



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DO FATO INTELECTUAL À ATIVIDADE REAL: um estudo das
concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia
no Ensino Médio**

Gabriela da Nóbrega Carreiro

João Pessoa/PB
2018

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Educação

GABRIELA DA NÓBREGA CARREIRO

**DO FATO INTELECTUAL À ATIVIDADE REAL: um estudo das
concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia
no Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, como requisito final para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Rodrigues Palhano (UFPB).

João Pessoa
2018

Catálogo na publicação
Seção de Catalogação e Classificação

C314f Carreiro, Gabriela da Nóbrega.

Do fato intelectual à atividade real: um estudo das concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia no ensino médio / Gabriela da Nóbrega Carreiro. - João Pessoa, 2018.

163 f.

Orientação: Tânia Rodrigues Palhano.

Dissertação (Mestrado) - UFPB/CE.

1. Educação. 2. Concepção do mundo - Professores de filosofia. 3. Ensino de filosofia. I. Palhano, Tânia Rodrigues. II. Título.

UFPB/BC

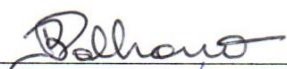
UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
Programa de Pós-Graduação em Educação

GABRIELA DA NÓBREGA CARREIRO

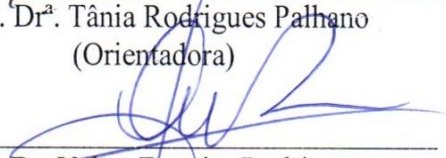
**DO FATO INTELECTUAL À ATIVIDADE REAL: um estudo das
concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia
no Ensino Médio**

Dissertação avaliada no dia **26 de março de 2018**, com o conceito **Aprovada**.

BANCA EXAMINADORA



Prof.^a. Dr.^a. Tânia Rodrigues Palhano
(Orientadora)



Prof. Dr. Valter Ferreira Rodrigues
(Avaliador Externo)



Prof.^a. Dr.^a. Maria das Graças de Almeida Baptista
(Avaliadora Interna)

Dedico às Professoras e Professores de Filosofia da Educação Básica, que não somente interpretam o mundo, como também, transformam-no diariamente em suas salas de aula.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender como as professoras e professores de filosofia do Ensino Médio correlacionam sua *concepção do mundo* com suas práticas docente em escolas públicas de João Pessoa-PB. O ensino de filosofia nem sempre esteve presente no currículo escolar brasileiro, sua (des)obrigatoriedade foi observada, nesta pesquisa, através das seguintes reformas: Lei 4.024 de 1961; Lei 5.692 de 1971; Lei 9.394 de 1996 e Lei 11.684 de 2008. Com essas leis educacionais, situamos o ensino de filosofia no nível médio da Educação Básica, demonstrando a relação desses documentos com o projeto social hegemônico que os definiram, posicionando a filosofia ora como conhecimento desnecessário e ameaçador, ora necessário e fundante para a formação cidadã. Assim, buscamos enfatizar, um diálogo entre as categoria analíticas história, educação e *concepção do mundo* – fundamentadas por Gramsci (2017), Saviani (2011; 2013c; 2015), Silveira (1991) – e o contexto do ensino de filosofia na Educação Básica pela voz das/dos docentes. A abordagem epistemológica que direciona a pesquisa é o materialismo histórico e dialético apresentado por Marx (2010) e Marx e Engels (2007). O método dialético é fundamentado por Triviños (2015) e Gamboa (2012). Através de entrevistas semiestruturadas, pudemos acessar as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa e a compreensão efetiva da relação entre a *concepção do mundo* de cada docente e sua concepção de prática. A análise das informações obtidas nos evidenciou três categorias empíricas recorrentes nas falas escutadas: identidade, formação inicial e prática docente. As análises, tiveram como fundamentação interpretativa, a hermenêutica-dialética apresentada por Stein (1987) e Minayo (2014), com base nos diálogos de Gadamer (2012) e Habermas (1987). Assim, a partir das categorias analíticas, a concepções de prática docentes evidenciou uma compreensão que situa as/os docentes de filosofia enquanto sujeitos históricos, que assumem cotidianamente a função de consolidar na Educação Básica um *locus* do conhecimento filosófico.

Palavras chaves: Concepção do mundo. Ensino de Filosofia. Prática Docente.

ABSTRACT

This paper has like objective to understand how the teachers of philosophy at high school correlate their *conceptions of the world* with their teaching practices in the public schools of João Pessoa, Paraíba. The philosophy teaching not always had been in the Brazilian school curriculum. Their requirement or release was observed, in this research, in the regulations: Law 4.024 of 1961; Law 5.692 of 1971; Law 9.394 of 1996 and Law 11.684 of 2008. With these education regulations, we place the philosophy teaching in the high school and introduce how those documents are related with the hegemonic social project, which determines the philosophy sometimes as dispensable and dangers knowledge, sometimes as necessary and basic in the formation for the citizenship. In this way, we emphasize the reality of the philosophy teaching in the basic education in the voices of the teachers. For this, we dialogue with the analytical categories (history, education and *conceptions of the world*), based in the theories of Gramsci (2017), Saviani (2011; 2013c; 2015), Silveira (1991). The epistemological approach of that research was the historical and dialectical materialism introduced for Marx (2010) e Marx e Engels (2007). The method was dialectic and founded in Triviños (2015) and Gamboa (2012). With the semi-structured interviews, we could observe the necessary information to reach the principal objective of this research. The analysis of those reports highlighted three regular empiric categories: identity, started formation and teaching practice. The analysis had, as interpretative foundation, the Dialectical Hermeneutics introduced for Stein (1987) and Minayo (2014), based in the dialogs of Gadamer (2012) e Habermas (1987). From that analytical categories, the conceptions of the teaching practices shows the historical understanding, which placed the teachers of philosophy as individuals who assume every day the function of consolidate, in the basic education, a space of philosophical knowledge.

Key-words: Conception of the world. Philosophy Teaching. Teaching Practice.

AGRADECIMENTOS

Rompendo a linha tênue de ser pesquisadora, evoco aqui todas as outras identidades que me compõe. Agradeço inicialmente à Ceci Lemos Carreiro, minha filha de 4 anos, que ao longo desse mestrado desmamou, dormindo muitas noites sem a mãe, fazendo muitas tarefinhas com o papai e, que mesmo chorando quando eu precisava voltar para a “bililoteca”, entendia – mas que muitos adultos – que aquilo que me tirava de casa diariamente, era trabalho. Minha filha, nós mulheres e meninas, somos fortes e somos tudo o que quisermos ser.

Ao meu companheiro, terra onde minhas raízes se emaranham, Danilo Menezes. Por toda a parceria de vida, por todo o cuidado com nosso elo de amor e companheirismo, por ser o melhor pai, por ser o melhor amor diário. Quem me ensina a ver a vida, a natureza, com a curiosidade orgânica de um pesquisador. Sim, agora te digo: “abelha que faz o mel, vale o tempo que não voou”.

Agradeço a minha mãe e meu pai, meu sertão misturado de cafofa e jurema. Sou e estou aqui porque vocês me disseram que esse era nosso lugar, essa seria a nossa herança. Agora, mainha e painho, vocês têm uma filha doutora e dois metros, chegaremos lá, porque isso vocês nos ensinam diariamente. Agradeço à Nani e Artur, pelo ímpeto de não parar, pelo amor, pela infância, pela partilha da vida. Agradeço à Franco, cunhado-irmão, que soma o meu “povo lá de casa”. Agradeço à vó Mariza e vô Manéu (em lembranças) ela é minha lenda, é minha educadora, minha cigana, minha bandoleira, minha força motriz; ele é meu educador, meu boêmio, meu alicerce de puro amor, meu passo largo e firme frente a vida, frente à ladeira.

À minha segunda mãe e segundo pai, Diana Maria e José Wilson, minha gratidão por tanto amor e cuidado. Vocês completaram a minha família, minha maior torcida.

Agradeço, com todo carinho, ao meu “povo de biblioteca” que tanto amenizaram, orientaram e riram comigo, dividindo boas doses de cafés de Helena na praça do CE: Carla Maria, Luiz Burity e Fabiano Pereira, as parecerias assíduas de domingo à domingo, nas bibliotecas do CCHLA, CE, CCSA e Espaço Cultural.

Às amigas, mulheres escolhidas a pulso e dedo. À Carla Maria de Almeida, pela década de amor e parceria, que, de nossas avós, no sertão do Vale do Sabugi, herdamos uma amizade e cumplicidade para a vida; minhas camaradas combativas: Carol Leal, Isa Maria, Bianka Emiliano, Ivana Bastos. Vocês amenizam a luta diária de ser mulher,

fortalecendo a luta diária de ser feminista, porque sim, acreditarmos num mundo de igualdade! Fé cega e faca amolada.

Agradeço o acolhimento, compreensão e confiança de minha orientadora, Professora Dr^a Tânia Rodrigues Palhano, mulher forte e firme, que tanto me ensinou nas partilhas diárias, em sua casa, nos corredores, nas salas de aulas, que a filosofia e a educação são inseparáveis. Minha gratidão por tanta humanidade e humildade, e meu orgulho por ter sido sua orientanda.

Agradeço às Professoras e Professores da Linha Processos de Ensino e Aprendizagem do PPGE-UFPB, especialmente as Professora Dr^a. Rogéria Gaudencio do Rêgo e a Professora Dr^a. Maria das Graças de Almeida Baptista por tanto aprendizado e contribuições, por tanto carinho e atenção. Aos colegas da turma 36, especialmente à amiga-confidente Pryscilla Lacerda, sempre presente nesse processo, agora presente na vida. Agradeço à Banca, especialmente ao Professor Dr. Valter Ferreira Rodrigues, que atenciosamente se disponibilizou em ler e contribuir, com olhar atento, na finalização desse trabalho; ao Professor Dr. Roberto Rondon, que me acompanha nessa pesquisa desde da formação inicial, desde do PIBID, sou grata pela parceria e por acreditar neste trabalho.

Agradeço à todas Professoras e Professores de filosofia que contribuíram, com tanto sentimento e experiência, na edificação desta pesquisa. Vocês me ensinaram que ser professora/professor de filosofia no Ensino Médio público é, antes de tudo, comprometer-se humanamente na construção de um mundo melhor. Minha gratidão à vocês é desmedida.

Ao povo brasileiro trabalhador, que por tantos tributos, contribuíram e viabilizaram as condições materiais de realização dessa pesquisa, sou por vocês, por nós, pois é preciso estar atentas/atentos e fortes, não temos tempo de temer. Resistiremos.

À vocês todas e todos, eu agradeço e digo: *“Gracias a la vida, que me ha dado tanto, me ha dado el sonido del abecedario e con él las palabras que pienso y declaro”*. Avante!

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EMFA	Estado-Maior das Forças Armadas
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ESG	Escola Superior de Guerra
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
PIBID	Programa de Bolsas de Incentivo à Docência
PSD	Partido Social Democrático
PSI	Partido Socialista Italiano
SEAD	Secretaria Estadual de Administração da Paraíba
SEEC	Secretaria Estadual de Educação e Cultura da Paraíba
UDN	União Democrática Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático

SUMÁRIO

1. DO FATO INTELECTUAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	19
2. A (DES)OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA, UM PROJETO POLÍTICO	37
2.1 A FILOSOFIA OPTATIVA, O COMEÇO DO FIM: LEI 4.024 DE 1961.....	38
2.2 A FILOSOFIA AMEAÇADORA: LEI 5.692 DE 1971	45
2.3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA FILOSOFIA: LEI 9.394 DE 1996	55
2.4 A DÉCADA QUE NÃO COMEMORAREMOS: LEI 11.684 DE 2008	65
3. ALTO E BOM TOM: “NÃO EXISTE FILOSOFIA GERAL”	73
3.1 <i>CONCEPÇÃO DO MUNDO</i> , UM CONCEITO GRAMSCIANO.....	76
3.2 A <i>CONCEPÇÃO DO MUNDO</i> NA PRÁTICA EDUCATIVA EM GRAMSCI. 85	
3.3 CONTRIBUIÇÕES DO PRINCÍPIO EDUCATIVO DE GRAMSCI PARA A O ENSINO DE FILOSOFIA	95
4. DA <i>CONCEPÇÃO DO MUNDO</i> À <i>CONCEPÇÃO DE PRÁTICA DOCENTE</i> 101	
4.1 “ <i>NÓS PRECISAMOS TER UMA IDENTIDADE</i> ”	103
4.2 “ <i>EU VOU SABER ENSINAR FILOSOFIA?</i> ”	115
4.3 <i>PRAKTIKE</i> , <i>PRÁXIS</i> , PRÁTICA DOCENTE	126
4.3.1 “ <i>NÃO HÁ RECEITA DE BOLO</i> ”	128
4.3.2 “ <i>LIDANDO COM MÚTIPLAS CABEÇAS, COM MÚTIPLAS CONCEPÇÕES</i> ”. 135	
5. DA ATIVIDADE REAL: O STATUS E O LOCUS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO	147
REFERÊNCIAS	153
APÊNDICE A: PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICA EM FILOSOFIA E SUAS LINHAS DE PESQUISA.	159
APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA.....	163

1. DO FATO INTELECTUAL: FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O fato de que uma multidão de homens [e mulheres] seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato filosófico bem mais importante e original do que a descoberta, por parte de um gênio filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (Gramsci, 1999, p. 96).

Abordar a filosofia e seu ensino, como campo da pesquisa em educação é, irremediavelmente, assegurar o vigilante exercício da sincronia do percurso teórico e prático necessário à todas e todos que imergem no campo educativo, compreendendo este como um campo de prática social. Pesquisar o ensino de filosofia na história da educação brasileira me levou à curiosidade de acessar as minhas raízes, a educação que minhas avós e meus avôs, minha mãe, meu pai vivenciaram, de modo a trazer para perto de mim as pessoas que viveram esses momentos históricos, unindo-os às tantas leituras que compõe esse trabalho.

Eu, neta e filha de professoras, estudante de escola pública e bolsista em escola particular, não tive aulas de filosofia. Esta só apareceu tardiamente em mim, fruto da curiosidade pelos livros emparelhados nas estantes de casa, e segue ainda pela eminente curiosidade, só que agora não são mais as estantes, mas o mundo concreto, de relações, de trocas, de transformações. Assim nos motivamos, mesmo que a motivação por vezes oscile tendo em vista nosso contexto – a pesquisar sobre o ensino de filosofia, pelas vozes de professoras e professores da Educação Básica e pública.

A pesquisa aqui apresentada veio se desnovelando há cerca de cinco anos, germinando ainda no processo da formação em licenciatura no curso de filosofia da Universidade Federal da Paraíba e estendendo-se, enquanto campo de atuação profissional e, conseqüentemente, projeto de pesquisa. Atuando como bolsista no Programa de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID)¹, conhecemos escolas de nível

¹O PIBID representa um dos programas do governo federal de incentivo aos cursos de licenciatura das universidades públicas. No caso da formação em licenciatura de Filosofia e Sociologia, esse programa passou a integrar a realidade desses cursos somente após o vigoramento da Lei 11.684 de 2008.

médio da cidade de João Pessoa-PB e numa construção dialógica pudemos observar, apreender e contribuir, durante três anos, com a prática educativa em filosofia no contexto do ensino público. Naquele momento, em cumprimento da Lei 11.684 de junho de 2008, a filosofia voltava a ocupar legalmente seu espaço nos currículos das escolas de nível médio.

A retrospectiva faz-se aqui necessária, uma vez que somente a partir desse deslocamento do espaço de formação inicial para o campo efetivo da prática docente que foram despertadas de forma embrionária as inquietações acerca destas questões: Qual a relação entre o ensino de filosofia e o contexto econômico e político? Porque ora o ensino de filosofia é necessário e ora desnecessário? Como os docentes de filosofia, formados num contexto em que a filosofia ainda era restrita (legalmente) aos espaços acadêmicos, compreendem esse novo *locus*? Como sua prática se relaciona com sua formação inicial? Como sua *concepção do mundo*, sua ideologia, definem, ou não, sua função social de professora/professor? Dessa maneira, essa pesquisa resulta da correlação entre o universo da prática docente em filosofia com a necessidade da formação pedagógica para tal exercício.

A escolha de desenvolver esta pesquisa num programa de Pós-Graduação em Educação justifica-se, primordialmente, pela imanente relação filosofia e educação, mas também, conforme apresentamos no Quadro 1, os Programas de Pós-Graduação em Filosofia, em âmbito nacional nos níveis de mestrado e doutorado, não possuem linhas de pesquisa que vinculem tal relação como área de interesse nas pesquisas. Não de modo ilustrativo, mas sobretudo denunciativo, propomos com o Quadro 1, demonstrar e justificar a necessidade de enfatizarmos o imprescindível compromisso dos cursos e departamentos de filosofia com a educação, considerando necessariamente também a Educação Básica como lugar da filosofia.

Nossa perspectiva teórica parte inicialmente da correlação de dois conceitos: *prática docente* fundamentado por Saviani (2013b, p.13), definido enquanto ato que produz de “modo direto e intencional, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente”; e *filosofia*, conforme apresentou Gramsci (2011, p.146), compreendida como categoria ontológica, da formulação histórica das concepções ou ideologias que perpassam as mentalidades de uma época, não sendo propriedade do pensamento de um filósofo ou de uma classe, ao contrário, apresentada como conhecimento resultante da combinação de todos elementos sociais, banindo, assim, a perspectiva de uma filosofia

personificada, passando a ser, então, “histórica, concreta, completa” e de classe. (GRAMSCI, 2011, p.146)

É dessa correlação conceitual que propomos, então, compreender a filosofia na perspectiva de uma disciplina escolar, teorizada à luz da simbiose do trabalho educativo e das formulações históricas e ideológicas do pensamento da humanidade até então.

Em face desse entendimento, desenvolvemos em torno da temática eixo da nossa pesquisa, o ensino de filosofia nas escolas públicas de nível médio em João Pessoa-PB, uma investigação acerca da concepção de prática docente de professoras e professores desta disciplina escolar. Não obstante, como não há educação neutra, também não existe prática docente isenta de *concepção do mundo*. Dessa maneira, propomos uma pesquisa que parte da compreensão de que a *concepção do mundo* se constitui dentro do campo históricos, edificada pelos sujeitos históricos, na sua relação com o meio, e com as concepções políticas e ideologias que o atravessam.

Dessa maneira compreendemos que, ao investigarmos a prática pedagógica de docentes de filosofia, atentando primordialmente para sua concepção de prática, é imprescindível situá-los enquanto sujeitos temporais, inseridos numa sociedade que, conforme afirma Gamboa (2012, p.172), compõem o todo maior que agrega a educação, o ambiente escolar e suas relações como partes desse conjunto social.

Consideramos, com bastante ênfase, cinco momentos históricos com enfoque em leis educacionais referentes a esses períodos, compreendidas enquanto fontes: a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), 4.024 de 1961; a reforma do Ensino Médio no período da ditadura civil-militar com a Lei 5.692 de 1971; a Lei 9.394 de 1996; o retorno do ensino de filosofia definido em 2008, pela Lei 11.684 de 2008.

Essas leis assumiram, frente ao ensino de filosofia, um caráter de reestruturação curricular, ora ameaçando, ora banindo, ou ainda obrigando e justificando a necessidade dessa disciplina na formação dos jovens. As oscilações do *status* da filosofia nessas legislações definiram, em certa medida, as relações que as/os docentes interpelam com esta disciplina nos dias atuais, conforme nos relatou uma docente entrevistada:

Em certo momento, ela (a filosofia) era importante, mesmo ainda quando se confundia com o ensino religioso; em outros momentos era temida e negada e agora é obrigatória. [...] talvez seja por isso que os alunos ainda me perguntem assim: ‘professora para que serve a filosofia?’ (Docente 01)

Conforme afirma Baptista (2012, p. 118), a concepção dos sujeitos é o “reflexo do movimento real”, pois a consciência, assim como as concepções, construídas segundo

as condições concretas e materiais, são reflexos da imanente transformação histórica. A *concepção do mundo* é móvel, tão móvel quanto a própria consciência e a vida concreta dos sujeitos. Dessa forma, compreender a concepção dos sujeitos é inevitavelmente compreender a totalidade do real, pois sendo os sujeitos históricos as reais engrenagens das relações sociais, estão fundidas no campo da concretude real do movimento dialético das contradições.

Nessa pesquisa, enfatizamos a historicidade do fenômeno educativo em análise, ressaltando continuamente que todo fenômeno educativo é de natureza social e, conseqüentemente, histórico. A temporalidade é o suporte necessário para a compreensão do “*a priori* fundamental do real” e a historicidade é o caminho necessário para a compreensão do movimento dialético da história que resulta nos modos de existência da humanidade. Ao propormos uma pesquisa que tem como suporte epistemológico a teoria marxista, estaremos necessariamente atando um diálogo entre o ontem e o hoje, possibilitando, dessa forma, a compreensão das nuances e desvelando as contradições que determinam e determinaram as concepções do agora, apresentadas por todos os sujeitos que integram nossa pesquisa. (GAMBOA, 2012, p.168)

Esse caminho histórico investigativo respalda-se segundo o princípio da “inter-relação universal do materialismo histórico”, assegurando que os fenômenos sociais não ocorrem ao acaso, isoladamente, mas que são historicamente determinados e “inserem-se numa rede de contextos progressivamente mais amplos e complexos”, onde o atual contexto é somente uma parte da “história concreta da sociedade”, e, por ser concreta, é determinada pelo modo de produção de existência desses sujeitos, o que por sua vez determina a consciência, a concepção de cada uma e cada um. (GAMBOA, 2012, p. 142)

Gamboa (2012) aponta que é efetivamente “a história, tomada como categoria gnosiológica inerente à concepção ontológica da realidade” que determina a distinção das abordagens epistemológicas nas pesquisas, assim, essa pesquisa tem como pré-requisito abordagem diacrônica² e especificamente dialética, privilegiando a historicidade do

² Gamboa, na obra *Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias* (2012), ao tratar da historicidade do objeto de estudo das pesquisas em educação, pontua que a história pode ser abordada à luz de duas perspectivas, e que, conforme a abordagem epistemológica da pesquisa em questão, teremos duas possibilidades de concepções da categoria história: a abordagem sincrônica, que evidencia-se nas pesquisas de caráter empírico-analíticas e fenomenológicas de cunho estruturalista, as quais, segundo o autor enfatizam, de modo instantâneo, o fenômeno investigado, registrando o momento da pesquisa com datas e delimitações temporais do presente; e a abordagem diacrônica, presente e fundante nas pesquisas dialética e em algumas fenomenológicas, de caráter existencialista e hermenêutico, que enfatizam a história como elemento necessário, e, especificamente no caso da pesquisa dialética, a história ocupa o eixo central da compreensão da totalidade, “da explicação e da compreensão científica” dos fenômenos. (GAMBOA, 2012, p.175)

objeto e exaltando o “movimento, a evolução e a dinâmica dos fenômenos” (GAMBOA, 2012, p.175)

Dessa maneira, no que tange integralmente essa pesquisa, delineamos todo o desenvolvimento teórico respaldando-nos na correlação simbiótica entre três conceitos determinantes para os estudos de abordagem crítica-dialética: história, educação e transformação.

A história, como categoria imanente, é o terreno onde as lutas, as transformações e a própria vida acontece. Fundante no pensamento marxista, a história ocupa o limiar de distinções das correntes de pensamento da modernidade, tendo com o materialismo histórico a centralidade determinante da concepção dialética do contínuo movimento que resulta nas transformação históricas.

A educação, enquanto prática eminentemente social, advém das múltiplas instâncias da sociedade, no processo contínuo e dialético de desenvolvimento dos sujeitos nas relações sociais de classe. Assim, a concepção de educação que integra essa pesquisa leva em conta o modo de produção capitalista no qual estamos inseridos, e suas contradições, mediante as relações de classe que englobam a educação “dada sua presença imanente nessa totalidade histórica e social”. (CURY, 1989, p.53)

A transformação, compreendida enquanto ação que modifica materialmente e essencialmente as coisas, será enfatizada segundo a concepção de transformação da realidade social dos sujeitos, que ao transformarem suas condições materiais de existência, transformam a história e sua vida. Há, segundo a perspectiva da teoria marxiana, uma relação fundante desta categoria com a história, e é nesse limiar que abordamos ambas, compreendendo que a transformação só é possível na história, e esta é o saldo das transformações operadas para modificar substancialmente a existência.

Tais conceitos, assim descritos, perpassam integralmente cada capítulo aqui desenvolvido, mas vale ressaltar de que não há hierarquização no trato destes. Em verdade, o que se evidencia é a sua interdependência, desenvolvida numa relação mútua e necessária, de modo que é impossível, na abordagem do materialismo histórico e dialético, tratar a educação, enquanto prática social, sem levarmos em conta o processo histórico da lutas e, conseqüentemente, das transformação, que posicionaram a realidade objetiva dessa prática.

A prática educativa em questão é a da/do docente de filosofia, que compreendida enquanto atividade é consequentemente uma atividade de educação. Ao concordarmos que a educação compõe o campo das práticas sociais, ou seja, a educação é uma prática social, então a/o docente, enquanto sujeito da atividade educacional, assume frente à educação a incumbência de agente da *práxis* transformadora. (PIMENTA, 2012b, p. 120)

Propomos, dessa forma, uma compreensão da inseparabilidade da teoria e da prática – *práxis* – fundamentada em Marx e Gramsci. O germe inicial do conceito *práxis* definido por Marx ao longo de toda sua teoria social, está presente em escritos contemporâneos à *Ideologia Alemã* (1845-1846). Nas *Teses sobre Feuerbach* (1845), o autor dedicou-se à crítica do materialismo contemplativo do jovem hegeliano num texto contendo onze teses, mais pontualmente nas teses I, II, VIII e XI em que definiu pela primeira vez o que vem a ser *práxis*.

Na tese 11, Marx (2007, p. 535) afirma que a interpretação do mundo é insuficiente; a transformação como resultado da atitude prática e teórica é *práxis*; somente na relação intrínseca, mútua e complementar da teoria, na função de orientar a ação, torna-se efetivamente esta ação consciente e consequentemente revolucionária.

Gramsci, ao tratar da *práxis*, à luz das definições de Marx, dedica-se, nos Q11 Q10 e Q16³, à enfatizar que, para além da junção teoria e prática, *práxis* é o salto de qualidade, em que pela ação concreta a realidade é transformada.

