, Autores Associados, 2002, p. 45-59.

_____. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T.T.; GENTILI, P. (orgs.) **Escola S.A.** São Paulo: CEFET/SP, 2004.

HORN, B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. São Paulo: FEUSP, 2002. (Tese de doutorado).

LEONEL, Z. Tendência atual da História da Educação. In: **Educação em Debate: perspectivas**,

abordagens e historiografia. Campinas, SP: Autores associados; HISTDBR, 2007.

LEONTIEV, Alexis. **O desenvolvimento do psiquismo**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LIMA, M. A. C. **A prática de ensino de Filosofia num contexto de reestruturação capitalista: construção de uma experiência problematizadora com o ensino**. Belo Horizonte: PPGE – UFMG, 2005. (Tese de Doutorado)

LURIA, A. R. **Curso de Psicologia Geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991. v. 1.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações pedagógicas da escola de Vigotski: algumas considerações. **Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas**. Araraquara – SP: JM Editora, p. 49-61, 2006.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da Filosofia no currículo do Ensino Médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense**. Curitiba: UFPR, 2008. (Dissertação de Mestrado)

SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em :
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_036.html
Acesso em 18-01-2011.

SFORNI, M. S. F.; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda. Conteúdos Escolares e Desenvolvimento Humano: Qual a unidade? **Comunicações** (Piracicaba), v. ano 13, p. 150-158, 2006.

TOASSA, G. Conceito de Consciência em Vigotski. **Psicologia** (USP), v. 17, p. 59-83, 2006.

TONET, Ivo. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Ijuí: Unijuí, 2005.

VIGOTSKI, Liev S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.