A opção de utilizar esses autores, como principal fundamentação teórica na pesquisa proposta, é aparentemente comum e possivelmente julgado de repetitivo, mas a escolha não é neutra, apartidária ou a-histórica, ao contrário! A aproximação dos escritos de Gramsci (parafraseando Walter Benjamin – 1994 – no ensaio *Teses sobre o conceito de história*) é semelhante ao relampejar no momento de perigo, que não só clareia, mas também provoca e, ao provocar, inquieta as reflexões que, por muitas vezes direciona as ações, inquestionavelmente relevantes para contexto histórico de *perigo*.

O *perigo* que nos afeta, no contexto atual político, cultural e econômico carece de compreensão, ação e transformação contínua. Dessa forma, o marxismo perpassa integralmente essa pesquisa e as concepções ontológicas e gnosiológicas da pessoa pesquisadora. Gramsci compreende a educação, seguindo o caminho já delineado por Marx e Engels, como prática social que tem como função o desenvolvimento histórico-

³ As Siglas Q10, Q11 e Q16 correspondem à abreviaturas dos títulos Cadernos do Cárcere (10, 11, 16). Tais abreviaturas são encontradas em diversos textos, de traduções e estudos clássicos sobre o pensamento de Gramsci.

social de concepções críticas e conscientes do movimento contínuo das transformações sociais, onde cada uma e cada um interfere, modifica e transforma o curso da história da humanidade.

Toda prática, educativa ou não, é produto da atividade humana no bojo das relações sociais, de modo que a relação de homogeneidade teórica entre a *Filosofia da práxis* e a Pedagogia Histórico-Crítica faz-se necessária, subsidiando a construção do caminho do conhecimento e do desvelamento das contradições que atravessam a problemática educacional brasileira. A Pedagogia Histórico Crítica ocupa lugar determinante nessa pesquisa, embasando a relação simbiótica entre as categorias analíticas e o fenômeno educacional em questão. Dessa maneira Saviani, (2013c, p.20) nos adverte que

a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.(SAVIANI, 2013c, p.20)

Assim, Saviani (ibid., p.8-9) nos orienta que o saber próprio da educação é aquele que resulta do processo dinâmico de ensino e aprendizagem. Para considerarmos o saber efetivamente educativo, necessariamente este deverá ter como eixo referencial o saber produzido historicamente. Segundo o autor, a pedagogia histórico-crítica, enquanto concepção de educação escolar, possibilita

- a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação.
- b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares;
- c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação. (SAVIANI, 2013c, p. 8-9)

Conforme afirma Horn (2009, p.37), o caminho que a filosofia percorre no Ensino Médio não só possibilita uma compreensão transformadora de uma realidade, de uma ordem social, mas também “transforma o que somos e o modo como nós pensamos em uma ordem social dada para abrir a possibilidade de pensar e viver uma nova ordem”, determinando à esta um caráter eminentemente revolucionário.

Em consonância com Horn (2009), Matos (2013, p.45) afirma que a prática docente não se efetiva com a conclusão de uma graduação, mas é construída no cerne da identidade da pessoa humana agregada ao exercício profissional da docência. A/O professora/professor de filosofia, por conhecer a história da filosofia no processo de formação, tem plena capacidade de possibilitar um processo educacional que tenha como premissa orgânica a reflexão filosófica e crítica do desenvolvimento do pensamento.

Dessa maneira, à luz de uma abordagem qualitativa, objetivamos nessa pesquisa **compreender como as professoras e professores de filosofia do Ensino Médio correlacionam sua concepção do mundo com suas práticas docente em escolas públicas de João Pessoa-PB**. Optamos como princípio regulador e igualitário para a escolha dos cinco sujeitos investigados, docentes de cargo efetivo, selecionados segundo o edital 01/2008/SEAD/SEEC realizado em 2009, destinado ao total de 252 vagas.

No que concerne aos procedimentos, além da pesquisa bibliográfica que fomenta a relação entre as categorias analíticas (história, educação e *concepção do mundo*), propiciando nossa análise acerca da relação da prática docente e ensino de filosofia, propomos a entrevista semiestruturada, fundamentada por Triviños (2015, p.146), enquanto técnica de coleta às informações e organizada conforme “certos questionamentos básicos” fundidos teoricamente e que viabilizam um “amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas”, possibilitando e valorizando todas as perspectivas possíveis para que o docente depoente alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias à edificação do processo investigativo da pesquisa.

Assim, os sujeitos pesquisados foram inicialmente introduzidos na temática através da apresentação da pesquisa, com questionamentos básicos construídos à luz do aporte teórico-bibliográfico e na investigação prévia acerca dos requisitos que direcionou a escolha destes docentes. As perguntas fundamentais ou questionamentos básicos foram compostas com base nas categorias analíticas da nossa pesquisa – história, educação e *concepção do mundo* – abordando questões que direcionavam a entrevista para um diálogo fluido e rico de reflexões e conhecimentos.

Cada enfoque metodológico da pesquisa educacional carrega implicitamente concepções ontológicas que permeiam integralmente a pesquisa. Assim, Gamboa (2012, p.53) define que as concepções ontológicas que perpassam uma pesquisa estão necessariamente vinculadas à concepção que a pesquisadora/pesquisador tem acerca da

humanidade, da sociedade, da história, da educação, da realidade. Para o autor, essa concepção assume a “função metodológica integradora e totalizadora” na pesquisa.

Dessa maneira, as concepções ontológicas estão vinculadas implicitamente à abordagens metodológicas da pesquisa, cabendo-nos elucidar sobre o método de abordagem utilizado que, por sua vez, cumpre a função de aproximar o campo das ciências da realidade concreta. O método é uma teoria da ciência determinada por critérios científicos específicos, compreendendo pressupostos e concepções diversas. Dessa forma, a dialética marxista assume nessa pesquisa a lente de observação e análises, ou seja, o método.

Nessa perspectiva, torna-se mister distinguir e contrapor a dialética materialista de Marx e Engels e a dialética idealista de Hegel, no intento de elucidar a priorização da primeira enquanto método para observação do fenômeno educativo em questão.

Primeiramente, é necessário ressaltarmos que ambas tratam de correntes filosóficas distintas: idealismo e materialismo. Para Triviños (2015 p. 23), o idealismo hegeliano é o Idealismo Objetivo, que compreende o mundo real enquanto manifestação do espírito, ou da Ideia Absoluta⁴. Essa concepção de realidade, no mundo moderno, surge enquanto terreno fértil para endossar princípios religiosos como, por exemplo, teorias neotomistas. O materialismo⁵ de Karl Marx, embora arraigado e aprofundado em categorias hegelianas, distingue-se do idealismo e conseqüentemente do idealismo objetivo de Hegel, por considerar enquanto princípio primeiro a matéria. Marx afirma que a consciência é consequência da matéria, reconhecendo assim “como essência do mundo a matéria que, de acordo com as leis do movimento, se transforma, que a matéria é anterior à consciência e que a realidade objetiva e suas leis são cognoscíveis”. (TRIVIÑOS, 2015, p.23)

Engels (1976, p.32), na obra *A dialética da natureza*, define três leis, que partindo da observação do mundo objetivo e de seus movimentos determinantes, diferencia-se efetivamente da dialética hegeliana. Segundo o autor, Hegel limitou as três leis da dialética fundidas em princípios idealista, efetivando, assim, tais doutrinas/leis: doutrina do ser, doutrina da essência e “lei fundamental da construção de todo sistema”. Rompendo com o idealismo, Engels afirma as seguintes leis da dialética, efetivamente materialista:

⁴ Segundo Triviños (2015, p.20), a Ideia Absoluta é um princípio ativo que se manifesta em seu autoconhecimento, ou seja é a identidade entre o ser e o pensamento, expressa no espírito objetivo.

⁵ Triviños (2015, p.22) pontua 5 correntes teórico-filosóficas que compõe o que efetivamente chamamos de Materialismo. Ele distingue o materialismo ingênuo do espontâneo, do mecanicista, vulgar e dialético.

Lei da passagem da qualidade à quantidade; Lei da unidade e da luta dos contrários; Lei da negação da negação.

Triviños (2015, p. 65) ao tratar das três leis da dialética apresentadas por Engels, assinala acerca da primeira lei – *Lei da passagem da quantidade à qualidade* – que, no ato de conhecer, a primeira atitude é referente à caracterização e distinção das propriedades dos fenômenos, das coisas, dos objetos e suas qualidades. A quantidade é a demonstração expressa numericamente do fenômeno, que está intimamente ligada a qualidade. Ambas constituem o mesmo movimento, mas de maneira interdependente.

A segunda lei da dialética, intimamente ligada à primeira lei, é a *Lei da unidade e da luta dos contrários* ou *Lei da contradição*, ou como apresenta Konder (2008, p. 57), *Lei da interpenetração dos contrários*. Conforme afirma Konder (2008, p. 57) é com essa lei que comprova-se a ligação ou unidade entre os fenômenos, nos quais “os diversos aspectos da realidade se entrelaçam, e em diferentes níveis, dependem uns dos outros”.

Triviños (2015, p. 66-70) aprofunda a análise acerca da unidade dos contrários ao afirmar que os contrários são, no processo de transformação, opostos e que estes possuem uma identidade que os une ao mesmo tempo que os distingue, ou seja, os contrários “interpenetram” porque há neles uma identidade que permite essa relação simbiótica que é fruto do movimento de passagem de um contrário para o outro. Dessa maneira, este autor afirma que ao abranger a identidade entre os contrários, configura-se então um novo fenômeno, distinto qualitativamente do anterior. Essa lei compõe a essência da dialética, posto que, para o materialismo dialético é, efetivamente, na relação com a contradição que compreendemos o desenvolvimento da humanidade.

A terceira e última lei da dialética marxista é a *Lei da negação da negação*. Como última lei, ela garante a unidade entre todas as leis anteriores e comprova que a realidade “não se esgota em contradições irracionais, inteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre teses e antíteses, entre afirmações e negações”.

Embora ainda utilize do caminho iniciado por Feuerbach⁶ de crítica ao idealismo hegeliano e construção de um materialismo, Marx e Engels une o materialismo de Feuerbach e a dialética de Hegel, edificando assim um novo método cientificamente

⁶ Feuerbach, jovem hegeliano, rompe com Hegel e sua fundamentação idealista, passando a ser, dessa maneira, materialista metafísico. Segundo Llanos (1988) “Feuerbach não soube aplicar o materialismo ao estudo da vida social, foi um idealista inconsciente que não conseguiu compreender a marcha real da sociedade.” Marx ao escrever as *Teses sobre Feuerbach* (1945), aponta as contradições da teoria materialista fundida no pensamento religioso e na “autoalienação da duplicação do mundo”, onde a contemplação do mundo sensível opõe-se à atividade prática da humanidade. (MARX, 2007 [1945] p. 534)

exato: o método dialético. Segundo Melo Neto (2002, p.102), “essa formulação viabiliza uma visão de que o universo vai se tornando possível revelar-se tal qual é. O pensamento pode mover-se por dentro de suas partes, apreender as suas interconexões e o conjunto no qual elas se fundem.”.

Ao afirmar que a dialética é o método lógico, que tem como pano de fundo o movimento histórico e contraditório da realidade concreta, estamos acordando com a perspectiva materialista dialética, em que se tratando de pesquisa no campo da educação, esta pesquisa está necessariamente vinculada ao estudo das relações entre a realidade natural, social, ou seja, a materialidade dos fenômenos e sua possibilidade de serem apreendidos. Dessa forma, ao tratar da abordagem dialética como pressuposto para uma lógica investigativa na pesquisa, Gamboa (2012, p. 98) afirma que o caminho percorrido pelo conhecimento se inicia na realidade objetiva e efetiva-se no concreto pensado.

O processo de conhecimento parte do real objetivo percebido por meio de categorias abstratas para chegar à construção do concreto no pensamento. A própria ciência é uma construção histórica, e a investigação das formações sociais, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o homem e a natureza, na qual, o homem como sujeito constrói a teoria e a prática, pensar e o atuar, no processo cognitivo-transformador da natureza. (GAMBOA, 2012, p. 98)

Para alçarmos o “concreto pensado” utilizamos como base primordial para interpretação e análise das entrevistas, a Hermenêutica-Dialética que, fundamentada nos diálogos entre Gadamer (2002) e Habermas (1987), foi posteriormente interpretada e compilada por Stein (1987) e utilizada em pesquisa qualitativas com abordagem dialética por Minayo (2014).

Aparentemente estranhada quando compreendida enquanto técnica de análise das informações obtidas, a Hermenêutica Dialética realmente não pode simplesmente enquadrar-se num campo tecnicista de “metanálise”. Primeiramente, por comporem a história da filosofia enquanto teorias do pensamento humano e, conseqüentemente, exigirem o rigor próprio da filosofia, da tradição do pensamento filosófico que se opõe inteiramente à simples técnicas.

Minayo (2014, p. 327), na obra *O desafio do conhecimento*, propõe e defende enfaticamente a possibilidade dessa articulação epistemológica como via para obtenção de análises de pesquisas de cunho qualitativo, que viabiliza a análise pelo caminho da “subjetivação do objeto e a objetivação do sujeito”, questões basilares no campo das pesquisas sociais que recorrentemente sofrem reducionismos e relativismos.

Mas, conforme apontamos, a hermenêutica e a dialética, antes de serem abordadas como fundamentos interpretativos nas análises, são efetivamente campos epistemológicos que embora aparentem distinções, são eventualmente duas vias convergentes que confrontam a atualidade dos métodos investigativos nas áreas de filosofia e ciências humanas, questionando a validade da sectarização e fragmentação do pensamento nas ciências.

Conforme nos orienta Stein (1987) essa controvérsia entre a hermenêutica e a dialética iniciou-se por volta de 1960, em intensos e calorosos diálogos entre dois pensadores alemães contemporâneos: Hans-Georg Gadamer e Jürgen Habermas.

Gadamer publicou sua grande obra em 1960 e nela pôs os fundamentos de uma hermenêutica filosófica. Habermas publica no ano de 1967 seu estudo sobre *A Lógica das Ciências Sociais*, no qual apresenta as pretensões do método crítico dialético e examina exaustivamente a filosofia hermenêutica de Gadamer, contrapondo a ela o pensamento crítico dialético e mostrando assim os déficits de racionalidade da hermenêutica. Mais ou menos na mesma época, Gadamer publica seu ensaio *A Universalidade do Problema Hermenêutico*. Este é logo seguido de mais um trabalho de Gadamer em que responde às críticas de Habermas à sua hermenêutica filosófica com o ensaio *Retórica, Hermenêutica e Crítica da Ideologia*. Em 1970, Habermas realiza um primeiro balanço crítico do debate entre pensamento dialético e hermenêutico com o ensaio *A Pretensão de Universalidade da Hermenêutica*. (STEIN, 1987, p. 29)

Gadamer fundamenta sua concepção de hermenêutica acerca da compreensão finita do homem, pontuando a comunicação como via para a compreensão no campo das linguagens, de modo que o sujeito que compreende é sujeito finito, pertencente a um tempo histórico e na história o sujeito é, conseqüentemente, “ocupado por pré-conceitos que pode modificar no processo da experiência, mas que não pode liquidar inteiramente” (ibid., p.30).

Habermas, ao analisar a hermenêutica de Gadamer, contesta a “auto-suficiência ontológica” herdada do pensamento de Heidegger e segue insistentemente na defesa de que somente “o pensamento crítico da dialética capta a necessidade da reflexão que a hermenêutica não leva até as últimas consequências”. (ibid., p. 32)

Devemos atentarmo-nos mais para as intersecções do que as divergência que comportam essas teorias epistemológicas, de modo que ambos caminhos tem como ponto comum a categoria de reflexão que, conforme aponta Stein (1987, p. 24), “tem como propriedade ser em si, enquanto se relaciona com o outro; produzir identidade justamente pela oposição”. É a partir de Stein que nos aportaremos na noção de complementariedade

entre a hermenêutica e a dialética, compreendendo que em ambas está presente o ideal da reflexão, enquanto busca da racionalidade.

Dentre tantos argumentos, a defesa da viabilidade necessária da simbiose hermenêutica dialética é defendida por Stein (1987, p. 43) ao compreender que “ambas trazem em seu ventre a ideia fecunda e alienável das condições históricas do trabalho do pensamento” e este está fundido no mundo real e vivido e na *práxis*, na qual esta última compõe-se enquanto objeto de ambos métodos.

Mas não somente esses pontos são núcleos comuns para hermenêutica dialética. Didaticamente Minayo (2014, p. 350) enumera os pontos apresentados por Stein (1987), sintetizando pressupostos complementares e sincrônicos que viabilizaram tanto o debate como a possibilidade de interpretação em pesquisas científicas em diversas áreas da atualidade: a) as condições históricas compõe a base para qualquer manifestação, seja na linguagem ou no pensamento; b) ambas negam a imparcialidade nas pesquisas, pois nada está desvinculado da realidade e da vida dos seres humanos; c) o sujeito que pesquisa é sujeito de uma realidade, de modo que nem a hermenêutica nem a dialética podem ser utilizadas como parâmetros de pesquisas; d) ambas protestam a possibilidade do tecnicismo abranger a compressão ou mesmo a crítica dos processos sociais; e) ambas fazem referência à *práxis* revelando-a na relação com a tradição, com a linguagem, com o poder.

No que diz respeito ao modo pelo qual usaremos essa interlocução epistemológica como caminho para alçarmos à síntese desta pesquisa, a Hermenêutica Dialética é apropriadamente nossa proposta operativa, possibilitando uma análise que leva em conta tanto o contexto em que estão situados os sujeitos da pesquisa, docentes de filosofia, como também o processo histórico e as determinações deste na concepção de prática de ensino, que é efetivamente o que nos dispomos à investigar.

Minayo (2014, p.354) nos apresenta esse caminho interpretativo, resultado da “articulação da base material e das ideias”, enquanto movimento da razão e da experiência na busca da totalidade concreta que se configura tanto no nível das determinações como também no nível das interpretações, buscando compreender as “conexões que a experiência empírica mantém com o plano das relações essenciais”.

Após cada entrevista, nos detemos na transcrição atenta, de modo que somente assim pudemos identificar e constatar a recorrência das categorias que definimos enquanto empíricas. São elas: identidade, formação inicial e prática docente. Esse momento constituiu-se necessariamente na retomada das categorias analíticas,

fundamentas em toda estrutura teórica da pesquisa, para o movimento necessário de verificação da correlação destas com as categorias empíricas. Esse é o movimento imprescindível, conforme afirma Minayo (2014, p.356), de “nova aproximação do objeto”, onde aquilo que foi resultado a fase exploratória é negado, para surgir então o novo - que contém em si o antigo e necessita deste para ser.

A hermenêutica se volta para a linguagem assim como a dialética se volta para as relações sociais. A primeira, na busca pela compreensão, percebe na linguagem o campo de significados e discursos, onde pela via interpretativa podemos entender o que implicitamente condiciona as posturas dos sujeitos em suas falas. A dialética, por sua vez, assume a ótica da criticidade, onde a linguagem é percebida como meio que permeia as relações de poder, revelando ideologias, contradições e a *concepção do mundo* dos sujeitos.

Segundo Minayo (2014), “a hermenêutica e a dialética se apresentam como momentos necessários da produção de racionalidade em relação aos processos sociais”, a hermenêutica pede que a pesquisadora ou pesquisador levem em conta o contexto das falas dos sujeitos investigados, percebendo nos discursos as relações culturais de tradição, de contexto.

Na análise documental das leis educacionais já sinalizadas, a seriedade e respeito à autenticidade e temporalidade do documento é fundante; as falas, os textos, são compostos por intenções de quem os pronuncia ou produz, então a interpretação não caminha para uma “verdade essencialista”, mas para uma interpretação de realidade passível de modificações, tendo em vista as subjetividades que compõe a mensagem. Dessa maneira, “toda interpretação bem conduzida é acompanhada pela expectativa de que, se o autor estivesse presente ou pudesse realizá-la, compartilharia dos resultados das análises” (MINAYO, 2014, p. 344)

Diante dessa estruturação metodológica, propomos um caminho que perpassa por momentos determinantes para o ensino de filosofia no contexto nacional. Compreendemos que a partir de 1961, com a formulação da primeira Lei de Diretrizes e Bases para a educação (LDB), o ensino de filosofia perderá espaço nos currículos da Educação Básica e essa derrocada se consolida como a reforma do Ensino Médio em 1971, período determinante para a educação nacional consolidada num estado ditatorial.

Em 1996, com a reformulação da LDB, o ensino de filosofia permaneceu a margem do currículo, retornando somente trinta e cinco anos depois⁷ com a Lei 11.684 de 2008.

Essa pesquisa só se faz possível após a efetiva promulgação da Lei 11.684 de 2008 – sancionada no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT), pelo vice-presidente em exercício, José Alencar Gomes da Silva – que reconhece o *locus* da filosofia na Educação Básica, garantindo aos três anos do Ensino Médio a obrigatoriedade dessa disciplina⁸. É somente com essa lei que ampliou-se a demanda de concursos a nível nacional, no intento de ocupar as vagas determinadas para cada estado. Dessa maneira, em conformidade com essa lei, e a partir desta, delimitamos as/os docentes de filosofia enquanto sujeitos desta pesquisa,

No entanto, é necessário destacarmos que, com menos de uma década da obrigatoriedade de seu ensino, a filosofia está novamente ameaçada. Como afirma Michel Lowy (2016, p.61), em seu texto *Da tragédia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil*, o “golpe de Estado pseudolegal, constitucional, institucional, parlamentar” e também jurídico, desmonta desmoronando a sociedade brasileira, atingindo com estratégico foco e com evidente urgência a educação.

Dessa forma, ressaltamos enfaticamente que esse é o contexto da nossa pesquisa: a reforma do Ensino Médio definida pela lei 13.415 de 2017 – aprovada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo atual presidente ilegítimo e empossado sem o voto popular, Michel Temer e o Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho – retoma um movimento histórico de banir o ensino de filosofia da Educação Básica.

Esse trabalho assume, irremediavelmente, o comprometimento em mostrar os percalços da disciplina filosofia na história da educação, trazendo a voz de docentes, sua

⁷ Propomos como recorte temporal para análise, nessa pesquisa, a elaboração da primeira LDB, embora seja necessário ressaltarmos que antes do surgimento dessa legislação, efetivaram-se no campo educacional de segundo grau (ou Ensino Médio) outras reformas que reestruturaram as concepções, os currículos e todas as instâncias do âmbito educacional. Entre os anos de 1930 a 1964, o ensino secundário sofreu três grandes reformas: a Reforma Francisco Campos (1931), Reforma Capanema (1942) e a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (1961). A primeira reforma, regida pelo decreto-lei 19.890, dividiu o ensino secundário em dois ciclos: fundamental, com duração de cinco anos e o complementar com duração de dois anos; somente neste último o ensino de filosofia fazia-se presente e especificamente para os sujeitos que optavam adentrar na área de estudos jurídicos de nível superior. A segunda reforma, orientada pelo decreto-lei 4.244, estruturou o ensino secundário da seguinte forma: quatro anos no ginásio e colegial por três anos, onde este último subdividia-se em duas modalidades (clássico e científico). Com essa reforma, o ensino de filosofia permanece no nível médio, mantendo-se presente em ambas modalidades do colegial. A terceira reforma, a primeira LBD, será tratada de maneira mais detalhada adiante.

⁸ Vale ressaltar que a lei em questão (11.684/08) reposiciona o ensino de filosofia, mas também de sociologia, no âmbito nacional. Não é o propósito desta pesquisa analisar o currículo com vistas para essas duas disciplinas, tendo em vista que ambas, dentro da história da educação brasileira, oscilaram entre obrigatória ou não, a depender das relações de poder que ordenavam e deliberavam o Estado.

concepção acerca dessa história, e assegurando seu lugar de sujeitos nessa história do ensino de filosofia. Dessa forma, justificamos a opção de iniciar a investigação pelo caminho histórico, fundamentando-nos em Gramsci, Q11(2017, p.95), por compreendermos que nenhuma *concepção do mundo* pode ser analisada sem o liame da história, e é através da história da filosofia que percebemos as alterações que o pensamento sofreu ao longo dos tempos, de tal maneira que as concepções, assim como as filosofias⁹, sem a compreensão da historicidade revelam-se inertes, desvinculadas da realidade, e por vezes deslocada do mundo concreto e social.

Propomos, no primeiro capítulo intitulado *Do fato intelectual: fundamentos teórico-metodológicos*, esclarecer primordialmente as concepções ontológicas e gnosiológicas que perpassam integralmente esta pesquisa, situando-a no campo filosófico do materialismo histórico e dialético e educacional da pedagogia histórico-crítica, no intento de reforçar a inconsistência da neutralidade numa pesquisa científica educacional. Nesse sentido, buscamos enfatizar a opção metodológica definida pela pesquisadora, a abordagem epistemológica, o método e a lente interpretativa das informações obtidas nas entrevistas. Desse modo, chamamos a atenção para a dialética, que além de ser abordagem epistemológica desta pesquisa, também define o modo no qual foram analisadas as entrevistas com as/os docentes, juntamente com a hermenêutica.

É válido lembrar que a dialética marxista pontua que a realidade está em consonância com as transformações históricas, o movimento da vida real depende intimamente do movimento que a história e os sujeitos histórico produzem, transformando a natureza, a realidade e a si mesmos. Dessa maneira, a dialética como método de compreender e interpretar informações também está sujeita às leis históricas e seu método de análise é fundido nas relações sociais de poder, nas contradições.

O segundo capítulo deste trabalho, intitulado *A (des)obrigatoriedade do ensino de filosofia, um projeto político*, tem como objetivo identificar, na história da educação brasileira, as leis que definiram a (des)obrigatoriedade do ensino de filosofia na Educação Básica e sua relação com o contexto econômico-político e cultural.

As leis educacionais analisadas são: Lei 4.024 de 1961; Lei 5.692 de 1971; Lei 9.394 de 1996 e Lei 11.684 de 2008. A propósito de cada lei, propusemo-nos à correlacionar estas ao ensino de filosofia e sua (des)obrigatoriedade em nível médio, de modo que pudemos perceber a relação direta entre o contexto em que cada lei foi criada,

⁹ Gramsci afirma, no Q11 (2017, p. 96) que não existe filosofia em geral, o que existe são “diversas filosofias ou concepções do mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”.

sua relação no plano da hegemonia social do capital, e a elaboração do currículo escolar, com espaço de construção das ideologias ou *concepção do mundo*.

O terceiro capítulo, intitulado *Alto e bom tom: “Não existe filosofia geral”*, compõe a centralidade teórico-filosófica desta pesquisa. É neste capítulo que explanamos o rizoma conceitual gramsciano usados ao longo deste trabalho. Buscamos objetivar aqui, a apreensão do conceito gramsciano de *concepção do mundo*, como via de interpretação para a prática de ensino de filosofia.

A atenção maior volta-se para a definição do conceito de *concepção do mundo*, correlacionando este aos conceitos de *hegemonia*, *ideologia*, *sociedade civil*, *bloco histórico*, de modo que compreendamos cada conceito vinculando-os ao princípio educativo apresentado por Antonio Gramsci viabilizando a compreensão de que as *concepções do mundo* são constituídas no seio das transformações históricas, ou seja é com base na perspectiva dialética da história, que as concepções de prática educativa das/dos docentes de filosofia estão correlacionadas à *concepção do mundo* ou ideologia de cada uma e cada um.

O quarto capítulo, intitulado *Da concepção do mundo à concepções de prática docente*, foi dedicado a análise das entrevistas que, subsidiadas pelos capítulos teóricos anteriores, tem como objetivo perscrutar a concepção de prática docente dos sujeitos investigados à luz das categorias de identidade, formação inicial e prática docente. Com base nas informações colhidas nas entrevistas, que têm como elementos fundantes o contexto histórico e social de cada sujeito e o contexto da escola onde atuam enquanto docentes de filosofia, propomos uma operacionalização das entrevistas tomando como base central, para o primeiro momento de análise, a prática social e a ação humana que resultam das determinações históricas que perpassam a prática docente das professoras e dos professores de filosofia.

Nesse capítulo, abordamos empiricamente a pesquisa, observando o fenômeno educativo através da concepção que docentes de filosofia de escolas públicas tem acerca de sua prática. O caminho que delineamos para alçar o concreto pensado como ponto fundante, respalda-se no mote principal desta pesquisa, que afirma a relação simbiótica entre a *concepção do mundo* ou ideologias e o exercício da docência.

Para fundamentarmos a concepção de prática docente, inicialmente nos aportamos no conceito de *concepção do mundo* de Gramsci, tendo em vista que este compõe também o conceito de *ideologia*; dessa maneira ao tratarmos da categoria de concepção, seja do mundo ou mesmo docente, estaremos nos remetendo à compreensão de uma concepção

que é construída no seio da sociedade, fruto das relações sociais e de poder, determinadas pela história. Assim, tomamos como nossas as provocações de Gramsci (1999, p.14), no intento de compreendermos a *concepção do mundo* à luz de escolhas políticas e ideológicas de cada sujeito, também nos indagamos:

Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou um fato mais complexo? E não ocorre frequentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista contradição? Qual será, então, a verdadeira *concepção do mundo*: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política? (GRAMSCI, 1999, p.14)

Com essas proposições delineamos a pesquisa acerca das concepções de prática levando em conta que estas estão correlacionadas à concepção do mundo, em que cada escolha é definida segundo necessidades que desafiam cada sujeito.

Conforme orienta Triviños (2015, p.74), atentamos para as três etapas que guiam a pesquisa de cunho materialista-dialético: a “contemplação viva do fenômeno” que compreende as informações iniciais, ou seja, a delimitação do critério de seleção para os sujeitos, os regimentos legais que orientam e legitimam a prática docente; o segundo momento é a “análise do fenômeno”, em que o suporte teórico assume papel de orientar e fundamentar as informações da pesquisa, sendo efetivamente o momento de aplicar as técnicas de acesso às informações; e, por fim, alçaremos a “realidade concreta do fenômeno”, que se constitui da descrição, da classificação, da síntese, da regularidade, da variação das hipóteses e de todo o caminho que direciona a pesquisa para a compreensão real do fenômeno. Fruto do movimento da realidade concreta, o concreto pensado não é a resposta de técnicas implantadas numa pesquisa, é *a priori* o próprio desvelamento, assumindo na pesquisa a função social exequível e imperativa de compreensão e transformação da realidade concreta e objetiva.

2. A (DES)OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA, UM PROJETO POLÍTICO

Articular historicamente o passado não significa conhecê-lo 'como ele de fato foi'. Significa apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo.
(BENJAMIN, 1994, p. 224)

Propomos neste capítulo, um caminho que inicialmente analisa separadamente as seguintes leis da educação: 4.024 de 1961; 5.692 de 1971; 9.394 de 1996; 11.684 de 2008. Buscamos enfatizar uma orientação histórica e contextual que gestou e implantou tais regimentos, com enfoque nas determinações específicas que reformularam o ensino de nível médio/secundário. Dialogando com a história do currículo da Educação Básica, fundamentada em Saviani (2011; 2013; 2015), Souza (2008), Zotti (2004), com foco principal para a construção do currículo escolar de nível médio, buscamos nesse capítulo demonstrar que, tanto na presença quanto na ausência, o ensino de filosofia estava condicionado ao contexto político-econômico nacional e a hegemonia da classe detentora e definidora das leis.

No que diz respeito ao ensino de filosofia, embora nosso recorte histórico proponha inicialmente um olhar para o período da desobrigatoriedade e posteriormente da obrigatoriedade, não poderíamos deixar de lado todo o movimento histórico que culminou em tal posição dessa disciplina no âmbito escolar. Propomos, com a análise dessas fontes, alçar olhar, não para as linhas das leis em questão, mas para o processo que produziu tais regimentos, no intento de destacar a relação dialética e fundante entre o contexto político-econômico, a educação e o currículo escolar.

Filologicamente podemos observar que a palavra *obrigatório* deriva do latim *obligatorius*, que dentre as possibilidades de significados, correlaciona-se a termos como poder, força e lei. Compreendido enquanto significante correlacionado à ordem e domínio, a palavra *obrigatório* intui uma concepção da verticalização de determinações que tem como pano de fundo, nesse caso, a função de um Estado. Agregada ao prefixo de caráter negativo, a palavra *desobrigar* assume um caráter oposto, antagônico a *obrigatoriedade*, mas somente no âmbito do significado, porque ambas as palavras designam socialmente relação de ordem e domínio.

A desobrigatoriedade de uma lei, anteriormente imposta como obrigatória, não acontece de maneira isolada, as relações sociais e econômicas são condicionantes necessários para essas alterações na legislação de um Estado. A disputa de poder e de controle do lucro, no modelo de economia capitalista, também definem esses regimentos legais, fazendo valer a predominância da divisão das classes, condicionadas pela apropriação dos meios de produção, onde as leis passam a ser representações evidentes do projeto de sociedade hegemônico de uma classe detentora dos meios de produção e do poder do Estado. Essa mesma classe cria, rege e garante que a legislação seja conivente com os princípios que a mantém nesse posto de dominação.

A lei, não como instrumento do estado, mas como representação concreta do modo de vida dos sujeitos inseridos num sistema social de classes e condicionados pelo desenvolvimento das forças produtivas, rege por um parâmetro universal, a pluralidade de indivíduos em sociedade. A legislação é instrumento de uma sociedade, que criada sob a égide do poder e da ordem, “constitui o instrumento através do qual o Estado regula, acentuando ou amenizando as tendências em marcha”. (SAVIANI, 2013a, p. 201)

Assim, conforme aponta Saviani (2013a, p.200), o significado de uma nova legislação está para além do que a letra da lei apresenta. Buscamos aqui, captar o “espírito da lei”, analisando-as à luz do contexto que as formulou, tendo em vista que o espírito da lei é, primordialmente, aquilo que movimenta ideologicamente a elaboração de tais aparatos, suas doutrinas e os princípios que orientam as concepções que as integram.

2.1 A FILOSOFIA OPTATIVA, O COMEÇO DO FIM: LEI 4.024 DE 1961

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) é antecedida de uma reforma constitucional “caracterizada pelo espírito liberal e democrático” que, lavrando a garantia da liberdade de pensamento, estabeleceu que as leis educacionais do Brasil seriam definidas impreterivelmente pela União. Deliberando a liberdade de ensino e a gratuidade do nível primário, o *capítulo II do Título IV* versava sobre o consentimento de uma educação descentralizada e equilibrada, “sem que a União deixasse de assumir o seu papel, quanto à proposição das linhas gerais pelas quais deveria organizar-se a educação nacional.” (ROMANELLI, 2012, p. 175)

Com a Carta de 1946 e o Ministério de Educação e Saúde – representado por Clemente Mariani – o movimento de luta ideológica pela educação assume proporção

significativa. Convocados pelo então ministro, educadoras e educadores de diversas concepções ideológicas, compuseram no dia 29 de abril de 1947 uma comissão destinada à elaboração do documento que, posteriormente transformar-se-ia em anteprojeto para legislar a educação no país. Iniciou-se, assim, um período de constante luta e discussão acerca desse projeto que percorreu 13 anos até finalmente ser consolidado enquanto lei.

Para Romanelli (2012, p. 176), as lutas ideológicas em torno das políticas educacionais se desenvolveram intensamente nos primeiros anos de 1930 e estenderam-se até a efetiva consolidação da elaboração da nossa primeira lei especificamente educacional. Segundo a autora, essas lutas estavam revestidas das bandeiras da total obrigação do Estado em proporcionar educação escolar gratuita, como também a descentralização e o direito de todos à educação.

O período histórico que gestará a nova e primeira LDB é permeado por uma intensa reorganização das estruturas político-sociais, que, por sua vez, destinado ao fortalecimento do mercado internacional, intensificou a política de dependência que o Brasil tinha com o capital estrangeiro. As polaridades de interesse econômico se arraigavam cada vez mais - fortificadas pela internacionalização do capital - à classe dominante ou burguesia nacional, que assumiam frente aos setores populares, uma tendência reformista.

Conforme aponta Saviani (2013a, p. 179), o caminho que propagou uma crise econômica nos anos de 1960, definiu-se no panorama de polaridades contraditórias que acenderam intensos embates na edificação da lei 4.024. Segundo ele, posteriormente à Revolução de 30 inicia-se um quadro político econômico voltado para a expansão do mercado industrial, que embebido do discurso nacionalista, provocou uma miscelânea de ideias e concepções, de modo que “a partir dessa data, renascem as ideias liberais, que passam a constituir o pano de fundo do nacionalismo que evolui num crescendo”.

Assim, a ideologia liberal, revestida do claro interesse do capital estrangeiro na produção econômica do país, mantinha-se gradativamente crescente, de modo que esses “tais interesses não chegam ainda a se contrapor de modo antagônico aos interesses nacionais”, dando vasão a um liberalismo que tinha um caráter flexível, de “ideologia suficientemente elástica para aglutinar as diferentes forças empenhadas na industrialização pela via do modelo de substituição de importações”. (ibid., p.179)

Segundo Cunha e Góes (1985, p. 09), o discurso político que permeou os anos 1960 remetia-se às polaridades extremadas, de efetiva abertura do mercado interno à política de internacionalização da economia. Constituíam-se assim, com o avanço do

desenvolvimento da indústria nacional, imersa nas armadilhas do capital estrangeiro norte americano, uma sociedade civil efetivamente dividida em campo e cidade, burguesia nacional e movimento operário. E como base de sustentação desse modelo econômico, havia uma monopolização ampla (do acúmulo da riqueza, dos meios de produção e dos ideais políticos e econômicos) da classe dominante, onde

o Congresso Nacional, formava opinião pública através dos meios de comunicação de massa, da escola, de parte das igrejas, de organizações tipo IPES (Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais) e IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), instrumentalizando conceitos ideológicos de ‘civilização ocidental e cristã’, corrompendo com o dinheiro da embaixada americana (eleições de 1962) com o objetivo político de conservação das estruturas, contra as reformas ou qualquer mudanças, escamoteando a discussão da luta de classes. (ibid., p. 9)

Saviani, na obra *Política e Educação no Brasil* (2015), traz às claras as relações que permearam a elaboração da primeira LDB, demonstrando as disputas partidárias travadas no Congresso Nacional, resgatando as lideranças que interviam na (des)construção do documento. O documento elaborado pela comissão de educadores, foi alterado e enviado para o Presidente Gaspar Dutra, pelo Ministro de Educação e Saúde, Clemente Mariani, membro da UDN (União Democrática Nacional). O primeiro embate deu-se com o deputado e líder do PSD (Partido Social Democrático) no Congresso Nacional, Gustavo Capanema.

Em 29 de outubro de 1948, data que relembra o fim do Estado Novo e a queda de Getúlio, a Câmara Federal recebe, com o número de 605, o projeto junto com o documento *Exposição e Motivos* elaborado pelo Ministro Capanema, somado a dois relatórios da comissão e sub comissão de Ensino Médio, e o anteprojeto elaborado pela comissão de educadores. (SAVIANI, 2015, p.35)

Em 8 de dezembro foi remetido ao Senado para ser submetido à apreciação da Comissão Mista de Leis Complementares, em que foi indicado relator o deputado Gustavo Capanema. Em longo e erudito parecer emitido em 14 de julho de 1949, Capanema, após discorrer sobre o ‘sentido constitucional da diretrizes e bases da educação nacional’, sobre os ‘sistemas de ensino locais’, a ‘tendência centralizadora das federações’, o ‘caráter nacional da educação’ e a ‘dispersão da ordem pedagógica’, conclui que o projeto deveria ser refundido ou emendado. (ibid., p. 40)

Como consequência do parecer emitido pelo deputado Gustavo Capanema, o arquivamento do projeto durou dois anos. Determinado pelo Senado Federal, o projeto é revisitado, um processo que demorou cinco anos e meio sob análise da Comissão de

Educação e Cultura. Somente em 29 de maio de 1957 a Câmara retoma a discussão desse projeto que agora correspondia ao número 2.222/57.

Segundo Saviani (2015, p.41), o projeto que foi discutido em 1957 com o número de 2.222/57, era resultado do cabo de guerra entre partidos políticos, no qual a correlação de forças não somente alterou o espírito da lei que compunha o primeiro projeto, ainda de número 605, como também foi a condicionante responsável pelo engessamento de 13 anos na consolidação da primeira LDB.

O embate entre os principais partidos que atuavam naquele momento com maior representatividade, UDN e PSD, não representavam a luta entre as classes, mas uma disputa de domínio que garantisse a barganha do Estado e da classe cujo os dois partidos representavam. A condição social configurava-se, conforme afirmou Saviani (2015, p.40), numa clara divisão da multiplicidade de grupos, com interesses e ideologias opostas. Essa oposição correspondia a necessária contradição no seio do sistema capitalista, no qual a sociedade e seus grupos agregam-se em partidos fazendo, assim, prevalecer internamente um núcleo de interesses comuns.

Somente em 20 de dezembro de 1961, o Brasil passa a ter uma lei específica conduzindo a educação nacional. A nossa primeira LDB, chamada por uns de *carta de libertação da educação nacional*, mas também não tão exaltada por outros, aponta como primeira providência, em 1962, a instalação de um Conselho Federal de Educação (CFE), deliberando que, a despeito dos 10%, que eram previstos na Constituição de 1946, os recursos federais para educação iriam equivaler a 20% para os estados e municípios. (SAVIANI, 2013c, p. 306)

A lei 4.024 demonstrou, claramente lavrado em seu texto, que o Estado assumiria a responsabilidade integral na garantia do ensino primário, de maneira ampla e universal para todos; mas ao definir que o investimento seria igualitário para os três âmbitos educacionais, pressupôs-se que estes teriam especificidades e necessidades equiparadas sob uma mesma medida e consequentemente, subsidiados por um mesmo valor. Anísio Teixeira, como representante do CFE, esclareceu que o que foi definido na letra da lei, garantia que o Estado estava comprometido na “prestação de assistência financeira aos estados e municípios provendo recursos suplementares para o desenvolvimento dos sistemas estaduais de educação.” (ibid.,p. 306)

Conforme apontou Saviani, no livro *História da Ideias pedagógicas no Brasil* (2013c, p. 307), para Anísio Teixeira, a nova LBD simbolizou “meia vitória, mas vitória”, pois embora não tenha sido garantido importantes pautas de luta dos reformadores, como

por exemplo a construção de um sistema de ensino público, mas ainda assim foi de grande importância a garantia da descentralização do ensino, com a criação dos conselhos estaduais.

Romanelli (2012, p. 188) pontua que a nova LDB foi significativa para determinar e regularizar o sistema escolar, mas em contrapartida ela se inseriu com propostas unificadoras e descentralizadoras num contexto de grande expansão da indústria capitalista, o que colocou em questão a sua legitimidade, pois “as escolas continuavam a estruturar-se em bases, valores e técnicas próprias da mentalidade pré-capitalista”.

Saviani (2015, p.54) afirma que, na realidade, a lei não contemplou plenamente nenhuma das polaridades que envolvidas no processo de elaboração, mas que em vias de fato “foi, antes, uma solução de compromisso, uma resultante de concessões mútuas prevalecendo, portanto, a estratégia de conciliação”, assumindo o caráter de intermediária entre os partidos políticos que monopolizaram a discussão desde à Câmara até o Senado. Para o autor, o caráter apaziguador incorporado nesta lei reitera uma concepção de luta por uma “democracia restrita” pois, com o fim da era Vargas até a erupção da Ditadura Civil-Militar, o país esteve imerso em uma democracia falseada e sectária, mantendo-se distante das lutas própria das classes populares; o que ficou evidente com a disputa de cabo de guerra entre os dois maiores partidos políticos da época, que representavam hegemonicamente a mesma classe .

A descentralização do ensino, no plano legislativo possibilitou que os estados formulassem seus currículos com disciplinas optativas, que melhor correspondessem à seu contexto local, validando assim o princípio da autonomia dos Conselhos Estaduais de Educação, que tanto aspiraram os renovadores. Mas, na prática, essa conquista efetivou-se de maneira “timidamente ensaiada”, pois as escolas continuaram trabalhando com os recursos que dispunham naquele momento, adequando-se à nova legislação. Na realidade, “continuaram mantendo o mesmo currículo de antes”. (ROMANELLI, 2012, p.188).

A primeira LDB, gestada num contexto de polarização social extremada, de divisão de interesses tão evidentes, comprovou esse quadro político ao conciliar posições controversas que repercutiam, desde da década de 1950, o campo de luta pela educação nacional. A nova LDB garantiu a liberdade de ensino¹⁰, ao mesmo tempo que assegurou uma flexibilização dos mecanismos de fiscalização das escolas privadas, garantindo

¹⁰ Art.2º: “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola.” Parágrafo único – À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.”. (BRASIL, 1961)

inclusive a estas apoio e financiamento “para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos” (BRASIL,1961)

Ao determinar a criação dos Conselhos Estaduais de Educação, a nova LDB confere aos estados, efetivando o princípio da descentralização da educação, a incumbência de elaborar parte do currículo escolar do Ensino Médio. Este nível da educação escolar, que compreende a educação destinada à formação do adolescente, *posteriori* à educação escolar primária, foi dividido em dois ciclos, ginásial (com duração de quatro anos) e colegial (com duração de três anos), abrangendo inclusive os cursos secundários, técnicos, e de formação de professores destinados ao ensino pré-primário e primário.

Com a instalação do CFE, em 1962, e a aprovação do PNE (Plano Nacional de Educação) que vigoraria no período de 1962-1970, iniciam-se efetivamente as novas diretrizes educacionais para os três âmbitos: primário, médio¹¹ e superior. Eventualmente a lei 4.024/61 estabelecia diretrizes curriculares quantificadoras, delimitava o número de disciplinas para cada nível, mas somente com a constituição do CFE e o com a aprovação do PNE que as determinações das disciplinas, tanto de caráter obrigatório como optativo, puderam ser acrescentadas ou retiradas. O Ensino Médio teve como componente curricular disciplinas e práticas educativas, respectivamente de caráter obrigatório e optativo. Ampla discussão surgiu em torno desses componentes, pois como a nova LDB não definia o que efetivamente se compreendia como prática educativa e disciplinas, muitas dúvidas surgiram acerca da efetivação do currículo escolar.

Somente após a publicação do Parecer 131, emitido pelo CFE em 1962, é que pôde-se explicar o que realmente pretendia-se definir (e diferenciar) enquanto práticas educativas e disciplinas. Conforme apresentou o documento, as disciplinas correspondiam às atividades escolares destinadas à apreensão do conhecimento, enquanto que as práticas educativas direcionam uma formação mais geral, com vistas ao campo da vida política, cultural, religiosa dos estudantes, sob a égide do argumento de uma formação de personalidades.

Segundo Souza (2008, p.232), as novas determinações das diretrizes educacionais provocou grandes modificações, sobretudo no Ensino Médio, pois além de agrupar no mesmo nível, sob os mesmos parâmetros legais, distintas concepções de educação

¹¹ Optamos por utilizar a terminologia “médio”, e não secundário, tomado como referência a própria Lei 4.024/61 que determina esta nomenclatura para designar a abrangência desde nível escolar que passa a incluir os cursos secundários, técnicos e de formação de professores.

(secundário, técnico e formação de professores de escola primária), a lei 4.024 de 1961, revestida do ideal da unificação do ensino, causou inúmeros problemas ao magistério secundário, acarretando desemprego de muitos docentes e consequentemente diminuição dos salários.

Assim, foi organizado o currículo para o Ensino Médio: o ciclo ginásial, com nove disciplinas, onde estas eram compostas, também, pelas práticas educativas, de forma que não podiam ser ministradas um número inferior a cinco e superior a sete de disciplinas para cada série, com ressalva para os dois primeiros anos do colegial, onde a soma total de disciplinas resultava em oito matérias, com ênfase no estudo da língua portuguesa. Para a terceira série do ciclo colegial, o currículo se pautava no conceito de uma formação diversificada, acreditando que esta assumiria a função de formação para o ensino superior.

Dessa maneira, em 1962, o CFE determinou que seriam obrigatórias para o Ensino Médio as seguintes disciplinas: “Português (sete séries), História (seis séries), Geografia (cinco séries), Matemática (seis séries) e Ciências (sob a forma de iniciação à ciência, 2 séries, sob a forma de ciências físicas e biológicas, 4 séries)”. E de caráter complementar:

Desenho e organização social e política brasileira, ou desenho e uma língua clássica e uma língua estrangeira moderna, ou duas línguas estrangeiras modernas, em ambos os ciclos, ou uma língua estrangeira moderna e filosofia, esta última presente apenas no segundo ciclo. (SOUZA, 2008, p. 234)

Assim estruturou-se o quadro referente às disciplinas optativas foram relacionadas:

- a) no ciclo ginásial: línguas estrangeiras modernas, música (canto orfeônico), artes industriais, técnicas comerciais e técnicas agrícolas.
- b) no ciclo colegial: línguas estrangeiras modernas, grego, desenho, mineralogia e geologia, estudos sociais, psicologia, lógica, literatura, introdução às artes, direito visual, elementos de economia, noções de contabilidade, noções de biblioteconomia, puericultura, higiene e dietética. (SOUZA, 2008, p. 234)

Segundo Zotti (2004, p.134-135), a nova estrutura curricular que esta lei propôs teve como principal característica de distinção das reformas anteriores (Reforma Francisco Campos e Reforma de Capanema) uma maior “flexibilização e descentralização das orientações curriculares”, com a redução no número de disciplinas obrigatórias, o que viabilizava a construção de uma formação cultural básica, além da “substituição de disciplinas tradicionais clássicas por disciplinas científicas que se ajustavam às novas exigências da sociedade industrial”.

Com essa reforma, o ensino de filosofia começa a percorrer o caminho da deslegitimação e, consequentemente, da desobrigatoriedade. Enquanto que, na Reforma

de Capanema, em 1942, a filosofia era obrigatória no currículo de cursos colegial especificamente na modalidade de formação clássica, é com a elaboração da primeira LDB que essa disciplina passa a compor a listagem de disciplinas complementares, definidas pelo Conselho Federal de Educação, dependendo das instituições de ensino a sua inclusão ou não.

É salutar atentarmos para o processo histórico que culminou nessa reforma, tendo como futuro próximo a instauração de um sistema político de exceção e exclusão, que não consolidou-se imediatamente, mas envolto num novelo de condições socioeconômica que, não só possibilitou, como também consolidou tal política. A disciplina filosofia, assim como a sociologia passaram a não pertencer ao currículo oficial definido pelo CFE, que correspondia à instância principal de controle da educação nacional. A nova configuração do currículo escolar do nível médio, nível correspondente à juventude que durante a Ditadura Civil-Militar corresponderia à faixa-etária da classe trabalhadora, não teve na formação escolar acesso ao caráter crítico-social que a filosofia e a sociologia se encarregam de fomentar.

2.2 A FILOSOFIA AMEAÇADORA: LEI 5.692 DE 1971

O golpe civil-militar em 1964, idealizado durante anos, foi imperioso no desmonte social e, primordialmente, humano. Um estado, fundido sobretudo nas concepções doutrinárias de Golbery do Couto e Silva¹², foi planificado, compilado e executado pela ESG (Escola Superior de Guerra) e EMFA (Estado-Maior das Forças Armadas), representados por generais e coronéis de formação específica¹³ para lideranças de guerras. O país assolou-se num cárcere político de coerção e de insegurança durante 21 anos, contrapondo o binômio que ecoava aos quatro cantos: segurança-desenvolvimento.

Os vínculos entre a economia nacional e o imperialismo dos EUA se perpetuaram nesse período, tomando como base quatro pilares político-sociais que instituía a relação

¹² Golbery do Couto e Silva foi um dos principais idealizadores da estruturação do golpe em 1964. Desde da construção dos discursos emitidos pelos generais e marechais, como também medindo as relações políticas e econômicas imperialista que os EUA tanto ansiavam. (FON FILHO... et al, 2016, p.49)

¹³ Segundo Aton Fon Filho (2016), na obra recém lançada e escrita por intelectuais e presos políticos durante o período da ditadura, os generais eram formados por diversos cursos, entre eles o “The Army Air Defense School; The Army Artillery and Missiles School; Armor Officer Carrier Course; The Army Signal School; Parachute Packing; Maintenance and Aerial Delivery; Command and General Staff Officer Course”, entre tanto outros que tinham como princípio ideológico a expansão imperialista através das forças armadas. (FON FILHO... et al, 2016, p.50)

de dependência e a permanente liberdade de intervenção nas políticas e na vida social do país: o monopólio privado que só favorecia a consolidação do mercado internacional e aniquilava o nacional; os setores estatizados e a intervenção dos “incentivos” do Estado através de empréstimos em benefício do capital privado e estrangeiro; o setor de pequena e média empresa com dificuldades de se consolidar na economia nacional somente produzia os bens de consumo mais imediatos; o setor primário e acumulação do capital, que não só derrubou o papel econômico das pequenas e médias empresas, como ocupou todos os campos da produção, do trabalho no país.¹⁴ (FON FILHO... et al, 2016, p.49)

A DNSD (Doutrina Nacional de Segurança e Desenvolvimento) proclamava a tão custosa bandeira do desenvolvimento e da segurança para o país, intervindo e garantindo que a nova ideologia estivesse presente e unificada em todos os âmbitos sociais. Assim, educação foi incorporada no aparelhamento do estado ditatorial, fundamentada na concepção produtivista, a pedagogia tecnicista foi oficializada pelo Estado.

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) que, no campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão ‘pedagogia tecnicista’. (SAVIANI, 2013, p. 369)

Conforme aponta Saviani (2013c, p. 382), a concepção dessa pedagogia já vinha sendo introduzida no Brasil antes mesmo do golpe (1964), definindo-se claramente com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961. Os fundamentos da teoria do capital humano, ressaltados nos princípios de racionalidade, de eficiência e produtividade passaram, então, a ser os novos alicerces da educação.

Do mesmo modo que os trabalhadores ocupavam seus postos nas linhas de produção das multinacionais, os alunos ocupavam as filas de cadeiras nas salas de aula, executando, igualmente, atividades operacionais com resultados alheios e alienantes. As subjetividades não podiam colocar em risco a eficiência do professora/professor, nem dos alunas/alunos, e cabia a ambos ocupar somente a posição de receptores de uma ordem maior fundida na racionalidade “compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção”, condicionando assim, a formação suficiente para o aluno transformar-se em mão-de-obra disponível e especializada. (ibid., p. 382).

¹⁴ Cf. (FON FILHO... et al, 2016, p.57)

A implementação desse ideal produtivista nas escolas brasileiras foi consolidada nos acordos estabelecidos entre o MEC e a USAID (Agencia Internacional do Desenvolvimento), que designou os seguintes escopos para a educação:

Aumento da produtividade do sistema escola; melhoria (ou adequação) dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino; influência direta nas instituições escolares a fim de assegurar-lhes uma função mais eficaz para o desenvolvimento, aperfeiçoar os meios de comunicação e massa para melhoria das condições de informação nos domínios da educação extraescolar, conseguir formação do espírito cívico e de consciência social conforme os ideais de desenvolvimento pacífico, de respeito aos dirigentes humanos e de justiça social. (SILVEIRA, 1991, p. 77)

Germano (2011, p.176) destaca que as reformas na educação, impostas pelo capital internacional aos países subdesenvolvidos, tomam como princípio a produção maciça de mão de obra, em contrapartida, nos países liberais e desenvolvidos, as reformas escolares visam sempre uma qualificação na formação com durabilidade necessária para “conter a força de trabalho ‘supérflua’, mantendo-a afastada do mercado”.

As modificações que essa reforma provocou implicavam em reestruturação imediatas na organização escolar, que desajustava desde as concepções de ensino de 1º e 2º grau às demandas internas de caráter administrativo do espaço físico da escola. De acordo com Souza (2008, p.268), toda essa reestruturação, que incluía o aumento no número de matrículas, como também a adaptação dos espaços para a instauração de um ensino secundário com formação técnica, exigia alterações fundantes que iam desde da necessidade de compra de equipamentos e toda a infraestrutura, à formação especializada para os docentes no uso de todo esse “novo” aparato educacional.

Essa nova lei previa a unificação do espaço físico destinado aos dois níveis de educação escolar, 1º e 2º graus, evidenciando, assim, a racionalização de recursos materiais e humanos, pois além de propor mudanças estruturais significativas para a consolidação da educação de 2º grau, a lei impôs que em um só espaço físico coexistisse concepções diferenciadas de educação – Educação Infantil e Ensino Médio – desconsiderando também a heterogeneidade que existia entre a categoria de docentes de ambos níveis.

Surgia, assim, uma nova Educação Básica e, consequentemente, um novo Ensino Médio, que se configurava com o objetivo da formação integral do adolescente, tendo em vista o aprimoramento técnico, pautado na “vigilância da eficiência e produtividade em busca do máximo de resultados com o mínimo de dispêndios”. Ao levarmos em conta que

essa lei foi gestada durante a política do “milagre brasileiro”¹⁵ fica mais evidente tanto seus objetivos quanto as concepções pedagógicas de caráter técnico, que dali então passaram a direcionar a educação brasileira nesse período. (SAVIANI, 2015, p. 132)

Para avaliar a larga escala de produção e assegurar a mão de obra disponível, era preciso garantir que ao concluírem o Ensino Médio, os estudantes não buscassem o nível superior, ao contrário saíssem da educação escolar com a formação plenamente ajustada à economia industrial. Dessa maneira, segundo Souza (2008, p.269-270), o currículo do Ensino Médio estruturou-se em quatro camadas: a primeira era composta pelo núcleo comum de disciplinas estabelecidos pelo CFE; a segunda tratava-se das disciplinas estabelecidas pelo art. 7º¹⁶ da então lei; a terceira definiu-se pela parte diversificada, e por último, as habilitações profissionais.

O núcleo comum de disciplinas era composto por três campos de conhecimentos e dentro deles foram estabelecidas as matérias que compuseram o núcleo comum de ambos níveis da Educação Básica. Assim foi especificado: Comunicação e Expressão, com a disciplina de Língua Portuguesa; Estudos Sociais, com o ensino da Geografia, História e da Organização Social e Política do Brasil¹⁷; Ciências, com a abrangência da Matemática, Física e Biologia. A segunda camada que compôs o currículo, foi definida segundo o art. 7º desta lei, que determinava com caráter obrigatório, para ambos níveis, as disciplinas: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Ensino Religioso, sendo esta última obrigatória a oferta em todas as escolas, mas facultativo aos discentes lecionarem ou não.

¹⁵ O chamado “milagre brasileiro”, de 1965 a 1967, foi resultado das medidas de reordenação econômica do país no período da ditadura, a partir das quais, efetivou-se um período de reajuste, que privilegiava a expansão das empresas estatais sobrepostas ao flagelamento humano que vivia sociedade naquele período, com seus direitos individuais e coletivos violados. Esse falso “milagre” data-se entre 1968 e 1973, quando o “Estado amplia sua ação empresarial através do aumento dos recursos financeiros sob o seu controle (de origem tributária)”; nos anos entre 1966 e 1967 o número de empresas estatais é somado a mais 210 novas empresas, e entre 1976 esse número será de 571 empresas. Dessa maneira, percebe-se que o “milagre” garantia a permanência de uma burguesia nacional no movimento de correlação de forças e poder, entre o Estado e a economia, garantindo a adesão entre estes e consolidando e favorecendo os “grupos econômicos de capital multinacional e a hegemonia da classe dominante.” (ZOTTI, 2014, p. 140)

¹⁶ Assim versa o art. 7º: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus, observando quanto à primeira o disposto no Decreto-lei nº869, de 12 de setembro de 1969.” (BRASIL, 1971)

¹⁷ Vale ressaltar que a disciplina Organização Social e Política do Brasil está presente nos currículos da educação brasileira desde da primeira Lei de Diretrizes e Bases, onde definidas pelo CFE, compôs o currículo do ciclo ginasial. Nesse ciclo, as práticas educativas era organizadas em oito grupos: educação vocacional; educação feminina; educação moral e cívica; educação religiosa; educação artística; educação musical; línguas; outras.

A terceira camada, já caracterizada como parte diversificada dos currículos, era definida pelos Conselhos Estaduais; mas, como afirma Souza (2008, p.272), com a determinação das disciplinas obrigatória, segundo o art. 7º, pouco restou para ser designado como “diversificado”, correndo sempre o risco de confundir-se com a formação especial. Zotti (2004, p.156) pontua que o que acontecia, em vias de fato, é que constantemente as escolas decidiram por incluir em um só núcleo a parte diversificada e a formação especial¹⁸, unificando o que de alguma forma já o era antes.

A última camada que compôs o novo currículo do 2º grau, que na prática também correspondia à parte diversificada, tratava especificamente das matérias referentes à habilitação profissional.

É evidente que a tentativa de conciliação entre ‘as necessidades do cidadão e as necessidades da produção’ (Crove, 1983:196) torna-se mera figura de retórica na medida em que acabam por prevalecer, na definição da política educacional, segundo o Ministério da Educação, as determinações do mercado. Isso põe por terra o discurso igualitarista no âmbito escolar, que assume uma dimensão meramente formal e abstrata, uma vez que no mundo da realidade o que predomina é a desigualdade econômica. (GERMANO, 2011, p. 182)

Assim como Germano (2011), Souza (2008), Saviani (2013a; 2013c; 2015), Cunha e Góes (1985), Zotti (2004) entre outros, analisam de maneira unívoca, o verdadeiro propósito da reforma educacional imposta verticalmente no auge da repressão da ditadura civil-militar: uma lei, que tramitou pelo Congresso Nacional e pelo Senado Nacional num prazo de trinta dias e aprovada por unanimidade em todas instâncias, sem emendas ou substitutivos, ou mesmo alterações do então presidente, evidentemente comprova a eficácia dos movimentos de repressão e autoritarismo tão característicos desse período e particularmente do governo Médici.

Cabe-nos a seguinte indagação: como poderia permanecer, no currículo escolar desse período, disciplinas como a filosofia? Se com a lei 4.024 de 1961 a filosofia ainda resistia no âmbito escolar enquanto disciplina de caráter optativo, com a reforma de 1971 ela efetivamente é banida dos currículos escolares. Qual o sentido e a relação que o ensino de filosofia tem com um currículo fundido na sondagem de vocações e na habilitação profissional, como foi durante os vinte e um anos de ditadura?

¹⁸ De acordo com o art. 5º da lei em questão, o currículo seria composto por duas partes: educação geral e formação especial. Ao ensino de 1º grau, a educação em geral é exclusiva nas primeiras séries e nas últimas é predominante, no ensino de 2º grau predomina-se a formação especial que pode ser resumida em sondagem das aptidões e formação de iniciação para o mercado de trabalho como também habilitação profissional.

As respostas a essas indagações foram desveladas pela História, quando finalmente aponta este período como um período de atropelamento do desenvolvimento humano pelo desenvolvimento econômico e hegemônico. Anteriormente à reforma de 1971, foi incorporada, na mesma intransigência, a reforma universitária consolidada na lei 5.540 de 1968¹⁹, onde definia-se e limitava a formação e atividade docente de nível superior.

Concordamos com Silveira (1991, p. 104), quando este afirma que o afastamento de disciplina de caráter mais reflexivo e crítico, como História e Geografia (diluídas em Estudos Sociais), e Filosofia, contraposto à “inclusão de disciplina marcadamente doutrinárias, como a E.M.C.”, evidenciou os princípios da imposição da Doutrina da Segurança Nacional, que não só definia os rumos da economia do país, mas intervia nas reformas educacionais e na formulação dos currículos daquele tempo.

Segundo Cunha e Góes (1985, p.74), a EMC “representava uma sólida fusão do pensamento reacionário do catolicismo conservador e da Doutrina da Segurança Nacional”; em 1969 é efetivamente ampliada a função doutrinária desta disciplina, definida pelo então Decreto-lei 869/69²⁰ que não só definia a obrigatoriedade desta disciplina, mas ampliava seu alcance inclusive como prática educativa, ou seja não havia escapatória, não tardando, um ano depois a Filosofia é efetivamente banida dos currículos da Educação Básica brasileira.

Segundo Zotti (2004, p.202) a formação moral e cívica, responsabilidade da disciplina EMC, foi o componente curricular mais discutido, levando em conta a propositura da lei 5.692 e todos os decretos que *a posteriori*, tinham como pano de fundo a garantia da formação do consenso social. Claro que essa perspectiva de formação, concretizada na disciplina EMC, em nada dialogava com à perspectiva crítica-reflexiva característica ao ensino de filosofia, pois o novo currículo sancionava uma concepção de educação que exaltava à formação técnica ao mesmo tempo que desqualificava a formação humana reflexiva.

¹⁹Como afirmamos, essa lei completa o ciclo de reformas verticalizadas propostas entre os anos 60 e 70. Não nos debruçaremos na análise desta, tendo em vista que a proposta apresentada neste trabalho busca relacionar o ensino de filosofia nas reformas postuladas para o Ensino Médio, mas consideramos que é evidente os ideias que propuseram tais reformas (lei 5.540 e lei 5.692), pois ambas foram gestadas e alimentadas pela ideologia do nacionalismo-desenvolvimentista que tanto nos custou.

²⁰ Assim versava o decreto: “É instituída em caráter obrigatório como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no país.” (BRASIL, 1969)

Se o ensino de filosofia é excluído do âmbito escolar nacional, num contexto político de crise e consolidação de um Estado Ditatorial, não podemos somente concordar que o que determinou tal exclusão simplesmente se justificou segundo a necessidade da expansão do currículo do Ensino Médio para a formação profissional. Mas, para além desse argumento, há compressão de um momento histórico que, não só silenciava os sujeitos críticos e pensantes, mas também necessitava garantir que as novas gerações seguissem aquele novo modelo de vida e educação.

Em 1968, com a vigência do AI-5, e a seguridade de ampla intersetividade estatal, que iam desde de perseguições à extermínios, como também ao forçado silêncio da imprensa, à perseguição aos artistas, professoras e professores de todos os níveis de ensino, sindicalistas e militantes de esquerda, instaura-se no país o tempo do medo. Com a consolidação da obrigatoriedade verticalizante da EMC, efetiva-se a garantia da unidade ideológica entre todos que compunham o âmbito escolar. A Doutrina da Segurança Nacional e o estado ditatorial estava, efetivamente, dentro das salas de aulas.

Com a obrigatoriedade da Educação Moral e Cívica em todos os níveis da educação nacional, o Ensino Médio também passou a ter em seu currículo a OSPB (Organização Social e Política Brasileira) com o igual caráter de disciplina obrigatória. Foram estabelecidas, pelo decreto 869 de 12 de setembro 1969, as finalidades que justificavam a necessidade da presença da EMC nos currículos da educação brasileira; dentre as justificativas estavam, o imperativo da educação nacionalista, visando um culto à pátria, obediência às leis, o fortalecimento da unidade nacional, e o patriotismo que visasse o bem comum da nação.

Dessa maneira, como afirma Cunha e Góes na obra *O Golpe na Educação* (1985, p. 74), o papel que essa disciplina, junto à OSPB desempenhariam no âmbito escolar a função de “preencher o ‘vazio ideológico’ deixado na mente dos jovens, para que não fosse preenchido pelas ‘insinuações materialista e esquerdistas’”. Atentemos que os termos “materialistas” e “esquerdistas” nos remonta à imagem de professoras e professores de História, Filosofia, Sociologia e de matérias que estão mais ligadas à área das humanidades, que tem como parte de seus currículos o estudo das teorias e das correntes filosóficas; dessa maneira, tendo em vista os princípios nacionalistas que esse período definiu como essencial à educação brasileira, nos questionamos: como manter no currículo escolar disciplinas que poderiam, também, apresentar teorias e formas de pensar que se aproximassem das concepções “materialistas-esquerdistas”?

A filosofia foi eliminada, não somente por não ser necessária àquele contexto, mas também, por ser compreendida enquanto saber que poderia provocar uma ameaça àquela ordem. É inerente à filosofia a reflexão e o movimento de transição do senso comum para uma *concepção do mundo* mais elaborada e conseqüentemente crítica. Se sendo esta, um saber que provoca a transição e elevação das concepções, efetivamente não seria viável que na vigência desse modelo social, este conhecimento estivesse em circulação, nem nos espaços escolares, nem na sociedade em geral.

O ensino religioso também constituía o currículo obrigatório, e vale lembrar que com a lei 4.024 de 1961, esse ensino foi definido como oferta obrigatória e de responsabilidade da escola, ou seja a disciplina de formação religiosa existia em âmbito escolar, mas cabia aos discentes a opção de acessá-la ou não. Com a reforma de 71, esse ensino torna-se imperativo, na medida em que o Estado necessitava de unidade, a Igreja retorna ao seu papel de “muleta”²¹ para a formação moral e ética.

Atribuir uma formação de sujeitos éticos tendo como pressuposto uma concepção de educação que fundamenta-se na crença, no folclore e nos valores nacionalistas, compreendendo que o princípio fundamental desta é a formação profissionalizante, somado a uma política de total intervenção estatal na manutenção do consenso social, evidencia assim um quebra-cabeça completo, configurando o quadro social de uma maioria invisibilizada e que não acessaria concepções de educação mais críticas.

Dessa maneira, com esse modelo de sociedade que se inscrevia em rompantes de autoritarismo, apoiamo-nos em Gramsci para compreender a pujante relação entre os aparelhos ideológicos ou hegemônicos²² e os aparelhos repressivos que garantiram a predominância desse regime por 21 anos. Dessa maneira, a escola, compondo o conjunto dos aparelhos ideológicos, é a “agência educativa complexa” que assumia a função de organização do consenso popular, garantindo assim, os espaços sociais de perpetuação dessa doutrina. As forças armadas, o exército, os tribunais de tortura ou mesmo o próprio Estado Militar, assumia o papel de aparelho repressivo, onde por via da coerção garantia-se a permanência do consenso. (META, 2017, p. 245)

²¹ Ao tratar da função da Igreja, especificamente do ensino religioso nas escolas italianas, Gramsci observa que o Estado, mantém com a Igreja, uma articulação quando faz-se necessário subsidiar a sua função de formação ética, de modo que esta passa a ser “uma muleta assim como se faria com um inválido”. (META, 2017, p. 234)

²² Para Gramsci, o poder do Estado era organizado sob o poder de coerção e consenso, onde através dos aparelhos repressivos (exército, polícia, tribunais, prisões, etc.) orbita-se a coesão, a repressão e a passividade, conjuntamente com os aparelhos ideológicos, que construíam e organizavam a unidade do consenso na sociedade (partidos, sindicatos, escolas e Igrejas). (ROCCA, 2017, p. 402)

A consolidação dessa “ordem” necessitava do consenso e da legitimação social, de maneira que “é nessa medida que uma concepção de educação integra uma estratégia de poder viabilizadora”, por meio das instituições educativas, mas não somente por elas, essa nova concepção político-social passa a atingir e acessar em maior alcance toda a sociedade. A hegemonia se fez necessária para a manutenção dessa “ordem”, na qual o Estado passou a assumir não só a função de organização burocrática e reguladora, mas também punitiva e repressora. (CURY, 1989, p. 54)

No momento histórico que discorremos até então, o Estado é apreendido enquanto estrutura de imposição coercitiva de uma política pautada na força de coesão somada à força de consentimento, numa relação de proporção na qual quanto menos consentimento social, a coerção sobressai com mais força, garantindo que o aparato ideológico seja mantido em vigência e que a hegemonia da ordem prevaleça.

Cury (1989) compreende o Estado segundo uma concepção gramsciana que concebe este enquanto um dos dois planos da superestrutura, no qual o outro plano é composto pela sociedade civil. O conceito de Estado em Gramsci pode ser apreendido aqui segundo a definição de um conjunto de atividades práticas e teóricas com que a classe dirigente utiliza para justificar e garantir o controle sobre a classe dominada, como também eleger e garantir a adesão entre os sujeitos que compõe a máquina estatal²³. A escola, enquanto aparelho ideológico, assume – e efetivamente assumiu com a reforma de 71 – a função de apartar as classes sociais, de modo que ao estruturar o currículo com formação eminentemente técnica, os estudantes concluía os estudos ansiando pelo mundo do trabalho e não pela continuidade dos estudos em universidades.

Tais estudantes, que logo menos passavam a ocupar as filas das fábricas, eram as filhas e filhos das trabalhadoras e trabalhadores que já estavam nessas mesmas fábricas, ou quiçá em condições piores de trabalho. As universidades, destinada à elite nacional, assumia a mesma função que a escola, garantia a manutenção da hegemonia elitizada, ao mesmo tempo que consolidava a cultura necessária para tal estrutura social e econômica.

Entendendo-se a educação como um processo da concretização de uma concepção de mundo (nesse sentido, bem mais abrangente do que uma

²³ O termo “máquina estatal” pode ser substituído por Estado, mas essa compreensão de Estado é pautada na concepção de uma representatividade da sociedade civil nos órgãos estatais, de maneira que aparta, conforme definia Gramsci (Estado= sociedade civil+ sociedade política), a sociedade civil da composição do Estado e da superestrutura. Na carta de 7 de setembro de 1931, Gramsci afirma que o Estado é, quase sempre compreendido como sociedade política, equivalente somente ao poder coercitivo, que tem como função moldar a sociedade segundo um tipo de produção e economia, e não como equilíbrio entre a sociedade civil e política, onde predomina a hegemonia de uma classe efetivada pelos aparelhos ideológicos (igrejas, escolas, sindicatos, partidos).

só instituição ou do que o modo de fazê-la), os interesses particulares dominantes, matrizes determinantes do poder, tentam ocultar, no que seria público, o privado, uma vez que se apropriam do público, e o fazem em nome do universal. Assim a educação, escolar ou não, nutre-se de uma ambivalência: o veículo possível de desocultação da desigualdade nela se torna também veículo de dominação de classe (CURY, 1989, p.57)

A hegemonia que predominou nesse período, entre os anos 1960 e 1970, consolidou a manutenção do *status* social de uma burguesia nacional em constante relação com uma burguesia internacional, que tinha a indústria como principal mecanismo de vinculação com os países de economia tardia, criando com estes a relação contínua de dependência, uma vez que instaurada as indústrias nesses países, a exploração da mão de obra a distinção social, rompia as barreiras da nação e consolidava a total intervenção de uma elite internacional no nosso país.

Para além dos espaços de fábricas e indústrias, a intervenção dessa elite deu-se, por exemplo, com a inserção de intelectuais estrangeiros, respaldados pelos acordos MEC-USAID, nos espaços do amplo âmbito educacional, desde da formulação das reformas, como foi o caso da lei 5.692 em 1971, até a ocupação de cargos de docentes em instituições de ensino superior. Claro que não era somente pelas fábricas e indústrias que a ideologia da soberania do capital, associada ao silêncio e obediência típicos do período, iriam tornar-se hegemônicos. Não bastaria adestrar somente os pais e a mães, mas os filhos e as filhas também. Dessa maneira, surgem as novas escolas, com novas estruturas, como hino nacional diário, com filas de cadeiras, com hierarquias internas, com vigilância à ordem nacional, com silêncio dos docentes, com exclusão do pensamento crítico.

Na sociedade capitalista, com o movimento contínuo das forças produtivas, as relações sociais se modificam, se reestruturam, assim como as ideologias. Estas, como pontua Cury (1989, p. 59) se “rebatem sobre as relações econômico-sociais através das instituições sociais em geral e na própria consciência social das classes”, de modo que a construção de uma nova concepção ideológica somente pode ser fomentada no seio das relações sociais, na mobilidade da história. Pensemos sobre a forçosa ideologia nacional-desenvolvimentista que o país vivenciava entre os anos 1960-1970, que para incutir verticalmente esse ideal, a classe dominadora necessitou garantir que, desde a formação escolar, a criança fosse educada sobre princípios de devoção ao país, respeito e devoção aos símbolos da nação²⁴; e estendendo-se para as outras instâncias sociais, com ações

²⁴ Cabe ressaltar que esse princípio que instituía a devoção pelas simbologias nacionalista, era também uma estratégia que justificava a presença do exército em todos os âmbitos nacionais, inclusive nas escolas, de

políticas nada espontâneas, permeadas pelo discurso falseador do desenvolvimento da economia nacional, respaldada na desvalorização do gênero humano.

2.3 A INSTRUMENTALIZAÇÃO DA FILOSOFIA: LEI 9.394 DE 1996

A inexequibilidade da lei 5.692/71 é constatada pelos profissionais da educação, que não conseguiam executar as demandas impostas, pois nem recursos materiais, tampouco humano, subsidiavam a efetivação dessa lei. Aquela proposta de reforma para o Ensino Médio não poderia seguir adiante, pois a profissionalização tinha como escopo as necessidades do mercado de trabalho, onde a elaboração de currículos demandados por esta necessidade, carecia de investimentos em recursos materiais e formação para as/os docentes, tudo isso inviável para aquela realidade em que se encontrava a rede pública de ensino.

As pressões começaram a tomar proporções mais significativas, as “burocracias estaduais e federais passaram a pressionar”, como também a burocracia do ensino industrial público”, as direções das redes privadas de ensino reivindicavam o alto custo de implantação da reforma, as empresas multinacionais reduziram a inserção de novos técnicos, dando preferência à “sistemática da formação em serviço” e os estudantes, sem campo para atuar e ainda galgando as perspectivas do ensino superior, viam a redução dos currículos das disciplinas de formação geral como prejuízo. (SOUZA, 2008, p. 276)

Em 1978, educadoras e educadores no XVI Congresso Nacional de Estabelecimentos de Educação dialogaram sobre a reformulação do currículo escolar, e de um Ensino Médio que dispusesse dois tipos de formação: educação geral e profissionalizante. Em 1981 o CFE inicia a construção de uma nova legislação que amparasse o Ensino Médio segundo essas duas modalidades, e em 1982, com a lei 7.044 é finalmente atestado a insustentabilidade das reformas escolares do período da ditadura.

Com a lei 7.044/82, o Ensino Médio continuou com o currículo dividido em núcleo comum e parte diversificada, a distinção se efetivou na substituição da “qualificação para o trabalho” para a “preparação para o mundo do trabalho”, onde as disciplinas que abrangiam essa parte da formação escolar passaram a “atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos

forma que até as crianças, desde cedo já reconhecessem neste, não só uma função necessária, mas que cultivassem por este aparato estatal uma relação de respeito e devoção; uma boa estratégia para garantir a função e a manutenção do poder das forças armadas em todas as instâncias da sociedade civil.

estabelecimentos de ensino e às diferenças dos alunos”, conforme esclarecia o art.1º desta lei.

1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

2º - A preparação pra o trabalho, nos ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério dos estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1982, p. 127-128)

Essa lei, no que tange o ensino de filosofia, não apresentou nenhuma modificação. Claro que as concepções de ensino foram continuamente alteradas no decorrer da década de 1970 à 1980, mas como propomos analisar, tomando como princípio a legislação que ou legitima ou deslegitima o ensino de filosofia no nível médio, não podemos apontar que a tal legislação tenha alterado o status de reclusão desse ensino em âmbito nacional. Vale salientar que tal lei e suas alterações - provocadas não só pela constatação passiva da inaplicabilidade da reforma de 1971, mas concretamente pela atuação efetiva da comunidade educacional²⁵ nas discussões e propostas - representa um novo rumo, ainda frágil e em certo sentido até contraditório, da educação escolar brasileira. Segundo Souza (2008),

já no período de transição democrática, ainda com o Governo de Figueiredo, ocorre a ‘reforma da reforma’ – lei n. 7.044/82, – que acaba com a obrigatoriedade da profissionalização no 2º grau, mas que mantém a opção, ou seja, a escola ou o sistema poderá optar ou não pela habilitação profissional. Isso foi um avanço, pois garantiu a opção de pais e alunos, conforme o interesse, bem como a escolha da escola pela profissionalização ou não, de acordo com as condições objetivas presentes. (SOUZA, 2008, p. 211)

Com a promulgação da primeira LDB, em 1961, e com a reforma educacional em 1971, o ensino de filosofia em âmbito escolar deixa de existir. Esse (des)caminho inicia-se com a lei 4.024/61, efetiva-se com a lei 5.692/71 e perdura até o ano de 1996, quando é formulada e sancionada a nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional. Passaram-se 35 anos para que, em uma legislação de âmbito nacional, proferisse acerca da necessidade do acesso aos conhecimentos específicos da Filosofia. Uma ‘meia vitória’, quando levamos em conta que as reformas educacionais anteriores sequer chegaram a utilizar, ou mesmo incluir, em seus textos o termo *filosofia*.

²⁵ A IV Conferência Brasileira de Educação, que aconteceu em Goiânia no dia 18 de agosto de 1986, foi um grande marco na luta da comunidade nacional de educação, nesta foi elaborada a “Carta de Goiânia” documento que trazia as propostas para a pauta de educação para a Constituição. Segundo Saviani (2011, p.43) as pautas em questão foram quase que totalmente incorporadas e atendidas, o que aglutinou forças e mobilizações para no mesmo ano começarem a discussão da elaboração das novas diretrizes e bases para a educação nacional.

Diferentemente da primeira LDB, que transcorreu trze anos até a promulgação em 1961, a segunda e nova LDB levou oito anos de discussões, revisões, emendas até ser efetivamente sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, recebendo o nº 9.394, e estabelecendo as novas concepções, diretrizes e estruturas para todos os âmbitos educacionais do país. O processo de efetivação do texto da lei que foi consolidada somente em 96, tramitou inicialmente na Câmara dos Deputados, seguindo para aprovação do Senado e por fim, a sanção do presidente Fernando Henrique Cardoso. É válido e necessário detalharmos o trânsito que – determinado pelas correlações de forças representado pelos partidos políticos do contexto – definiram as concepções que permearam e que ainda permeiam a nossa maior lei educacional.

Saviani, na obra *A nova lei da educação*, com a primeira edição publicada em 1997 (e republicada até o presente momento em doze edições), nos apresenta um panorama político e ideológico na elaboração no trânsito que tal lei percorreu. Segundo o autor, a elaboração desta lei tem como parte de seu processo quatro momentos fundamentais de alterações no quadro governamental do país: iniciou-se no fim do governo Sarney, estendendo-se para dezembro de 1988 até março de 1990; o segundo momento tem marco na posse de Fernando Collor de Mello em março de 1990 até sua queda em setembro de 1992; o terceiro momento com Itamar Franco na presidência, estende-se de outubro de 1992 até dezembro de 1994; e por último, com FHC que vai entre janeiro de 1995 até 20 de dezembro de 1996, quando foi sancionada. (SAVIANI, 2011b, p. 176)

Esses recortes específicos de quatro momentos fundantes na elaboração da LDB, ilustram o processo de alterações do projeto inicial, que em 1988 tinha como concepção norteadora a elaboração de uma lei que direcionasse a educação nacional com princípios mais democráticos. E assim foi de fato, pois o primeiro texto apresentado na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, pelo deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), foi elaborado segundo texto do teórico e educador Demerval Saviani, apresentado na X Reunião Anual da Anped, em 13 de maio de 1987, na cidade de Salvador e que finalmente foi publicado, com o título *Contribuições à elaboração a Nova LDB: um início de conversa*, na 13ª *Revista da ANDE*, que trazia como pauta de discussão a Nova LDB.

O projeto primeiro é acrescido de sete projetos de propostas alternativas ao original, outros 17 projetos que agregavam informações específicas acerca do original e 987 emendas de representantes de diversos partidos que compunham a Câmara dos deputados. Diferentemente dos modelos de construção de uma lei, esse projeto teve como

principal fonte de discussão entidades e instituições²⁶, que em audiências públicas e seminários temáticos, sob a organização do então relator Jorge Hage, estava em pauta a necessidade dessa reforma, acreditando-se na construção de uma nova lei com viés social-democrático. Assim surge o primeiro substitutivo contabilizando 172 artigos estruturados em 20 capítulos, apresentando como pauta principal a articulação de um Sistema Nacional de Educação, exposto no Capítulo V, como prerrogativa para a construção de uma “escola comum, extensiva a todo território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns e regida pelo mesmo padrão de qualidade”. (SAVIANI, 2011b p. 71)

O primeiro projeto, o Substitutivo Jorge Hage (dez./88-jun./90), apresenta como eixo principal para a reformulação do nível médio, a formação politécnica ou tecnológica, no que discorria acerca da estrutura curricular, o projeto em questão, só abrangia no caráter de estudos obrigatórios a língua nacional, o estudo teórico-prático das ciências e da matemática, sempre pautando estas disciplinas vinculadas ao mundo do trabalho. Saviani (2011, p.70) aponta que há um pequeno avanço nessa proposta de Ensino Médio, mesmo levando em conta o contexto no qual se criava as condições concretas de inserção dessa mudanças, o substitutivo Jorge Hage tinha como plano de objetivo específico (Art. 51, inciso IV) a relação teoria-prática na discussão das disciplinas científicas.

Enquanto o Substitutivo Jorge Hage tramitava e era aprovado nas Comissões de Educação (1990), de Finanças (1990), encaminhada ao Plenário (1991) e sendo finalmente aprovada na Câmara dos Deputados em maio de 1993, o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), elaborava um outro projeto de LDB, indicando o senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP) para relator. Tal projeto é em verdade uma resposta da elite nacional ao projeto de caráter mais democrático que tramitava na Câmara dos Deputados. Segundo Saviani (2011, p. 144), o projeto de lei do senador Darcy Ribeiro tinha “por base uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limitava ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes”, verticalizando e sobrepondo as decisões sem necessariamente consultar a sociedade acerca de tais mudanças.

²⁶ O Fórum em Defesa da Escola Pública foi a principal entidade que articulou a discussão e propostas na construção do primeiro projeto de LDB. Saviani (2011b, p.68-69) aponta que aproximadamente 30 organizações participaram desse momento de discussão da Nova Lei, dentre elas estavam: ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPed, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME, UNE, CNBB, INEP e AEC.

Com o processo de impedimento do governo Collor, que enquanto esteve atuando na presidência colaborou e incentivou a elaboração do projeto de LDB pelo senador Darcy Ribeiro, Itamar Franco assume a presidência e indica para o cargo de Ministro da Educação o professor Murílio Hingel, que se posiciona favorável à tramitação do Substitutivo Jorge Hage na Câmara dos Deputados. Com isso, o projeto de LDB antidemocrático proposto pelo senador Darcy Ribeiro não é mais apreciado e fica temporariamente estagnado.

É salutar memorarmos que o Ministério da Educação, sob a representação de Paulo Renato Costa Souza, foi composto por personalidades que estiveram presentes na elaboração do primeiro projeto de autoria do senador Darcy Ribeiro, o que evidencia todas as proposituras que desconfiguraram o Projeto de Lei nº 1.158-B aprovado na Câmara dos Deputados em 1993, como também o Substitutivo Cid Sabóia que já estava em trâmite no Senado. Sob a análise do senador Beni Veras (PSDB-CE) o Substitutivo Cid Sabóia necessitava retornar à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania que estava sob liderança do senador Darcy Ribeiro, efetivando assim a manobra regimental que afundaria o Substitutivo Cid Sabóia, sob alegação do então relator Darcy Ribeiro de conter no projeto inúmeras inconstitucionalidades.

Com a última versão aprovada em 8 de fevereiro de 1996 pelo Senado Federal, a Nova LDB seguiu para aprovação da Câmara dos Deputados com o título de Substitutivo Darcy Ribeiro, tendo como relator o deputado José Jorge (PFL-PE), e transcorrendo-se sete meses, é aprovado na sessão do dia 17 de dezembro de 1996 e sancionada no dia 20 de dezembro de 1996, com total ausência de vetos²⁷ a Lei 9.394, a Nova LDB.

A Nova Lei, foi estruturada em 92 artigos distribuído em nove títulos, dos quais destacamos com maior ênfase o “Título V: Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino” e particularmente a “Seção IV: Do Ensino Médio” onde poderemos situar a proposta legal de ordenamento de um novo Ensino Médio público, com destaque para o currículo, tendo como principal foco neste, a nova determinação da necessidade de inserção de “conhecimentos de Filosofia” tendo como objetivo final a formação das/dos discentes ao término dos três anos de nível médio.

Inicialmente, no intento de conseguirmos compreender as reais concepções que definiam esse nível de ensino, no qual compõe o campo desta pesquisa, é salutar

²⁷ Saviani nos rememora que tal fato é raro na história da nossa política educacional, salvo em 1971, com a reforma da educação para um Estado Ditatorial, representado pelo general Emílio Garrastazu Médici. (SAVIANI, 2011, p. 182)

observarmos as pontuais concepções que perpassam tal lei, definindo-a e caracterizando-a segundo o momento histórico de sua elaboração, mas também tomando como pano de fundo o contexto socioeconômico de implementação deste regimento em âmbito nacional.

A lei em questão, é o regimento legal de maior alcance ao tratarmos dos “componentes básicos do fenômeno educativo”, envolvendo e definindo desde das ideias e concepções pedagógicas, que tem como *locus* de aplicabilidade as instituições pedagógicas, veiculadas pelos sujeitos ou agentes pedagógicos, através dos recursos e materiais pedagógicos num ritual de ensino e aprendizagem, que Cury²⁸ (1989, p.118) intitula de “ritual pedagógico”.

Todo o trajeto histórico que essa lei percorreu a até efetivamente ser promulgada no ano de 1996, entre todos os percalços para a desconstrução do primeiro substitutivo e consolidação de um projeto minimalista e conservador, que incentivava a consolidação da educação privada, que deslegitimava a tentativa de construção de um Sistema Nacional de Educação, tentando ao máximo reduzir os custos e a responsabilidade do Estado, é efetivamente ordenada segundo uma concepção neoliberal de educação.

Saviani (2011b, p. 227) aponta que ao levarmos em conta que o neoliberalismo é estruturado em políticas de “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público”, não há outra concepção que tenha fundamentado a construção do Projeto de Lei pelo senador Darcy Ribeiro, que teve aprovação íntegra do então Presidente da República FHC, sancionando uma Nova Lei, que continuava com a concepção conservadora encontrada nas reformas anteriores, mas reconfigurada aos moldes do neoliberalismo.

Numa análise comparativa do Substitutivo de Jorge Hade com a Lei 9.394 de 1996, que discorre acerca do Ensino Médio, observa-se que esta última incorporou em seu texto definições e deliberações provenientes do primeiro projeto de lei que tramitou na Câmara dos Deputados, tendo como relator o Jorge Hade. Ao tratar do Ensino Médio, a Nova LDB, incorpora no Título V/Capítulo II que trata especificamente da Educação

²⁸Para Cury (1989, p.118) os componentes básicos do fenômeno educativo são: as ideias pedagógicas, as instituições pedagógicas, os agentes pedagógicos, o material pedagógico e o ritual pedagógico. Estes elementos tendem a revelar, historicamente, as concepções que canalizam à educação a serviço de uma hegemonia, na correlação de força entre a tendência ideológica de uma classe sobreposta à outra.

Básica, a Seção IV Do Ensino Médio. É nesta seção que enfatizaremos a relação com o ensino de filosofia.

Levando em conta que a lei que antecedeu as discussões acerca da elaboração de uma nova LDB, era fundida numa perspectiva de Ensino Médio (quase que exclusivamente) direcionada à formação para o mercado de trabalho e a sondagem de aptidões, e dado a constatação da impossível aplicabilidade desse modelo de educação, observamos que dentre as finalidades impostas para esse nível, na Nova LDB, a categoria *trabalho* correlacionada a categoria *cidadania* encontram-se em um único item, que versa sobre “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando”. (BRASIL, 1996)

A efetiva diferenciação, conforme a presença/ausência da filosofia em leis que definiam a educação, deu-se com a Nova LDB, pois desde da primeira Lei de Diretrizes e Bases, que desobrigando o ensino de filosofia e a definindo enquanto prática educativa, correspondendo ao status de optativa; e também, posteriormente em 1971, com a reforma do Ensino Médio, a filosofia sequer é citada no corpo da lei 5.692/71, onde é efetivamente banida dos currículos, sendo inclusive alvo de repressão por estar necessariamente vinculada ao pensamento crítico-reflexivo desnecessários àquela ordem, é somente com a LDB de 1996 que a filosofia, pelo menos enquanto terminologia, volta aos textos de leis para a educação.

O único artigo que aludia uma pauta com ênfase na possibilidade de reinserção da filosofia para o Ensino Médio, versava somente sobre a necessidade dos discentes acessarem os conhecimentos de filosofia e sociologia, vinculando tais conhecimentos ao exercício da cidadania. Acerca disso, Rodrigues (2009, p.99), nos adverte sobre essa perspectiva imediatista de vincular a demanda de formar para cidadania enquanto responsabilidade puramente da filosofia e da sociologia, pontuando que tal delegação é encargo de toda a estrutura curricular.

O artigo em questão (art. 36º), que compõe a Seção IV, trata com mais especificidade as determinações para o Ensino Médio. O artigo que antecede (art.35º) pontua acerca das finalidades, que garantiam desde do “prosseguimento dos estudos”, com vistas para o mundo do trabalho e a vida em sociedade no exercício da cidadania, até a formação ética, na autonomia intelectual e no pensamento crítico, finalizando com o item IV que delibera que os conhecimentos científico-tecnológicos, abordados em cada disciplina, garantiria a pungente e dialética relação entre a teoria e prática. O artigo 36º, versava sobre as diretrizes que deveriam nortear os currículos desse nível de ensino de maneira que:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição. (BRASIL, 1996)

Ao término do Ensino Médio, a Lei 9.394 discorria que, as alunas e os alunos saíssem do âmbito escolar dotados de “domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna”, conhecendo as várias possibilidades de linguagem na contemporaneidade, e aptos para o exercício da cidadania, que resultaria do “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia”. É salutar percebermos dois pontos destoantes que perpassaram essa Seção IV, que, estruturada em somente dois artigos, abriu largo precedentes para as emendas que posteriormente existiram. Tais pontos são estes: primeiro, a vinculação imediatista de uma formação para cidadania atrelada aos conhecimentos de filosofia e sociologia, galgando destes a mediação, ou mesmo instrumentalização, como já abordamos anteriormente; segundo, o uso da terminologia “conhecimentos”, sem anteriormente garantir ou mesmo demonstrar qual espaço estaria delimitado para os conteúdos de filosofia e sociologia que viabilizariam o acesso a esses “conhecimentos”.

Em 26 de julho de 1998, o CEB delibera a Resolução Nº 3, que estabelecia o conjunto de princípios e “definições doutrinárias” que orientariam as novas organizações pedagógicas e curriculares em âmbito nacional. A DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio) definia que a base nacional comum para os currículos de nível médio teriam como área de abrangência do conhecimentos: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. É com essa resolução que foi efetivada a (novamente) não obrigatoriedade do ensino de filosofia, que revestido do discurso da interdisciplinaridade, é assim definida:

§ 1º A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização.

§ 2º As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;
- b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania. (BRASIL, 1998)

Dois anos depois, o MEC elabora e divulga os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), reforçando o inciso III, do Artigo 36º da LDB de 1996, que ao definir que o acesso aos conteúdos de filosofia e sociologia são pressupostos para uma formação cidadã, enfatizando que a nova legislação brasileira reconhece o “sentido histórico da atividade filosófica”, de modo que ressalta a competência da “Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação de cidadania plena!”; mais adiante, afirmando que “embora prescindíveis, os conhecimentos filosóficos não são suficientes para o alcance dessa finalidade” o que provocaria a necessidade de “recortar”, dentre todo o universo de possibilidade que compõe a Filosofia, aqueles que “imediatamente” corresponderem ao que se instituía como necessários ao Ensino Médio. (BRASIL, 1996)

É necessário atentarmos que, embora este documento tenha trazido em sua formulação uma sucintíssima compreensão do período de exclusão da filosofia, provocado pela reforma de 1971, a estrutura textual inicia-se com a redundante e desnecessária provocação que remonta a necessidade e finalidade de reinserção da filosofia. O grande mote da questão é que, embora expondo tal problemática, o próprio documento (PCNEM- Ciências Humanas e suas Tecnologias) simploriamente justifica a reinserção da filosofia no plano das legislações educacionais tomando como pano de fundo o mesmo argumento, também simplório e muito mal compreendido, da finalidade da formação para o Ensino Médio, da formação para cidadania. O “recorte” dos conhecimentos filosóficos é justificado pela finalidade de “atender a demanda legal”, o que desvela uma seletividade do que podia-se ou não acessar.

Trata-se aqui, então, de delinear alguns elementos que podem auxiliar na contextualização mais adequada dos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. Tomando como ponto de partida o referido inciso III § 1º do Artigo 36, evidenciam-se naturalmente três questões: **(a)** que conhecimentos são necessários? **(b)** que Filosofia? e **(c)** de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo? É preciso, primeiro, tentar aproximar-se de **(b)**, examinar **(c)** e, só então, chegar à discussão de **(a)**. (PCNEM, 2000, p.46)

Na Resolução 03/98, Artigo 10º, onde afirma-se “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”, definia-se finalmente que, embora a proeminência de todo discurso imperativo da relevância e da necessidade desses conteúdos (que já se

evidenciava na Lei 9.394) o ensino de filosofia não ocuparia o currículo como disciplina obrigatória. E conforme o próprio PCNEM, isso resultaria em pontos positivos para a Filosofia, pois o papel desta se alargaria de maneira que independente da sua obrigatoriedade, esta estaria presente na formação de nível médio “a partir de qualquer posição em que estivermos” garantindo a “cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar.” (PCNEM, 2000, p. 45-46)

Conforme é apontado, os PCNEM abrem precedentes para uma compreensão da multiplicidade de abordagens da filosofia, mas é exatamente na compreensão dessas *muitas filosofias* que a filosofia é deslegitimada nesse documento. A deslegitimação é evidenciada quando, de maneira aleatória, justificando um “recorte” dos conhecimentos filosóficos, elegem *uma filosofia* que, adequada aquele contexto educacional serviria para o tipo de educação se propunha e conseqüentemente o tipo de cidadania que se pretendia alcançar com a formação escolar. O “recorte” foi, em verdade, o retalhamento da filosofia no âmbito da educação escolar brasileira.

O PCNEM, deliberando acerca das “habilidades e competências” definem seis metas para o processo de ensino e aprendizagem desta disciplina: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais; contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural, o horizonte da sociedade científico-tecnológica; elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

Complementando os PCNEM, são elaborados em 2002 os PCN+ que são as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais, basicamente agregando ao documento anterior, nove temas que viabilizariam o desenvolvimento das habilidades e competência designados à filosofia. Os nove temas foram estruturados em três eixos (Relações de poder e democracia; A construção do sujeito moral; O que é Filosofia). Em cada eixo foram organizados os 24 subtemas que correlacionados entre si reafirmava a concepção que o PCNEM apresentava acerca da filosofia: pensamento global e reflexivo.

Em 2006, é publicado as novas orientações para o Ensino Médio, chamadas de OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), que em nada divergem das

propostas anteriores e mantém a mesma perspectiva vinculadora da função da filosofia com a formação cidadã. Rodrigues (2009, p. 108) aponta que a compreensão do conceito de filosofia segundo esse novo documento é composto de diversos sentidos, retomando “a ideia de que o pensamento filosófico é marcado por uma rica pluralidade de correntes, escolas e tendências filosóficas que não poderiam ser simplesmente reduzidas a esta ou aquela filosofia”.

Embora, aparentemente os tópicos que são apresentados pela OCEM façam mais sentido para as/os especialistas das universidades, tendo em vista que foram por elas/eles elaborados, e mesmo que sejam divididos segundo uma ótica histórica, tal proposta exige tanto dos docentes quanto dos discentes um largo caminho de contato constante com a história da filosofia, suas pensadoras e pensadores, o que num plano real e concreto não era viável.

2.4 A DÉCADA QUE NÃO COMEMORAREMOS: LEI 11.684 DE 2008

A escrita desse tópico, com a ênfase no recorte histórico da obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio, foi de modo intencional delongado por todas essas análises de reformas anteriores, de maneira que intentamos demonstrar o longo caminho percorrido até a obrigatoriedade do ensino de filosofia no nível médio. Quando iniciamos a escrita desta pesquisa, a lei 11.684 de 2008 validava, juntamente com os documentos oficiais a obrigatoriedade notória desse ensino. Impactadas e impactados, pela retomadas nas discussões da validade desse conhecimento no contexto atual, remontamos novamente as trincheiras vigilantes da defesa pelo lugar da filosofia.

Não são muitas as pesquisas que retomam o olhar especificamente para a história do ensino da filosofia na Educação Básica brasileira nesse contexto em questão, o que pudemos perceber foi um efetivo aumento gradual nessa temática, mas com análises pontuais à momentos anteriores à lei 11.684. Assinalamos estudos importantes que abordam essa temática, presentes em Silveira (1991), Ceppas (2010), Alves (2014), Rodrigo (2009), Matos (2013).

Depois de ter tramitando durante três anos e sido aprovado no Senado Federal e na Câmara, um projeto de lei complementar para alterar o artigo 36 da LDB foi vetado em 2001 pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. Conforme apresentou o relatório para justificação do veto, os argumentos fundamentavam-se em esporádicas

afirmações que em nada correspondiam àquela realidade, o que só evidencia a sobreposição de um senso comum sobre o contexto desse ensino.

Segundo Sá Junior (2010, p. 154) os argumentos usados para justificar a inviabilidade de inclusão da filosofia e sociologia no currículo escolar foram os seguintes: “a inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia implicariam em incremento orçamentário impossível de ser arcado pelos Estados e Municípios” e dessa maneira “não haveria suficientes professores formados para fazer frente às novas exigências da obrigatoriedade da disciplina”.

Conforme é apontado no Relatório para Unesco, a falta de conhecimento sobre o contexto do ensino filosofia no Brasil²⁹ evidencia-se nos seguintes argumentos: a justificativa de que a inclusão de tais disciplinas resultaria em demandas financeiras a mais e um aumento orçamentário não é válida, de modo que “o que estava em jogo era um remanejamento da carga horária curricular e não seu aumento”. O outro contrargumento lúcido e fundamentado em pesquisas da área, comprovava que naquele período existia “um número significativo de pessoas já formadas e a presença disciplinar da filosofia na grade curricular tenderia a aumentar o interesse das pessoas e das instituições por uma formação adequada”

Vale a ressalva de que nem todos foram partidários da luta pelo retorno da filosofia, com posições baseadas nas ressalvas de que, ao transformar a Filosofia em disciplina escolar, seria “sujeitá-la ao rituais e tratamento pedagógicos” desconfigurando seu caráter crítico, reflexivo e também filosófico. Em contrapartida, um dos argumentos enfáticos na defesa da inserção da filosofia, pautava-se na compreensão de que somente com o caráter obrigatório de disciplina, a Filosofia corresponderia à via para a reflexão filosófica, o que em contraposição, ao atribuir à esta uma caráter de transdisciplinaridade diluiria as suas especificidades.

Em uma escola ainda fortemente disciplinar, relegar a filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da filosofia em meio aos estudos “que realmente contam no currículo” como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de filosofia no país, na medida em que poderia servir para reforçar a dispensa de contratação, por parte dos estados, de profissionais especializados para a função. (KOHAN... et al, 2004, p. 260- 261)

²⁹ Sobre isso ver: <https://www.recantodasletras.com.br/trabalhosacademicos/2046175> (acessado em 08/03/2018).

Em outro momento, 24 de julho de 2003, uma audiência pública foi realizada pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados, com a presença de organizações e entidades que lutavam pelo retorno da filosofia, registrando-se a atuação militante de professores do ensino superior e organizações de estudantes secundaristas.

Paralelamente, tramitava no Congresso Nacional, apoiado pelo Ministério da Educação, um projeto de lei similar ao anteriormente vetado por FHC, que fundamentado pelo texto da *Declaração de Paris pela filosofia* (BRASIL, 2003, p. 2-3) retoma um olhar histórico desse ensino, afirmando que a substituição da filosofia por disciplinas como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil foi, inquestionavelmente, um escândalo teórico e político, de maneira que superado essa realidade e constando um avanço do processo democrático, o ensino de filosofia e o pensamento crítico na educação são imperativos e urgentes.

Conforme evidenciou a defesa enfática pela obrigatoriedade: “não há propriamente ofício filosófico sem sujeitos democráticos e não há como atuar no campo político e cultural, consolidar a democracia, quando se perde o direito de pensar, a capacidade de discernimento, o uso autônomo da razão. Quem pensa opõe resistência” (ibid. p. 3)

Juntamente com Kohan, também Fávero, Ceppas, Gontijo e Gallo formularam um mapa regional e panorâmico sobre a realidade do ensino de filosofia em todo o país, revelando pontos de verdadeiras resistências, onde este ensino mantém-se no currículos, seja somente um ano ou até mesmo nos três anos do Ensino Médio. No estado do Mato Grosso do Sul, assim como no Distrito Federal, durante esse contexto em questão, o ensino de filosofia era ofertado nos três anos do nível médio, com duas horas semanais; no Espírito Santo, Mato Grosso, Paraíba e Pará constituíam polos de resistência, nos quais constataavam-se “indicativos de uma progressiva expansão do ensino para duas ou três séries”. (KOHAN... et al, 2004, p. 262)

- Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).
- Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).
- Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. Em Pernambuco, por

exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano. (KOHAN... et al, 2004, p. 263)

O caminho que antecedeu a Lei 11.682 de 2008 não foi isento de tentativas contínuas de elaborações de projetos de leis que resultou numa sequência de pareceres e resoluções paliativas, mas também necessárias para enfim a obrigatoriedade se restabelecer após tantas décadas. Dessa maneira, atentaremos para análise atentaremos da leitura do Parecer CNE/CEB nº 38 de 7 de julho 2006; da Resolução CNE/CEB nº 4 de 16 de agosto de 2006; e posteriormente ao Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008; e Resolução CNE/CEB nº 1 de 18 de maio de 2009.

O Parecer CNE/CEB nº 38 de 7 de julho 2006, tratou especificamente do Ofício nº 9647/GAB/SEB/MEC que, encaminhado pelo Secretário de Educação Básica do Ministério da Educação, tratava pontualmente das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino da filosofia e sociologia no Ensino Médio, elaborado conjuntamente com a Secretaria e representantes de diversas entidades. Tal ofício, permeava integralmente acerca da defesa da obrigatoriedade desses ensinos: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento de componente obrigatório à Filosofia e Sociologia”. (Parecer CNE/CEB nº 38/2006, p.2)

Em 1º de fevereiro de 2006, a Câmara de Educação Básica promoveu reunião, para a qual foram convidadas mais de 30 entidades e pessoas, para discussão do tema “*Alteração das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/inclusão de componentes curriculares obrigatórios de Filosofia e Sociologia*”, com base na proposta da Secretaria de Educação Básica do MEC. Participaram dessa audiência 20 pessoas, entre sociólogos, professores de Filosofia e de Sociologia, representantes de entidades, estudantes e outros profissionais. Foram apresentados e discutidos os vários aspectos concernentes à reivindicação da inclusão obrigatória de disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio, mediante alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/98. (ibid.,p. 2)

A aprovação do Parecer CNE/CEB nº 38/2006, altera a Resolução CNE/CEB nº 3, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, instituindo que o § 2º do artigo 10 da Resolução 3/98 que assim versava: “Artigo 10 § 2º: As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania.” Sendo alterado para: “§ 2º As propostas pedagógicas de escolas que adotarem organização curricular flexível, não estruturada por disciplinas, deverão assegurar tratamento

interdisciplinar e contextualizado, visando ao domínio de conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (Resolução CNE/CEB nº 4/2006)

Ainda acrescentado ao mesmo artigo os § 3º e 4º, com a seguinte redação:

§ 3º - No caso de escolas que adotarem, no todo ou em parte, organização curricular estruturada por disciplinas, deverão ser incluídas as de Filosofia e Sociologia.

§ 4º - Os componentes História e Cultura Afro-Brasileira e Educação Ambiental serão, em todos os casos, tratados de forma transversal, permeando, pertinentemente, os demais componentes do currículo. (Resolução CNE/CEB nº 4/2006, p.1)

Posterior à sanção da lei 11.684 de 2008, o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, e Resolução CNE/CEB nº 1/2009 retomam o texto da lei e esclarecem requisitos fundantes para a validação dessa legislação. Conforme aponta o Parecer CNE/CEB nº 22/2008 que trata pontualmente do Ofício nº 1.897/GAB/SEB/MEC, encaminhado no dia 13 de junho de 2008, pela professora Maria do Pilar Lacerda Almeida e Silva, Secretária de Educação Básica do Ministério da Educação, indaga os seguintes pontos:

1. Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio e com vistas a analisar os questionamentos encaminhados a esta Secretaria sobre o referido assunto, consultamos a esse Conselho sobre o seguinte:

- até o presente momento, seguindo determinação do CNE, os estados vinham oferecendo as disciplinas de acordo com distribuição e programação própria das escolas/sistemas de ensino na sua organização curricular. Considerando que a supracitada Lei passa a vigorar na data de sua publicação, haverá um prazo para a sua implantação e consequente inclusão das duas disciplinas nas três séries do currículo escolar?

- é possível estabelecer plano de implantação gradativa das referidas disciplinas ao longo dos próximos anos para cada uma das séries do Ensino Médio permitindo que os sistemas de ensino organizem quadro de professores que atenda a nova demanda estabelecida com a sanção da citada lei?

2. Em face ao exposto, consideramos de suma importância o posicionamento desse Colegiado, uma vez que permitirá aos sistemas de ensino estabelecer com mais clareza as condições de planejamento e estruturação das mudanças que serão necessárias ao atendimento da legislação que acaba de entrar em vigor. (Parecer CNE/CEB nº 22/2008, p. 1)

A obrigatoriedade da filosofia e sociologia no nível médio não ocorreu de maneira efetivamente clara e direcionada, o que evidenciou-se com o Parecer CNE/CEB nº 22/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 e consequentemente a Resolução CNE/CEB nº 01 de 18 de maio de 2009.

Após a sanção da lei, no Estado da Paraíba, até o presente momento, houveram dois concursos destinados a licenciadas e licenciados em filosofia. O primeiro ocorreu em 2009, viabilizando um número total de 252 vagas; o segundo em 2017, com somente 20 vagas. Conforme destaca Rodrigues (2014, p. 15), na seleção de 2009, houve 250 candidatas e candidatos, mas as convocações somente vieram ocorrer em junho 2012 “quando 53 professores foram convocados para atender a 30 municípios, número que representa um total 13,45% dos municípios paraibanos”.

Numa pesquisa publicada por três professoras de filosofia no Ensino Médio no estado da Paraíba (NASCIMENTO; AGRIPINO; SALES, 2012, p. 221), o relato das dificuldades de consolidar o espaço da filosofia na dinâmica escolar é permeado por questões que vão desde da escassez de recursos até à imposição de uma carga horária mínima de uma aula por semana. Assim afirmam as docentes: “Uma das maiores adversidades enfrentadas pelos professores de filosofia, de uma forma geral, é o desafio de significar a filosofia nas escolas”.

A querela das dificuldades de legitimação do ensino da filosofia nas escolas de nível médio entoa até a atualidade, não diferente do passado onde este ensino oscilava de tempos em tempos, atentamos pra um movimento arriscado de regressão da condição de legalidade desse conhecimento no âmbito escolar.

Conforme apontamos no título deste tópico, é possível que não comemoemos os dez anos da lei 11.684, tendo em vista a evidente política de estado que vem assolando o país. Reafirmando a relação do currículo escolar enquanto instrumento de difusão das *concepções do mundo* ou ideologias, a proposta de publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ainda no ano de 2018, constata a urgência de reformular, ao moldes antidemocráticos, a Educação Básica.

A história já nos mostrou como projetos políticos edificados com a ilegalidade constitucional de uma ação verticalizada altera, com vistas à longo prazo, as mentalidades, as concepções de um povo. Até o momento, a BNCC divulgou as alterações que dizem respeito ao educação infantil e o ensino fundamental; o Ensino Médio, terá suas alterações divulgadas ainda no ano de 2018, dessa maneira, as expectativas que assolam as/os docentes de filosofia do Ensino Médio não são as melhores, pois a história já evidenciou o encadeamento dos resultados da edificação de um projeto político antidemocrático com o banimento da filosofia dos espaços escolares.

Aquilo que podemos indicar como articulações fundamentais pela luta contínua e permanência deste ensino pode ser percebida nas ações e publicações atuantes do Grupo

de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar da ANPOF. Assumindo claramente a postura de enfrentamento, este GT³⁰ agrega num núcleo fundamental de teóricas e teóricos da academia e docentes do Ensino Médio, numa sincronicidade de luta pelo lugar da filosofia na Educação Básica.

³⁰ O Grupo de Trabalho Filosofar e Ensinar a Filosofar destina-se a pesquisas com tais temáticas: “As interações entre o Filosofar e o Ensinar a Filosofar. Filosofia do Ensino de Filosofia; presença da Filosofia nos níveis fundamental, médio e superior de ensino e toda uma circulação extra acadêmica do discurso filosófico; o Ensino de Filosofia, sua circulação em contextos de educação formal e informal, como um problema filosófico cuja inserção na comunidade de produção e discussão filosóficas muito contribuiria para pensar seus princípios, fundamentos e sentidos; o ensino de Filosofia como uma questão filosófica de relevância no atual contexto cultural, social e político do Brasil.” (Disponível em <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/gt-filosofar-e-ensinar-a-filosofar>) (consultado em 08/03/2018)

3. ALTO E BOM TOM: “NÃO EXISTE FILOSOFIA GERAL”

Em suma, todo homem [toda mulher], fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista, um homem [mulher] de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2001, p. 53)

Buscamos com o capítulo anterior não simplesmente um panorama contextual, mas enfatizar a relação pungente da história, enquanto movimento contínuo de transformações que os sujeitos sociais operam no mundo, reafirmando dessa forma, a responsabilidade na edificação de uma pesquisa fundida das relações sociais, endossada segundo a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

O olhar de Marx para a existência da humanidade, seu desenvolvimento e sua perpetuação, parte do pressuposto fundante de que todo o seu arcabouço teórico volta-se para as efetivas “condições de viver para fazer história”, e é essa história que debruçamos até aqui, a história escovada a contrapelo ou a história do desvelamento das contradições, que é também a história das mulheres e do homens que mesmo não se compreendendo como sujeitos da história, ainda assim a produz. (MARX, 2007, p. 33)

A produção da vida, e, concomitantemente, a própria história resultam das necessidades e da busca pela garantia de satisfação destas. A história da humanidade é a história do modo como se construiu as condições necessária para a existência através da criação dos meios de produção e das relações sociais. É das necessidades materiais que a consciência surge, nas necessidades de relações sociais como produto social. Inicialmente, a consciência emerge do meio sensível mais imediato que é a consciência do vínculo limitado com outras pessoas e das coisas exteriores aos indivíduos; essa consciência assemelha-se à uma consciência puramente primitiva ou consciência da natureza.

É com a “consciência da necessidade de firmar relações” que os indivíduos começam a constituir a efetiva consciência da vida social. Marx (2007, p. 35) afirma que

essa “consciência gregária” é muito próxima da consciência mais imediata, distinta desta simplesmente porque o instinto que os indivíduos tem, diferentemente dos animais, é um “instinto consciente”. Com o aumento das necessidades, da produtividade da sociedade, esse “instinto consciente” desenvolvido transforma continuamente as relações de produção e as relações sociais.

Em meados de julho de 1846, Marx (2007) escreve as *Teses sobre Feuerbach – Fragmento 2*, afirmando que a consciência é, ao mesmo tempo, o ser consciente, negando assim a visão essencialista e idealista de Feuerbach e, dessa forma, defendendo a precedência da matéria sobre a essência. Assim, na sobreposição da matéria à essência, afirmou-se que não é a consciência que produz a vida, mas sim a vida, as condições concretas de existência, produzem as ideias, as consciências. A atividade material, as trocas materiais entre os sujeitos, a linguagem da vida concreta formam o alicerce da *concepção do mundo* de cada indivíduo.

Vinculamos a *concepção do mundo* com a materialidade das relações, consequentemente com a consciência, reafirmando que todas essas instâncias do ser estão mutuamente envoltas no mesmo pano das determinações históricas, resultantes das transformações históricas e fundidas de pressupostos reais e concretos. Para o materialismo histórico e dialético, a história não é compreendida como “coleção de fatos mortos” ou mesmo “ação imaginária de sujeitos imaginários”, ela é o próprio existir da humanidade, num continuo movimento de pertencimento e abandono da compreensão de ser-histórico. (MARX, 2007, p. 39)

Antonio Gramsci parte da mesma compreensão de consciência que Marx nos apresenta nas *Teses sobre Feuerbach*. Para Marx, Feuerbach dissolve a essência humana na essência religiosa e cria uma compreensão de essência que abstrai a história, sem compreender que, assim como a essência religiosa, a própria essência humana é também produto dos contextos econômico-políticos de cada sociedade. Por sua vez, Gramsci afirma a consciência como inteligência individual e coletiva, proveniente das relações sociais, e que na medida em que as compreende, também as altera. (LACORTE, 2017 p. 139)

A consciência, historicamente definida, compõe a humanidade, e a natureza humana constitui a consciência enquanto elemento essencial nas “reações” sobre essas próprias relações sociais. Gramsci avança na compreensão materialista de consciência ao afirmar que, com o “desenvolvimento político do conceito de hegemonia” também se progride sobre o conceito de consciência, de maneira que na realização de uma

transformação na cultura, sob a criação de novas ideologias e aparelhos hegemônicos, as consciências também se transformam, reformando-se conjuntamente com os métodos de conhecimento. (GRAMSCI, 1999, p. 320)

As “diversas consciências” a que Gramsci se refere, partem da compreensão não unívoca de que estas não se constituem apartadas dos sujeitos e de suas histórias, mas ao contrário, por serem resultantes desse campo de realidade concreto e contraditório das relações é que se define a natureza diversa dos sujeitos e, conseqüentemente, das consciências. Segundo Lacorte (2017 p. 140) e com base em Gramsci no Caderno 1, o que existe realmente são diversas consciências “contraditórias de acordo com a diversidade e a contraditoriedade das relações sociais”, o que impõe o grande desafio da unidade de consciência social necessária para a estruturação de uma nova cultura, de novas consciências.

Ao tratar dos grupos subalternos³¹, Gramsci (1999, p. 103) discorre sobre a consciência histórica autônoma, pontuando que os subalternos possuem “duas consciências teóricas (ou uma consciência contraditória)”, de modo que esta mantém com um grupo hegemonicamente dominante uma relação de dependência, mas, como relembra Gramsci, as consciências são dotadas de mobilidade e multifomidade, de modo que não podemos defini-las finitamente, o que possibilita a elaboração crítica e transformação dessa consciência “*superficialmente explícita*” em “*consciência crítica*”.

A consciência, seja a superficialmente explícita ou a crítica, necessariamente envolve a concepção que os sujeitos têm acerca do real e essa concepção, assim como a consciência, correspondem à esse real, que é social. Dessa maneira, tomando como base fundamental na nossa pesquisa, utilizaremos das definições e elaborações acerca da teoria gramsciana no que tange à *concepção do mundo* dos sujeitos, para finalmente alçarmos uma ponte segura entre essa estruturação teórica e a concepção que as/os docentes de filosofia tem acerca de sua prática.

Dessa forma, esse capítulo inicia-se com um breve explanar acerca do arcabouço teórico gramsciano, visto que objetivamos nesta etapa, uma compreensão rigorosa do conceito *concepção do mundo*, vinculando este aos princípios educativos em Gramsci

³¹ Segundo Buttigieg (2017, p.746), Gramsci não dá uma definição exata para essa categoria (subalternos, subalternas, subalternidade), pois esta não abrange uma identidade específica, tampouco homogênea. O autor afirma ainda que a opção que Gramsci faz pelo uso do termo ‘subalterno’ não é para substituir a categoria proletariado justificado pela condição de exclusão e perseguição que o pensador italiano viveu, mas trata-se de uma condição de dependência ideológica efetivamente subalterna, o que envolve também o conceito de classe e grupo.

como possibilidades de abordagem para o ensino de filosofia comprometido com o aprimoramento da *concepção do mundo* das/dos estudantes de nível médio. Assim buscamos uma construção do conhecimento que está arraigado na profundidade da observação da história das relações, para, por fim, aproximarmo-nos daquilo que os sujeitos pensam, como pensam e porque assim pensam.

3.1 CONCEPÇÃO DO MUNDO, UM CONCEITO GRAMSCIANO

Ao propormos um caminho investigativo que inicia abrangendo um arcabouço de teorias filosóficas, nesse caso, a filosofia de Antonio Gramsci, é fundamental tentarmos situar o tempo histórico que provocou a edificação desse pensamento, que transformou a teoria marxista, transgredindo as barreiras físicas do cárcere político e edificando uma teoria comprometida com a elevação cultural das massas e a transformação social.

Nas obras de sua maturidade, redigidas no cárcere do fascismo italiano, Gramsci renova e transforma a teoria marxista. Com a elaboração de conceitos “dialeticamente articulados” como sociedade civil e hegemonia, Gramsci mostra a contemporaneidade do pensamento de Marx e Engels no século XX, constatando que após 1870 a sociedade capitalista gestou um novo ser social capitalista, imerso no plano dos “aparelhos privados de hegemonia”, que são os partidos, os sindicatos, as associações, movimentos sociais; esses aparelhos também constituem a formação da *concepção do mundo* desse novo sujeito social. (COUTINHO, 2000, p.170)

Concepção é uma expressão largamente usada pelo autor, e seu uso é condicionado e dependente da edificação teórica que o autor esboçou em seus textos, num entrelaçamento de terminologias que impossivelmente podem ser abordadas de modo fragmentário. Quando Gramsci usa do termo *concepção do mundo*, uma densidade de conceitos agrega-se àquele, e a exigência de estruturarmos um caminho gradual e teórico, explicando o uso da expressão e suas correlações, deve ser efetuado nesse trabalho.

A expressão *concepção do mundo*³² está inevitavelmente associada à conceitos como *ideologia*, *filosofia*, *senso comum*, *folclore*. Segundo Liguori (2017, p.399), *ideologia* é uma expressão que aciona a expressão *concepção do mundo*, ampliando esta ao mesmo tempo atrelando-a aos graus diversos de interpretação da compreensão de

³² Conforme Liguori (2017), é possível encontramos, nos Cadernos do Cárcere, termos de significados análogos à *concepção do mundo*, expressões como “visão de mundo”, “concepção geral da vida”, “concepção do mundo e da vida”, “concepção da realidade”. (LIGUORI, 2017, p. 135)

realidade que cada sujeito desenvolve segundo seu modo de vida, sua condição no mundo das relações.

Para Gramsci, a *concepção do mundo*, as ideologias, que são expressas enquanto filosofia, senso comum e folclore, compõe o esqueleto da sociedade civil. Anterior a essas definições e correlações, para a compreensão do uso e significado dessa expressão, faz-se necessário pontuarmos algumas noções que são fundamentais para esse caminho, que iniciaremos com a demarcação do bloco histórico, conforme nos apresentou Gramsci.

Na construção da definição desta categoria, Gramsci não só renova a teoria marxista, como avança ao afirmar que, no *bloco histórico*, “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma”. Assim, ele desenvolve essa definição afirmando que a aparente distinção é somente elucidativa, pois as forças materiais não são disformes, tampouco as ideologias, e que sem as forças materiais as ideologias não passariam de “fantasias individuais”. (VOZA, 2017, p.66)

Na edificação do bloco histórico estão a *estrutura* e a *superestrutura*. Essa edificação só é possível se mediada por uma hegemonia que assume a função de uniformizar, ou mesmo unificar, as forças políticas e sociais, de modo que estas mantenham-se conservadas segundo uma *concepção do mundo* ou ideologia dominante. A superestrutura, assim como observava Gramsci, não pode ser entendida abstratamente ou especulativamente, mas somente segundo o pano de fundo da história, enquanto o conjunto das relações sociais e conjunto das condições objetivas, ou seja, classes diretamente ligadas às forças produtivas.

A superestrutura, ou as superestruturas, do bloco histórico constitui um complexo conjunto composto pela sociedade política e a sociedade civil. Gramsci, nos Cadernos Miscelâneos 4 (2017, p.232), partindo da interpretação de Marx³³, afirma que estas compõem um conjunto intensamente complexo, de uma realidade objetiva e produtiva, e não podem ser logradas como primeira parte propulsora da história, tendo em vista que as ideologias resultam dessa realidade objetiva, e não o contrário.

A sociedade política “agrupa o conjunto das atividades da superestrutura, que dizem respeito à função de coerção”, sendo uma extensão da sociedade civil, designando

³³ Cospito (2017) pontua que Marx, no prefácio 49 da Crítica da economia política, afirma que a estrutura econômica da sociedade, ou seja, a base real sobre a qual se ergue uma superestrutura jurídica e política e a qual correspondem determinadas formas sociais de consciência. O modo de produção da vida material condiciona, em geral, o processo social, político e espiritual da vida. [...] Com a mudança da base econômica se subverte, de forma mais ou menos rápida, toda a imensa superestrutura. (MARX apud COSPITO, 2017, p.753)

não somente o poder de coerção via aparato militar, mas também jurídico (PORTELLI, 1977, p.31). Dessa maneira, respaldar-nos-emos em três definições de Gramsci acerca desse campo da superestrutura:

- Sociedade política ou Estado, que corresponde à (função de) ‘dominação direta’ ou de comando que se exprime no Estado ou governo jurídico;
- Sociedade política ou ditadura, ou aparelho coercitivo para conformar as massas populares ao tipo de produção e economia de um determinado momento;
- Governo político..., isto é, aparelho de coerção de Estado, que assegura legalmente a disciplina desses grupos que recusam seu acordo, seja ativo ou passivo; no entanto, é constituído para o conjunto da sociedade, em previsão dos momentos de crise no comando e na direção, quando falha o consenso espontâneo. (PORTELLI, 1977, p.32)

Segundo Portelli (1977, p.21), a sociedade civil, conforme nos apresenta Gramsci ao longo de quase todos seus Cadernos, pode ser apreendida segundo três aspectos: enquanto *ideologia* da classe dirigente, abrangendo a ideologia, a arte, as ciências, o direito, a economia; como *concepção do mundo*, disseminada em todos os níveis de camada social (seja pela filosofia, pela religião, pelo senso comum ou pelo folclore) com o único pressuposto de vinculá-los à classe dominante; e como *direção ideológica* de uma sociedade, articulado em três campos de alcance (a *ideologia*, as *estruturas ideológicas* que são as organizações privadas com função de criar e disseminar, e os *instrumentos de difusão da ideologia*, que representa-se bem com o sistema escolar, as bibliotecas, etc.).

A sociedade civil, conforme afirmou Gramsci no Caderno 12, é composta por todo “conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem a função de hegemonia que o grupo dominante exerce em toda a sociedade”. A sociedade civil por meio dos seus organismos privados (escolas, igrejas, sindicatos) assume a função do consentimento social o que é fundamental para a consolidação da hegemonia dominante. (GRAMSCI, 2001, p.20)

No âmbito da sociedade civil, no que diz respeito ao conceito de ideologia conforme desenvolveu Gramsci, durante tempos (a partir do materialismo francês no século XVIII) afirmava-se que a ideologia era a “ciência das ideias” que tinha como método a análise da origem das ideias, o que facilmente poderia destoar e recair em discursos religiosos. Essa análise, como propõe o autor, de significação do termo ideologia, deve ser observada e examinada historicamente.

É necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias à uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, ‘desejadas’. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias tem uma validade

que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humana, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam, etc. Na medida em que são ‘arbitrárias’, elas não criam senão ‘movimentos’ individuais, polêmicas, etc. (nem mesmo estas são completamente inúteis, já que funcionam como erro que se contrapõe à verdade e a afirma). (GRAMSCI, 1999, p. 237-238)

A correlação sinonímia entre *ideologia* e *concepção do mundo*, apresentada por Gramsci, se edifica conforme a compreensão de que é na mediação desta última, que os sujeitos identificam-se entre si, agrupando-se e compartilhando suas ideias e realidades, de modo que não somente passa a identificar um grupo ou camada social, mas também a constituir as individualidades de cada uma e cada um. Conforme Agostino (2017, p. 401), toda essa correlação filológica entre *concepção do mundo* e a rede conceitual que Gramsci agrega (ideologia, filosofia, religião, fé, senso comum, folclore, linguagem), compõe a efetiva definição da *ideologia*; somente diferindo o “grau de consciência e de funcionalidade” de cada concepção.

Gramsci (1999, p.99) afirma que em cada forma de vida, das coletivas às individuais, como nas artes, na linguagem, nas teorias filosóficas estão presentes a *concepção do mundo* dos sujeitos que as compõem, que as elaboram, que as vivenciam, ou seja em “todas as manifestações de vida” a *concepção do mundo*, sejam elas críticas e coerentes ou mesmo ocasionais e desagregadas, são definidas segundo o processo histórico, social e cultural em que vivem esses sujeitos.

Conforme definiu Gramsci (1999, p. 96), “a filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum”, distinta da religião, a filosofia é uma ordem intelectual, que mantém com a política uma relação fundante, de modo que toda filosofia que surgiu e surge é resultado de um contexto político-social de um pensamento sistematizado com vias à hegemonia de uma cultura. A história da filosofia é a única que pode sistematizar o processo contínuo de organização histórica do pensamento, pois cada sistema filosófico que surgia e surge, em certa medida, é um espelhamento da hegemonia social em curso. Dessa maneira,

a história da filosofia tal como é comumente entendida, isto é, como história da filosofia dos filósofos, é a história das tentativas e das iniciativas ideológicas de uma determinada classe de pessoas para mudar, corrigir, aperfeiçoar as *concepções do mundo* existentes em todas as épocas determinadas e para mudar, portanto, as normas de conduta que lhes são relativas e adequadas, ou seja, para mudar a atividade prática em seu conjunto. (GRAMSCI, 1999, p. 325)

A sistematização de um pensamento filosófico na história, ou seja, a filosofia de uma época, não pode ser lida e compreendida como produto de um sistema filosófico individual, não é a filosofia de um sujeito específico, ou mesmo de um grupo de intelectuais, tampouco resultou de uma articulação das massas populares, mas é a totalidade de todos estes grupos que culmina em uma direção, tornando-se “norma de ação coletiva, isto é, torna-se *história* concreta e completa”, formando o que Gramsci denominou de *bloco*: “filosofia e história são inseparáveis, formam um bloco”. (GRAMSCI, 1999, p. 326)

Acerca disso, Gramsci prossegue afirmando que, os elementos filosóficos podem e devem ser distinguidos em todos os seus possíveis graus de sistematização e densidade, pontuando enquanto graus, a filosofia dos filósofos, as concepções dos grupos dirigentes (ou cultura filosófica) e a religião das grandes massas, observando a relação de cada grupo com as diversas formas de ideologias.

No nexo entre *filosofia* e *ideologia*, Gramsci retoma o conceito de filosofia e novamente afirma que, mesmo de maneira desinteressada e especulativa, sistematizada e desconectada da história da humanidade, a filosofia é uma intervenção de cunho político e ideológico. No caso da *filosofia da práxis*, esse elo que a estrutura e sintetiza, a ponto de Gramsci afirmar, de diversas maneiras e ao longo de seus escritos, que esta filosofia é uma ideologia, que baseada integralmente na ação concreta dos sujeitos, através de suas necessidades históricas, operam a transformação da realidade.

O caminho que estabelecemos com essa proposta de estruturamos uma sequência teórica fundamentada por Gramsci, nos orienta na direção da compreensão de educação que nos propomos investigar, de modo que, ao elencarmos os conceitos até aqui apresentados, tomamos como base a compressão histórica da formulação da *concepção do mundo*, no entrelaçamento contínuo da correlações com a filosofia, ideologia.

Conforme já pontuamos anteriormente, a expressão *concepção do mundo* aparece, pela primeira vez fundamentando-se na crítica de que, até então, a única forma de abordagem desta categoria, baseava-se em compreensões limitadoras e “pitorescas”, daí a necessidade de estudar tal categoria, partindo da compreensão de que esta deve ser apreendida conforme uma “*concepção do mundo e da vida*” de determinadas camadas sociais que, contrapostas às “concepções oficiais” do extrato culto da sociedade, também são partes do desenvolvimento histórico da humanidade, mas “não são tocadas pelas correntes modernas do pensamento” (GRAMSCI, 2011, p.150)

A expressão, portanto, possui uma gama de utilizações muito ampla. Indica tanto a filosofia do simples, o senso comum, quanto as concepções elaboradas, hegemônicas ou potencialmente hegemônicas, tanto as grandes ideias coletivas quanto as elaborações individuais dos grandes pensadores que, mesmo se a partir de uma *concepção do mundo* preexistente, na qual se formaram e viveram, contribuíram para a elaboração de uma nova e original. (LIGUORI, 2017, p.135)

A afirmação de que mesmo “inconscientemente” ou não intencionalmente todos participam de uma *concepção do mundo*, está presente no Q11, no qual o autor afirma que não há possibilidade alguma dos um sujeito não pertencer a um determinado grupo correspondente a determinada *concepção do mundo*. Ao contrário, sempre se faz uma escolha, mesmo o não escolher corresponde à uma filosofia ou *concepção do mundo*. (GRAMSCI, 1999, p. 93)

As *concepções do mundo* variam conforme contexto social ou momento histórico, seja de caráter religioso ou político, os sujeitos tende a ter uma só concepção. A esta concepção específica Gramsci chama de *orgânica e sistemática*, mas essa tendência de singularidade de concepção reconfigura-se com a diversidade das culturas, das religiões, das políticas. Gramsci ainda pontua que quando a *concepção do mundo* não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, então os sujeitos pertencem “simultaneamente a uma multiplicidade de homens massa³⁴”. É no exercício da crítica à própria concepção que os sujeitos a tornam unitária e coerente, ao mesmo tempo que se elevam e se reconhecem como “produto do processo histórico até hoje desenvolvido”. Conhecer a história enquanto ser histórico é o início do exercício crítico da *concepção do mundo*. (GRAMSCI, 1999, p.94)

A difusão e a possibilidade de transformar concepções antigas e desarticuladas historicamente em um nova *concepção do mundo* só é possível, conforme demonstra Gramsci, se houver tanto o elemento organizativo quanto o de autoridade. A disseminação de novas ideologias, associada ao processo formativo do exercício crítico das consciências, “a ancoragem a precisas instâncias sociais são todos elementos que remetem ao cenário do surgimento, e sobretudo, da afirmação de uma nova hegemonia.” (LIGUORI, 2017, p.136)

³⁴ A expressão *homem-massa* aparece no Caderno 11, onde o autor afirma que “somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos”. Aqui, Gramsci problematiza: “qual o tipo histórico de conformismo, de homem-massa de que fazemos parte?” Segundo Baratta (2017), essa passagem demonstra a possibilidade de passagem da *concepção do mundo* ocasional e desagregada para uma concepção crítica, coerente e unificada. (GRAMSCI, 1999, p. 94)

A elaboração de uma nova hegemonia não se efetiva simplesmente conforme a vontade individual de cada sujeito (até a concepção de indivíduos, são constituídas conforme as ideologias hegemônicas que direcionam o contexto em questão), mas segundo um processo social e ativo de intervenção, formação político-ideológica e rompimento.

O rompimento dessa ordem resulta da ação crítica das classes subalternas. Conforme Gruppi (1978), “enquanto existir contradição entre ação e a *concepção do mundo* que a guia, a ação não pode ser consciente e não pode se tornar coerente” e a ação inconsciente e acrítica é consequentemente fragmentária, o que reflete na passividade e estagnação das classes. A ação só é coerente quando conduzida por uma *concepção do mundo* “unitária e crítica dos processos sociais” (GRUPPI, 1978, p. 69)

A hegemonia é isso: capacidade de unificar através da ideologia e de conservar unido um bloco social que não é homogêneo, mas sim marcado por profundas contradições de classe. Uma classe é hegemônica, dirigente e dominante, até o momento em que – através de sua ação política, ideológica, cultural – consegue manter articulado um grupo de forças heterogêneas, consegue impedir que o contraste existente entre tais forças exploda, provocando assim uma crise na ideologia dominante, que leve à recusa de tal ideologia, fato que irá coincidir com a crise política das forças no poder. (GRUPPI, 1978, p.70)

O processo de unificação ideológica – hegemonia – só é possível se a classe que integrar essa ação política, seja na manutenção ou no rompimento, mantiver a necessária ligação com seus representantes. A esses representantes, que não assumem somente a função de representar, Gramsci chama de intelectuais³⁵. A respeito desta categoria, Gramsci detém-se ao problema de compreender se estes compõem um grupo social autônomo, ou se cada grupo social teria seus próprios intelectuais. A questão é, ou essa categoria integra-se a uma categoria de classe, ou ela é própria de uma classe determinada.

É através do “processo histórico de formação das categorias intelectuais” que Gramsci (2001, p.15) explica que cada grupo na sociedade, por estar necessariamente vinculado ao mundo das relações econômicas de produção, cria um ou mais grupos de intelectuais que assumem a responsabilidade de conferir “homogeneidade e consciência da própria função no campo econômico”. O autor prossegue demonstrando que, mesmo na manutenção de uma hegemonia direcionada por um classe economicamente monopolizadora, os intelectuais são fundantes: “o empresário capitalista cria, junto

³⁵ Ao longo de suas obras Gramsci agrega a categoria intelectual, várias outras categorias (urbanos, rurais, industriais, burocráticos, acadêmicos, técnicos, profissionais, pequenos, intermediários, grandes, coletivos, democráticos). Sobre isso ver Semeraro (2006).

consigo, o economicista, o cientista da economia política”. É a base material determinando as relações, as consciências, as funções sociais.

Há na categoria intelectual duas dimensões sociais distintas: intelectual tradicional e intelectual orgânico. Acerca da primeira, Gramsci pontua que esse tipo de intelectual afirma-se independente de grupos sociais, tampouco integram a ideia de serem por eles criados. A formação dos intelectuais tradicionais é percebida pelo autor como um problema histórico interessante, pois cada grupo social que emerge, conforme uma estrutura econômica, depara-se com intelectuais preexistentes, que assumem a propositura da autossuficiência e independência ideológica. O clero é o exemplo de grupo intelectual de categoria tradicional, apontado pelo autor.

Semeraro (2006, p.134) reforça a compreensão da categoria tradicional dos intelectuais, afirmando que se encontram em situação de estagnação histórica, ainda presos à uma formação socioeconômica já superada, tendo-se “empalhados dentro de um mundo antiquado, permaneciam fechados em abstratos exercícios cerebrais, eruditos e enciclopédicos”, e em sua maioria optam pela não inserção das questões históricas do contexto em suas atividades, em seus escritos. A autossuficiência, somada à posição de independência e o discurso de superioridade, são as justificativas utilizadas para garantir a distância no contato com as classes, o que em verdade só evidencia a incapacidade de compreensão do conjunto social de produção, das lutas hegemônicas e de todo um plano concreto das relações políticas de poder.

Ao tratar da categoria intelectual orgânico em Gramsci, Voza (2017, p.431) pontua que, entre todas as outras categorias desenvolvidas pelo autor, essa categoria é a que mais sofre interpretações equivocadas, simplificando seu sentido e reconduzindo seu valor como uma simples função da organização do consenso de uma classe; quando em verdade “o consenso não é um efeito adicional, mas está incorporado, em formas sempre diferentes e que se renovam”.

Diferentemente do intelectual tradicional, que se mantém inerte ao processo contínuo da história, o intelectual orgânico é parte ativa desse processo. Estes intelectuais estão intimamente vinculados ao mundo do trabalho, com as organizações política e culturais, interligando estes campos sociais com o “projeto global de sociedade e com o tipo de Estado capaz de operar a conformação das massas em nível de produção material e cultural” determinado pela hegemonia do grupo que detém o poder. (SEMERARO, 2006, p. 135)

A organicidade dos intelectuais está intimamente ligada à formulação da *concepção do mundo* dos sujeitos. Seja pelo consenso ou pela coerção, a unidade de *concepção do mundo* vincula-se com a tamanha necessidade de imanar uma hegemonia que conecte diretamente os sujeitos à uma ideologia única orientada por estes intelectuais e, consequentemente, definida por uma classe dirigente. São os intelectuais que mantêm o vínculo necessário entre o modo de produção vigente e uma concepção ético-política, suficiente para habilitá-los à tal função, ao mesmo tempo que asseguram a autoridade estatal da classe que os bancam.

Mas o grande triunfo de toda a concepção de intelectuais desenvolvida por Gramsci dá-se exatamente na função social emancipadora que estes assumem ao vincular-se às classes subalternas. Essa vinculação é a compreensão da necessária luta pela democratização, pela expansão dos direitos que só pode ocorrer com o desvelamento das contradições na construção de uma nova ideologia, de uma nova hegemonia, de um novo modo de produção.

A organicidade dos intelectuais se constitui na relação imprescindível destes com a história, a política, a cultura da classe à qual integram; não simplesmente numa relação de representação, mas de reconhecimento e “paixão”³⁶ que estreita os vínculos, desconstrói a hierarquia e compreende que todas e todos, independentemente da função que exerçam no processo de produção da economia, “são intelectuais”. Dessa forma, a concepção orgânica de intelectuais é avessa à concepção tradicional de intelectuais.

A organicidade, essa adesão que ocorre entre os “intelectuais e o povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados” só assume a função de representatividade se e somente se confluir o “sentimento-paixão”, que vai além da concepção de puro sentimento, mas efetivamente nas relações dessa classe, na qual estão inseridos os intelectuais e o povo, compreendendo e vivendo o mesmo contexto histórico-político, e construindo juntos um novo bloco histórico. (GRAMSCI, 1999, p. 222)

É salutar compreendermos que o elemento orgânico integra tanto o intelectual da classe subalterna quanto o intelectual da classe dominante. A organicidade é o pertencimento a uma classe em que consequentemente, o intelectual atua na função social de elaborar a *concepção do mundo* necessária para a disseminação da ideologia proposta, com vistas à manutenção ou rompimento da hegemonia e consolidação do bloco histórico (ou de um novo bloco histórico).

³⁶ “[...] não se faz política-histórica sem esta paixão, isso é sem essa conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação.” (GRAMSCI, 1999, p. 202)

3.2 A CONCEPÇÃO DO MUNDO NA PRÁTICA EDUCATIVA EM GRAMSCI

A questão educacional, assume centralidade na teoria gramsciana, pontuada enquanto aprofundamento e enriquecimento de grande valor para a teoria marxista. Conforme aponta Manacorda (2010 p. 39), no escritos conhecidos até então, de Marx e Engels há, embora não muito numerosos, textos de cunho pedagógicos, que tinham função de orientação do movimento operário. Esses textos são eventualmente programas políticos escritos num intervalo de 30 anos, em momentos determinantes na história da organização da luta do proletariado. O primeiro texto, escrito para o surgimento do Partido Comunista, vésperas da revolução de 1848; o segundo, para a primeira Associação Internacional dos Trabalhadores em 1866; e o terceiro texto, para o primeiro Partido Operário Unitário da Alemanha, em 1875.

Em 1847, Engels redige os *Princípios do comunismo*, que após um ano, tornou-se o *Manifesto Comunista*. Manacorda (2010, p. 40) pontua que nesse “esboço” a tese da universalidade e gratuidade do ensino já se fazia presente, reafirmando que o primeiro passo para o desenvolvimento da revolução comunista era a instauração de uma constituição democrática, que possibilitasse “a adoção de medidas imediatas destinadas diretamente a atacar a propriedade privada e a garantir a existência do proletariado”.

É com a efetiva publicação de *O Manifesto Comunista*, em 1848, Marx e Engels difundem a defesa de uma escola socialista, adequada e vinculada ao mundo do trabalho, onde escola e trabalho são compreendidos de modo complementar, necessário e fundante. Nessa mesma obra, os autores enfatizam a vinculação e demanda estatal para a educação das crianças, unindo a essa premissa a reivindicação da escola pública e gratuita, com um ensino que beneficiasse de modo imediato os sujeitos como finalidade única, possibilitando condições necessárias e favoráveis ao processo da consciência histórica dos sujeitos.

Para Marx, a escola era detentora da responsabilidade de formar os jovens, desenvolvendo suas aptidões, possibilitando a cada sujeito uma formação que não estratificasse e vinculasse os indivíduos a somente uma função no mundo do trabalho. Ao contrário, a escola deveria forma-los para a assimilação de todo um sistema complexo de produção, em que as mudanças dos ramos de produção eram possíveis, tendo em vista

que esta formação educacional os libertariam da unilateralidade. (MANACORDA, 2010, p. 41)

Essa fragmentação, resultante da sociedade de classes, condicionava a desumanização dos sujeitos, a alienação do trabalhador, a divisão entre quem idealiza e quem executa, a exploração do trabalhador e a disseminação da dicotomia social que perpassa inteiramente a sociedade do capital. Dessa forma, o ensino com base nos pressupostos pedagógicos elaborados por Marx, direcionam para uma formação que rompe com a unilateralidade dos sujeitos, contraposto ao “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos, das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e das capacidades da sua satisfação”, o que Marx dá o nome de Onilateralidade. (MANACORDA, 2010, p. 94)

A onilateralidade é conceito próprio de Marx – presente nos *Manuscritos econômicos-filosóficos* de 1844, na *Ideologia Alemã* de 1845-1846 – que se contrapõe a alienação humana, propondo um nexos indissociável e recíproco do desenvolvimento onilateral (completo) dos indivíduos e da sociedade, de modo que essa formação só se configuraria como possibilidade concreta numa realidade onde houvesse a totalidade das forças produtivas sob o domínio do “desenvolvimento original e livre dos indivíduos na sociedade comunista”, dessa maneira, esta também é o fim ao qual se destina a educação. (MANACORDA, 2010, p. 94-95)

Jesus (2005, p.50) afirma que os princípios de uma educação socialista somente vieram a se realizar com Lenin, na égide da implementação do socialismo na Rússia, transformou as teses pedagógicas de Marx e Engels em “fundamento para o sistema de ensino do primeiro estado socialista do mundo” de modo que o campo pedagógico, até os dias atuais, mantém com esses princípios uma relação dialética, fundamentando-se nestes, grande parte de suas concepções de prática e também teorias.

É com a necessária união entre o ensino e o trabalho produtivo que Lenin vislumbra uma consolidação da futura sociedade socialista, de modo que a educação e a instrução unidas simbioticamente, resultariam no trabalho produtivo. Dessa forma, Jesus (2005, p.54) pontua três aspectos particulares na reelaboração que este fez, tomando como base a concepção marxista de educação:

O primeiro ponto é efetivamente a complementariedade entre a escola “velha” e a escola “nova”, partindo do questionamento: “O que devo tomar como velha escola?”; em que estabeleceu pontos de crítica à escola tradicional burguesa que se pautava na formação e manutenção de uma elite filha da burguesia, como também formava e garantia

a leva de operárias e operários, camponesas e camponeses, escravizados pela divisão social do trabalho. Embora a luta travada tenha-se fundido na desconstrução dessa dicotomia exploradora de uma classe pela outra, Lenin pontuava que era fundamental apropriarmos-nos do que há de bom da velha escola, desvalidando o autoritarismo escolar e exaltando a disciplina como condição para a elevação dos sujeitos.

O segundo aspecto trata efetivamente da relação fundante escola- política, afirmada por Lenin: “não creríamos no ensino, na educação e na instrução se estas ficassem encerradas na escola e separadas da vida agitada”. A “vida agitada” compreendia a luta pela transformação social, pela libertação do proletariado, de forma que a relação escola e política torna-se unívoca, pois conforme afirmava, a escola não pode se afastar-se da vida em sociedade, opondo-se a história contínua das transformações sociais. Dessa maneira, Lenin defendia que, enquanto os jovens estiverem sobre a égide da escola, esta necessariamente assume a responsabilidade de instruí-los para participarem da luta pelo fim da exploração e da divisão de classes. (JESUS, 2005, p.54)

O terceiro e último aspecto, parte da tese leninista da organicidade da relação escola-política, ou seja, da não apartação da escola com a vida, reiterando o aspecto anterior e reafirmando a participação da juventude que ocupa os espaços escolares. Lenin reafirma a necessidade do nexo da vida concreta das relações de trabalho e da educação, reiterando o compromisso da educação para as massas vinculado à formação política desta. (JESUS, 2005, p.54)

Gramsci, por sua vez, ocupa no campo da pedagogia brasileira uma posição de destaque. Como filósofo que assume a responsabilidade de aproximar a perspectiva teórica do marxismo com a educação, o autor percebe a cultura como categoria fundante que transversalmente perpassa a tudo e a todos. É no voltar-se para a cultura que, não só expande o marxismo, mas também delineia caminhos concretos a serem seguidos no processo de formação da classe trabalhadora na luta pela transformação social.

Entretanto, Jesus (2005) nos alerta para a necessária vigilância acerca da concepção de escola não formal, difundida na teoria gramsciana, que não só não centraliza a função “do educar”, como também se desdobra em várias outras instituições tão responsáveis no processo de formação das consciências, quanto a própria escola formal. Não cabe aqui uma desqualificação da educação formal, ao contrário, esta é instrumento utilíssimo e necessário à formação de uma cultura, tanto na manutenção de hegemonia como em sua substituição. É necessário compreendermos que desta instituição de prática normalizadora e centralizadora da educação, Gramsci exalta a teoria ou a ideia da função

objetiva daquilo a que se destina a escola, ao mesmo tempo em que descentraliza e condiciona o funcionamento desta num âmbito maior, como questão de prática social. (JESUS, 2005, p.87)

Conforme aponta Nosella (1992, p.13) a teoria escolar gramsciana se desenvolve segundo dois grandes momentos definitivos para o autor: antes do cárcere e no cárcere. Inicialmente apontaremos quatro momentos, que também podem ser como conceitos que perpassam a teoria gramsciana integralmente, ainda em liberdade, às vésperas da Era Mussolini, são eles: a *Associação de Cultura*, o *Ordine Nuovo*, os *Conselhos de Fábrica*, a *Escola de Partido*, a *Escola por Correspondência*.

O primeiro momento, ou primeira escola gramsciana pontuada, conforme Nosella (1992, p.12), é fomentada no seio da Primeira Grande Guerra³⁷ (1914-1918), trazendo à tona duas novas forças na luta pela hegemonia mundial, que representavam os extremos ideológicos da burguesia e do proletariado: EUA, com o presidente Wilson e a Rússia com os maximalistas. Dessa maneira, a Itália foi chamada a tomar partidos, optando pela aliança com a Inglaterra, França e América. É nesse contexto, e com a incoerente posição “neutra”³⁸ do Partido Socialista Italiano (PSI), que Gramsci e outros intelectuais passaram a assumir uma posição contrária ao partido, o que posteriormente resultaria num artigo polêmico intitulado “Neutralidade ativa e operante”.

Ainda em 1917, Gramsci ainda vinculado ao PSI, funda a *Associação de Cultura*, que se destinava aos proletários de Turim como espaço educativo e de formação política. Com esse espaço formativo o autor efetiva a concepção pedagógica *desinteressada*, e pontua a crítica ao partido que, segundo ele, somente atentava para a discussão do contexto atual, de modo que não percebia que as dificuldades de compreensão do contexto são resultados de um “negativo fundo cultural” que assola esta classe. Em verdade, essa Associação de Cultura nunca foi consolidada, o máximo que o autor alcançou foi o Clube de Vida Moral que agregava amigos e simpatizantes da luta socialista e que por fim permaneceu ativo por poucos meses. (NOSELLA, 1992, p. 27)

³⁷ Conforme Nosella (1992 p. 12), o primeiro grande debate político que envolve profundamente Gramsci é o início da Primeira Grande Guerra. Efetivamente essa guerra é um fato histórico carregado de tamanho peso e objetividade que o tornam talvez o momento da real gestação do século XX. A 1ª Guerra Mundial é um verdadeiro cadinho de fogo em que se realiza a trágica ‘mistura’ para a nova definição dos protagonistas principais da contemporaneidade.

³⁸ “O Partido Socialista Italiano, o partido de Gramsci, era na verdade um partidão heterogêneo que não possuía uma linha política de ação clara, unitária e revolucionária. Decidiu, obviamente, pela neutralidade, solidário com a Internacional, e por isso Mussolini foi expulso em novembro de 1914; em todo caso a neutralidade não foi uma decisão forte e massiva.” (NOSELLA, 1992, p.13)

Com o fim da Grande Guerra e o fortalecimento das ideias socialistas, o PSI cresce e se fortalece, mesmo sem ter um plano de ação concreta para um processo de insurreição política da classe trabalhadora. Ainda nessa perspectiva de tentar fortalecer o vínculo entre o PSI e o proletariado italiano, Gramsci juntamente com Tasca, Togliatti e Terracini, criam uma revista de circulação semanal chamada *Ordine Nuovo*. É nessa revista que Gramsci publicará importantes artigos acerca de sua concepção de educação que partia da “elaboração de uma proposta de política nacional efetiva e revolucionária” fomentada no interior dos conselhos de fábrica, nos sindicatos e nos partidos. (NOSELLA, 1992, p.31-32)

Conforme nos mostra Manacorda (2013, p. 31-32), Gramsci assume, durante esse período, uma postura prática e positiva acerca dos “temas da organização da cultura”, passando da “crítica negativa da escola burguesa e da política socialista” e direcionando sua atenção e atividades na busca de “realizações positivas”, como por exemplo o socialismo russo. É também percebido acerca do pensamento gramsciano, desse período, uma “nova dimensão internacional” que será não só espacial, mas também temporal que por meio desta “o homem da província, o meridional, o historiador apaixonadamente mergulhado nas tradições, será depois capaz de desenvolver um discurso pedagógico moderno”.

Em 1916, Gramsci afirma que a escola é um organismo genuinamente burguês. Em 1919 em texto publicado no *Ordine Nuovo*, o autor remonta essa tese e afirma que não podemos mais manter a justificativa de uma escola controlada pela classe burguesa, com vistas no seu ideal. Dessa maneira, Manacorda (2013) afirma que:

Se, de fato, a burguesia possuísse e buscasse um programa escolar próprio, a escola seria uma coisa viva; ao contrário, é uma escola de que a burguesia, como classe que controla o Estado, se desinteressa, deixando-a entregue a seus tacanhos burocratas [...] Não há nada a fazer com essa velha estrutura; não sem uma ponta de extremismo maximalista, ele declara agora inútil todo estudo técnico do problema escolar, ‘um puro exercício do enxadrismo mental’ em tal situação política, refugiando-se, então, no Estado dos Concelhos, a escola representará uma das atividades políticas mais importantes e essenciais, e a geração hodierna nela será educada na prática da disciplina social necessária para agir na sociedade comunista (MANACORDA, 2013, p.42)

Os *Cadernos do Cárcere* compõem parte significativa da teoria gramsciana, assumindo um valor simbólico de resistência por ter sido integralmente elaborada entre 8 de fevereiro de 1929 e agosto de 1935, período que corresponde ao encarceramento do autor que só finalizará meses antes de sua morte em abril de 1937. Os *Cadernos* somam

um total de 33 escritos, onde quatro destes são exercícios de tradução e todos os outros abrangem o projeto científico “*fur ewig*”, assinalado por Gramsci em carta a sua cunhada Tatiana³⁹, que posteriormente responsabilizou-se em enumerar as 33 obras do preso político de Turim.

Acerca da expressão “*fur ewig*” traduzida como “*para sempre*”, Nosella (1992, p.103) afirma que esta perspectiva, endossa o princípio “desinteressado” no qual tanto Gramsci fez alusão, com vistas à uma prática, exercida pelo autor que dialogasse com a necessária função dos intelectuais na vida italiana. O “*para sempre*” desinteressado, parte do pressuposto de não ser imediatamente motivado, subjetivo e individual, “mas de longo alcance e que interessa objetivamente a muitos homens na história”.

A educação é trabalhada nos textos gramscianos a partir do Caderno 1, mas é com as correspondências endereçadas à família e tendo como motivação a educação dos dois filhos que estavam apartados da presença paterna, que o autor direciona a crítica ao espontaneísmo⁴⁰, princípio no qual vincula uma concepção metafísica de educação, que parte da pressuposição de que cada criança carrega, em potência, um adulto, necessitando somente do direcionamento ajustado para desenvolver-se o que, em estado latente, já o envolve. (META, 2017, p.232)

Acerca da compreensão do processo educativo, Gramsci ressalta a necessidade de uma concepção histórica dos sujeitos, rejeitando dessa maneira toda a tradição iluminista de educação que “considera o ensino como um processo voltado a ‘desenvelar’ presumidas qualidades inatas na consciência da criança”. O que Gramsci buscava com essa repulsa pelo modelo educacional espontaneísta, era demonstrar que o velho e o novo, o passado e presente, fundidos num só movimento de vida e de história, se encontravam também na prática educativa, de modo que toda geração anterior, educa e forma a nova geração, ou seja, também a educação “é a luta contra os instintos ligados às funções biológicas elementares, uma luta contra a natureza, a fim de dominá-la e criar” sujeitos conforme seu tempo. (META, 2017, p.232)

³⁹ Cabe aqui a ressalva: Manacorda (2013) afirma o nome da cunhada de Gramsci, responsável principal pela publicação e ordenação de sua obra, de Tânia; Nosella (1992), Coutinho (1999) na tradução dos *Cadernos* refere-se à mesma pelo nome Tatiana Schucht, conforme está endereçada as cartas de Gramsci: por exemplo no *Caderno 1* “Carta a Tatiana Schucht, 19 de março de 1927”, tradução de Coutinho (1999).

⁴⁰ Segundo Liguori (2017), espontaneísmo é uma concepção teórica, ideológica, que parte do pressuposto da valorização das ações espontâneas sejam individuais ou coletivas, na crença de uma transformação social sem o necessário vínculo com a mediação teórica. O espontaneísmo é percebido por Gramsci como a estagnação do marxismo. (LIGUORI, 2017, p. 257)

Gramsci compreende a escola, não sob a ótica abstrata de sua função pensada de forma isolada. Ao contrário, ele parte da relação integrante de que a escola, enquanto aparelho do Estado, ocupa um dos muitos espaços relativos à educação da sociedade, de modo que passa a ser reconhecida nos escritos do autor enquanto “agência educativa complexa”, que mantém com várias outras estruturas sociais uma relação necessária para poder exercer sua função. (META, 2017, p.232)

A questão escolar, em Gramsci, é despontada por via da discursão dos intelectuais e sua função no processo de “*intelectualização* da atividade prática e da *praticização* da atividade teórica”, dessa maneira o autor constrói um caminho investigativo acerca dos “modos concretos segundo os quais essa escola poderá se configurar”. (MANACORDA, 2013, p. 177-178)

É nos escritos sobre educação, e tomando como ponto de referência as escolas soviéticas, que o autor aprofunda a crítica à fragmentação do ensino em ensino humanista e ensino técnico, pontuando que estes assumem, dentro de uma sociedade de classes, através da dicotomia trabalho-escola, a garantia da manutenção desta, e a fomentação da distinção social e exploração do trabalho. Dessa maneira, a escola (essa é a escola da modernidade) dividiu-se em escola para os que pensam e escola para os que fazem, ou seja, cada atividade prática cria escola para seus dirigentes e especialistas e, conseqüentemente tende a “criar um grupo de intelectuais” que passariam a lecionar nessas mesmas escolas. (META, 2017, p.246)

Com essa tônica revolucionária e sem jamais perder o foco de sua linha política de ação (preparar os quadros dirigentes para a governar o novo Estado Proletário), Gramsci defende o projeto pedagógico da Escola Desinteressada. Opondo-se a Gentile⁴¹, que parte do pressuposto de que na escola só deveriam frequentar aqueles que buscam “a cultura pela cultura” e, dessa maneira, idealiza uma reforma escolar para a Itália no período de 1918, estendendo esse debate por muito tempo, numa constante reformulação da escola profissional e da cultura geral, ou seja a escola do saber interessado.

A Escola Desinteressada é para além de uma oposição filológica, uma proposta ideológica, que defende que “no modo de produção socialista a escola não deveria ser imediatamente interessada”, pois a esta somente importa a formação de uma minoria

⁴¹ Intelectual contemporâneo de Gramsci, recorrentemente criticado pelo autor, devido sua concepção pedagógica “vislumbrar os resultados de um hegelianismo fechado e impenetrável às e pelas dinâmicas dialéticas da história e, portanto, assimiláveis [...] ao evolucionismo e ao determinismo” (D’ANNA, 2017, p.334)

privilegiada. Segundo Nosella (1992, p.57), essas terminologias (interessado e desinteressado) se opõem na medida que esta segunda tem como proposta o princípio pedagógico de amplo alcance, que não se destina a formação de uma classe, mas de todas, da coletividade e até da humanidade inteira.

O termo “desinteressado” que recorrentemente aparece ao longo de toda produção do autor, encontra no campo de discussão da prática educativa um largo caminho, pois a tendência pedagógica com que se deparava o autor, baseava-se na desqualificação e banimento de toda perspectiva de educação desinteressada e ‘formativa’, ou mesmo garantindo a permanência de um número reduzidíssimo, correspondente à um a elite, que não só detinha todo conhecimento, como também aprisionava, na condição de subalternidade hierárquica, o futuro profissional de uma maioria.

Após a defesa da escola desinteressada, Gramsci defende para a escola socialista, um princípio *único* ou *unitário* que pautava a concepção de formação profissional e humanista, ampliando e transformando a relação entre o trabalho industrial e o trabalho intelectual em todas as instancias da sociedade, sem limita-se somente a instituição escolar.

A *onilateralidade* enquanto princípio norteador de uma formação escolar, era, conforme defendia Gramsci, necessária aos tempos modernos, tendo em vistas que o desenvolvimento das forças produtivas exigia da classe trabalhadora a especialização técnica, e esta formação unida à ideia da formação humana é, para o autor, o instrumento necessário para criação de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial e que certamente tenderia a abrangência de todas as gerações, classes e grupos. (GRAMSCI, 2001, p. 33)

Embora com vistas à educação da União Soviética, Gramsci estruturou uma concepção pedagógica original, que era dividida em quatro níveis, tomando como base “seus conteúdos e métodos de ensino, mas também com referência à disposição da carreira escolar”. Inspirado no modelo clássico de escolas na Itália (elementar, ginásio, liceu e universidade), o autor configura uma escola estruturalmente diferente, com seus níveis adequados ao desenvolvimento psicológico de cada sujeito, visando o real objetivo: “a inserção e orientação dos jovens, dotados de uma certa autonomia intelectual e de uma capacidade intelectual e prática ao mesmo tempo, e de orientação independente”. (GRAMSCI, 2011, p. 215)

Ao tratar dos conteúdos e dos métodos de ensino, a escola elementar destinaria seu processo formativo para a “nova concepção do mundo” que, contrária a concepção

tradicional, pautava-se na formação dos sujeitos com base nas primeiras noções de direitos e deveres, Estado e Sociedade, em conjunto aos hábitos de leitura e escrita, matemática e noções de geografia e história. Acerca dessa terminologia “nova *concepção do mundo*”, Manacorda (2013, p. 216) nos atenta para a polemização de alguns termos no contexto de repressão que Gramsci viveu, de modo que “nova”, quando equivalente à “nova ordem”, “nova sociedade” é rodeado de significações correlacionados ao socialismo, ao marxismo.

Com duração entre nove ou dez anos, a *Escola Única* seria dividida em três ou quatro anos para a formação elementar, o ginásio duraria dois anos assim como o liceu, o que equivaleria à inserção com seis anos e formação escolar completa aos dezesseis, assim como observou na União Soviética. O liceu, correspondente ao nível escolar destinado aos jovens é apontado por Gramsci como fase fundamental no processo educativo dessa escola, posto que, nessa etapa que é difundida com tamanho vigor os princípios humanista da “autodisciplina intelectual e autonomia moral” fundamentais para o processo seguinte de formação, seja no campo intelectual ou no campo profissional. Nesse nível, prioritariamente, as atividades serão desenvolvidas nas bibliotecas, em seminários, nos laboratórios, buscando abranger o princípio da educação profissional. Conforme aponta Manacorda (2013):

Gramsci propõe, portanto, dois níveis metodologicamente bem distintos da escola única: o primeiro, simplesmente ativo; mas propriamente criativo, o segundo, de preparação para o estudo universitário; e acena novamente à orientação profissional, já mencionada ao falar, no início, da perspectiva de uma escola unitária, assunto para o qual se voltará em seguida. (MANACORDA, 2013, p. 183)

Nesse ponto, ao afirmar uma proposta pedagógica que aparentemente é percebida como dupla, Gramsci afirma que a distinção entre a escola criativa e a escola ativa é em verdade um processo de transição de uma à outra, ou seja, “toda escola unitária é escola ativa, ao passo que a escola criativa é uma fase, a coroação da escola ativa”, que segundo Manacorda (2013), é a consolidação do “abandono do espontaneísmo” e criação de uma nova concepção de espontaneísmo atrelado ao ativismo. (GRAMSCI, 2011, p. 218)

Aqui ele acena para uma definição ‘clássica’ também da escola criativa, que não é uma escola de “interventores e descobridores”, mas uma escola em que a ‘recepção’ – este é o termo recorrente nessas notas; depois dirá ‘aprendizagem’ – ocorre ‘por meio de um esforço espontâneo e autônomo do aluno’, enquanto o professor exerce uma função de controle e de orientação amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (MANACORDA, 2013, p. 183)

Gramsci estende sua crítica à universidade partindo de três realidades distintas, mas ainda assim contemporâneas. A universidade italiana, Universidade Católica de Milão e a Universidade Popular são observadas e apontadas pelo autor enquanto instâncias sociais que consolidavam a distinção das classes, prestando serviços à elite nacional e esquivando-se do real papel dessas instituições que é a organização da vida cultural que já se iniciaria na educação escolar, na Escola Única (escola do futuro que Gramsci propunha) unindo e desconfigurando a dicotomização entre trabalho intelectual e trabalho industrial, entre a teoria e a prática.

A universidade, que valida do termo “popular”, é compreendida enquanto “fase conclusiva do processo escolar unitário” e deve necessariamente ultrapassar os limites formais para superar o modelo elitistas de universidade, cumprindo sua função de “centralizar o estímulo à cultura nacional”, desenvolvendo uma ação pedagógica criativa, na busca por uma formação que priorize a consciência dos valores fundamentais do humanismo. Assim como aponta Jesus (2005), a Universidade Popular, conforme propunha Gramsci, funcionaria como “ponto mais alto do processo de maturidade intelectual e moral e não apenas como lugar onde se experimentam novos métodos de investigação pedagógica.” (JESUS, 2005, p.74)

É no Q12 que Gramsci tratará pontualmente da função que o mestre tem na sociedade, reforçando sua importância dentro da escola assumindo a função de mediador entre a sociedade e seus alunos. Conforme afirma Jesus (2005), em Gramsci, a relação mestre-aluno deveria ser democrática e a distinção entre um e outro dentro do espaço educativo, corresponde efetivamente à consciência – *concepção do mundo* – do mestre com relação distintas realidades em que cada um está inserido, ou seja, este deve ser “consciente do contraste entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representada pelo aluno”. (JESUS, 2005, p. 78-79)

Essa consciência da função social da prática educativa é fundamento principal para distinção entre mestre e o professor, onde o primeiro necessariamente compromete-se na formação dos indivíduos, mediando o caminho entre os conhecimentos e vinculando esses no campo prático das relações sociais, e isso, viabiliza-se pelo estímulo do desenvolvimento da personalidade de cada um na busca pela autonomia social.

3.3 CONTRIBUIÇÕES DO PRINCÍPIO EDUCATIVO DE GRAMSCI PARA A O ENSINO DE FILOSOFIA

Essa temática, embora não seja difundida de modo tão específico pelo autor estudado, será aqui abordada com ênfase na relação fundante entre filosofia, política e transformação social, tomado como via principal de nexo entre estes conceitos, a elevação cultural das massas defendida e apresentada por Gramsci como caminho que possibilita a real transformação das condições materiais e intelectuais da classe subalterna.

Ao vincularmos o pensamento de Gramsci com uma prática de ensino específica, no caso aqui, a filosofia, é salutar retornarmos recorrentemente às concepções que o autor defende de educação, de escola e em específico de ensino. A concepção de escola que nos orienta nessa pesquisa dialoga com a *Escola Única e Desinteressada* de Gramsci, partindo do mesmo princípio de função que, além de garantir uma relação orgânica entre cultura e trabalho, parte do princípio do aprimoramento da *concepção do mundo* dos sujeitos, rompendo com o folclore e o senso comum, desenvolvendo nestes uma nova concepção, agora histórica, dialética e do mundo. (GRAMSCI, 2001, p.43)

O processo de ensino e aprendizagem não é abordado pelo autor de modo evidente e com tal terminologia, mas é exposto em trechos do Caderno 2, correlacionado ao tema “escola”, desdobrando-se em observações acerca das reformulações dos métodos, necessárias e fundantes na edificação da *Escola Única e Desinteressada*.

Silveira (2013, p. 63) aponta que na formação escolar, conforme defendia Gramsci, o método de ensino é o ponto primeiro a ser reconfigurado no que tange a proposta da escola desinteressada. O método tradicional, pautado na transmissão de conhecimentos, no domínio dos conteúdos curriculares não é descartado por Gramsci, ao contrário, estes conteúdos são necessários para a formação, fazendo-se necessário à ênfase na formação da “autodisciplina intelectual e a autonomia moral”, imperativas para qualquer campo de atuação que os estudantes escolham *a posteriori* a vida escolar, seja na universidade (caráter científico), seja na indústria, no comércio (caráter prático-produtivo).

Refletir sobre as contribuições da teoria gramsciana para o ensino de filosofia é antes de tudo, ponderarmos acerca desta categoria sob dois aspectos: enquanto concepção ontológica do sujeito professor, mas também enquanto conteúdo curricular, que compõe a história da filosofia. Ambas abordagens acionam o campo das ideologias, sejam

enquanto *concepção do mundo* do docente, seja como campo conceitual da história da filosofia. A linha é tênue, principalmente quando a primeira forma de abordagem se sobrepõe a segunda, recaindo no senso comum dissipado há tempos na história do ensino de filosofia, como ideologização esquerdista. Atentaremos para essa teoria segundo essas duas pressuposições.

A questão da investigação didática que se mantenha fiel ao conhecimento filosófico para o Ensino Médio, é um campo de discussão bastante consolidado nos grupos de pesquisa sobre o ensino de filosofia, o que não significa que esta esteja encerrada, tendo em vista que as duas principais obras acerca desse tema foram publicadas em 2009 e 2012, por Lídia Maria Rodrigo e Silvio Gallo, apontam a necessidade de pensarmos a prática educativa conforme seu tempo histórico é necessário. Ambos trazem à tona uma discussão importante para esse campo, ao investigar as melhores abordagens metodológicas para os conteúdos de filosofia, tendo como resultado almejado que ao término do nível médio, as/os estudantes “conseguissem exercer uma crítica radical e sistemática da própria concepção de mundo, do seu pensar, do seu agir no mundo, de seus valores e sentimentos mais profundos”. (ALVES, 2002, p. 121)

A didática, enquanto campo investigativo e de atuação dos processos de ensino-aprendizagem, não é neutra tampouco abnegativa, mas envolve concepções, ideologia e filosofias. As concepções definem a prática educativa e, dessa maneira, para ser adequadamente compreendido, o processo de ensino-aprendizagem deve ser analisado partindo da correlação entre “as dimensões humana, técnica e político-social”. Com a sincronia dessas dimensões, e superando os reducionismos que recai sobre estas, Candau (2014, p. 15-16) situa a didática conforme a “multidimensionalidade que articula organicamente as diferentes dimensões do processo”.

Por sua vez, a prática de ensino não é resultado de uma escolha aleatória das/dos docentes. Nos documentos oficiais, incumbidos de organizar e padronizar desde dos princípios ontológicos, que definem a educação nacional aos conteúdos trabalhados em sala, no que tange o ensino de filosofia, recorrentemente em todos os documentos (LDB, PCNEM, PCN+, OCEM), mantém-se a vinculação desta área de conhecimento à formação cidadã do discente. Dessa maneira, levantamos a questão: se a educação é prática social, e o processo de ensino-aprendizagem, como componente dessa prática, tem como objetivo a formação escolar de indivíduos, como abordar os conteúdos de filosofia no Ensino Médio sem levar em conta a *concepção do mundo*, as ideologias, que compõem o sujeito docente?

Ao tratar da relação do princípio pedagógico de Gramsci e o ensino de filosofia, Silveira (2013, p. 64) parte de três questões para fundamentar seu argumento, essas questões perpassam essa pesquisa integralmente, de modo que ao enfatizarmos a concepção pedagógica de Gramsci, é fundante atarmos uma ponte firme entre esta e o docente, e consequentemente com o ensino de filosofia no Ensino Médio. Dessa forma, problematizamos com Silveira (2013), da seguinte forma:

- 1º) Pode a escola, instituição planejada para atender às necessidades do capitalismo, formar cidadãos nessa perspectiva e com esse perfil, pensado por Gramsci?
- 2º) Caso possa, de que forma ela o faria?
- 3º) Que contribuições específicas a Filosofia, como componente curricular do Ensino Médio, poderia oferecer para esta formação? (SILVEIRA, 2013, p. 64)

Silveira (2013, p. 57) busca compreender e interpretar à luz da concepção gramsciana o conceito de cidadania que se mantém vinculado ao ensino de filosofia desde da formulação da segunda LDB em 1996 e é reafirmado nos PCN para o Ensino Médio, buscando desde da concepção de cidadania contida na Constituição de 1988 e perpassando como pauta principal para a necessária obrigação do ensino de filosofia. Dessa forma, o autor demonstrará que, a partir do art.36 da LDB, que a priori não obrigava tal ensino, mas definia este como *necessário* ao exercício da cidadania, onde a Filosofia é chamada à reconfigurar as concepções sociais do ensino. Com a lei 11.684 de 2008, este ensino assume o caráter obrigatório, mas a função permanece a mesma.

A primeira questão, é respondida afirmativamente, pois com base na teoria gramsciana, a escola, com todas as limitações impostas pelas exigências do capital, agindo como mediadora no processo de formação de uma nova concepção de mundo e de cidadania, está formando uma nova cultura, um novo cidadão e uma nova cidadã.

A função de mediação é viabilizada na elaboração da *concepção do mundo* crítica que está inteiramente vinculada ao agir consciente, ao processo de transformação social. Essa mediação é concretizada na prática docente, no processo de ensino-aprendizagem, onde a “transmissão/socialização de conteúdo é essencial para que a escola contribua para esse objetivo” (SILVEIRA, 2013, p.67)

A segunda problemática, retoma os métodos da escola desinteressada proposta por Gramsci, em oposição às reformas que estavam sendo instauradas na Itália naquele período, dessa forma o autor propunha que o ensino partisse inicialmente de um ensino sem direcionamento efetivo para um campo específico do mundo do trabalho, ou seja a escola desinteressada formava as/os cidadãos partindo da necessidade de fomentar nestes

a relação com o pensamento, com a direção; a escola formando e garantindo conhecimento suficiente à todas e todos para assumirem o papel de dirigentes.

Como podemos pensar “os dirigentes” no nosso contexto educacional, sem cometermos anacronismo? Ponderemos acerca da escola desinteressada, tomando como pano de fundo o modelo educacional de Ensino Médio que forma a juventude de hoje. Sim, a escola desinteressada enquanto possibilidade ideológica para a escola brasileira, pode ser acionada, mesmo que seja uma concepção de educação oposta ao que, em vias de fato, vem se efetivando.

A terceira indagação que Silveira (2013) nos aponta pode facilmente ser respondida à luz da seguinte afirmação que Gramsci faz no Q 11:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e, sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; e, portanto, transformá-las em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio” filosófico, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 2001, p.95)

É partindo do pressuposto de que “pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente” que podemos compreender o argumento essencial da concepção de filosofia que é defendida pelo autor. A criação de uma nova cultura, também se dá no âmbito da escola, com a função do intelectual mediando o campo da formação e elevação cultural das massas. Nessa citação, além do teor crítico à tradição de elaboração de uma história da filosofia personalizada, também há a reafirmação da necessidade de viabilizar o acesso universal aos conhecimentos, e não manter o parâmetro social do saber via classe, onde há escola para os dirigentes, filhos de uma elite, e escolas para os dirigidos, filhos do proletariado. (GRAMSCI, 2001, p.95)

Pensar a escola de Gramsci é, antes de tudo, traçar um caminho que viabilize o processo de ensino e aprendizagem, com base no diálogo e reflexão histórica, social, política, econômica e cultural. A supressão da história e a exaltação de um certo “rigor filosófico” como tônica dos discursos nos cursos de formação, não só limitam as abordagens metodológicas e as concepções de ensino dos futuros docentes, mas também frustram as expectativas de muitos acerca do ensino de filosofia. Com a falta de formação pedagógica o ensino de filosofia é recorrentemente questionado sobre sua legitimidade.

A *filosofia da práxis* é, então, o ponto culminante no processo de transformação social, pois a filosofia separada da teoria da história e da política é metafísica, restrita meramente à interpretações. Isso retoma Marx (2007, p.535), nas *Teses sobre Feuerbach*, e especificamente na tese XI, distingue a filosofia interpretativa ou explicativa da filosofia transformadora, incitando que até então os filósofos tinham explicado ou interpretado o mundo, caberia que passassem, então, à ação em prol de mudanças, de transformação.

Dessa maneira, a *filosofia da práxis* é o elo fundante entre o princípio pedagógico de Gramsci e a prática do ensino de filosofia; esse elo pressupõe a correlação simbiótica da teoria e da prática, unificando e viabilizando um caminho mais coeso para o processo de formação de uma nova cultura com vistas à *concepções do mundo* mais críticas e atuantes

Gramsci parte desta obra especificamente, como desenho original da concepção marxista de *filosofia da práxis*, apontando que esta tese trata, então, da “historicidade da filosofia”, denunciando a “filosofia absoluta ou especulativa” que se fundamenta, exclusivamente, a partir da concepção abstrata de mundo e que mantém-se alheia à história, às relações sociais, à cultura, à vida prática dos sujeitos históricos. (GRAMSCI, 1999, p. 340)

A propósito de uma abordagem metodológica específica para o ensino de filosofia que tenha a *filosofia da práxis* com pressuposto, é salutar pensarmos na *práxis* diretamente relacionada a *concepção do mundo* dos docentes, que assumindo a função necessária de intelectuais, mediam o diálogo entre a história da filosofia (teoria) e o contexto que envolve este e seus alunos (prática).

Dessa maneira, a *filosofia da práxis* é antes de uma ideologia ou *concepção do mundo* vinculada à uma corrente teórica da filosofia, uma maneira de aproximar a filosofia da realidade, do mundo das relações, de onde viemos e onde estamos. Conforme enfatiza Gramsci no Q11, a *filosofia da práxis* operou no pensamento moderno a “historização concreta da filosofia e sua identificação com a história”, de modo que ao ensinarmos a história da filosofia partindo da personificação de alguns sujeitos referentes ao recorte tradicional e europeu da história, o que de modo algum pode ser chamado de “fazer filosofia”, é recair no mesmo *lócus* privatista (elitista) de uma filosofia de/para poucos.

Hoje, por exemplo, a reelaboração da *filosofia da práxis* não pode deixar de levar em consideração que vivemos na época da globalização dominada pelo ‘império’ norte americano; que, no pensamento pós-moderno, além de aspectos corrosivos, antidemocráticos e

antipopulares, há elementos que podem ser reaproveitados no fortalecimento das lutas dos subalternos; que o conceito de política se ampliou e complexificou muito; que o trabalho passa por um processo de intelectualização sem precedentes na história da humanidade; que a hegemonia deve ser equacionada com a questão do poder e suas múltiplas manifestações; que as lutas sociais se modificaram e múltiplos atores se organizam como novos protagonistas na esfera política; que o socialismo não pode ser dissociado da realização da democracia; que no Brasil e na América Latina não há como pensar a construção de um ‘outro mundo possível’ sem enfrentar e superar as contradições do sistema capitalista. (SEMERARO, 2006, p.73)

Levemos em consideração a educação nacional, mesmo que engessada ainda no mesmo molde capitalista, mas atentemos para as mudanças que vem se consolidando tão repentinamente na última década. No que tange o ensino de filosofia propriamente dito, mas não de maneira isolada, reformas foram consolidadas e trouxeram à tona a mesma problemática já referendada neste trabalho: a necessidade ou não do ensino de filosofia nas escolas brasileiras

Conforme nos alerta Nosella (2015, p. 198), “sabemos que não existe, na concretude, nem o puramente teórico, nem o puramente prático; assim como não existem percursos formativos exclusivamente desinteressados, humanistas, e outros exclusivamente utilitários, profissionalizantes” e o Ensino Médio conforme vem se configurando nos moldes atuais, somente abrange uma única via: a profissionalização imediata da classe dirigida e a manutenção da classe dirigente, no controle da hegemonia e reprodução da ideologia neoliberal.

Consideramos que a relação *filosofia da práxis* e ensino de filosofia não é somente uma apropriação de uma pela outra, mas inclui um projeto político com vista à função da escola enquanto instrumento ideológico da superestrutura, que ao assumir o compromisso de formar cidadãos e cidadãs, deve compreender que tal formação não ocorre longe do campo político, e que a *filosofia da práxis* assume esse compromisso, com o movimento imanente da história e das transformações que os sujeitos operam nesta, de ser política e comprometer-se na reelaboração e socialização das verdades já existentes, que até então mantiveram-se restrita à grupos seletos de atividade unicamente teórica.

4. DA CONCEPÇÃO DO MUNDO À CONCEPÇÃO DE PRÁTICA DOCENTE

Os indivíduos, os grupos singulares podem ser derrotados, podem morrer; pode até mesmo ocorrer que a lembrança deles desapareça. Mas não morre a boa atividade que eles exerceram, não morre seu pensamento quando este interpreta uma aspiração racional da consciência humana. Ao contrário: este pensamento se difunde, torna-se energia de multidões, transforma-se em costume. E assim vence, afirmando-se como vitorioso. (GRAMSCI, 2004, p.148)

Esse momento da pesquisa constitui-se primordialmente das análises das falas colhidas ao longo desses dois anos de dedicação à temática, e é aqui que compreendemos a síntese entre o primeiro momento de observação do fenômeno investigado e sua relação com o aporte teórico, fundido pelas concepções ontológicas que integram toda pesquisa. É aqui que novamente nos aproximamos do fenômeno, colocando à prova as primeiras observações realizadas no início da pesquisa, constatando a necessidade de aprofundamento ou abandono de determinados conceitos, buscando, enfim, integrar e evidenciar a relação sincrônica da prática com a teoria.

É pela voz individual das/dos docentes de filosofia do Ensino Médio de escolas situadas em João Pessoa-PB que intentamos como objetivo final desta pesquisa analisar a relação das *concepções do mundo* com as concepções de prática dessas/desses docentes participantes. Dessa maneira, o modo como se percebem, se definem e nomeiam suas práticas constitui ponto central na compreensão de como o ensino de filosofia na Educação Básica é possível e necessário, ou não.

Cada docente participou de uma entrevista semiestruturada, organizada em torno de 13 questões, com duração média de uma hora. O caminho transcorreu-se desde a reflexão acerca da história do ensino de filosofia, perpassando pelo processo de formação inicial de cada um e desembocando, conseqüentemente, na compreensão da prática pedagógica do ensinar e do aprender filosofia, atentando para a relação desta prática com as *concepções do mundo* que cada docente carrega consigo.

Conforme apontamos no Capítulo 1, cada fala será compreendida à luz da Hermenêutica Dialética, compreendida enquanto via interpretativa para as entrevista

semiestruturas fundamentais nessa pesquisa. Dessa maneira, Stein (1987) e Minayo (2014) orientam nosso uso dessas abordagens enquanto unidade de análise na pesquisa.

Tendo em vista a abordagem teórico-metodológica que sustenta essa pesquisa e o caminho proposto que inicia-se numa compressão, à luz da concepção dialética da histórica apresentada por Gramsci (1966), atentamos para o tempo do agora, e situamos esses docentes como sujeitos que compõe institucionalmente o movimento de retorno da filosofia à Educação Básica, construindo diariamente esse novo lugar, essa nova disciplina escolar, vivenciando a experiência pedagógica da didática específica para o ensino de filosofia, fundidos na prática cotidiana de apresentar a história do pensamento da humanidade.

A educação é o campo de atuação desses docentes que, enquanto docentes de filosofia em escolas de nível médio, estão amparados por legislações institucionais, métodos e recursos pedagógicos próprios dessa área.

É salutar ressaltarmos aqui que nosso grupo de docentes depoentes é composto por uma pluralidade de gênero, de faixa etária, de temporalidade de formação e prática. O que nos possibilita definir esse conjunto de profissionais como unidade (na diversidade) dessa pesquisa, é a formação em filosofia (na modalidade de licenciatura), e a prática de ensino na Educação Básica após a consolidação da obrigatoriedade (com a Lei 11.684 de 2008), atuantes em escolas de Ensino Médio na cidade de João Pessoa-PB, lecionando nas três turmas e de vínculo efetivo com a Secretaria de Educação do Estado da Paraíba, após concurso, edital 01/2008/SEAD/SEEC, realizado em 2009.

É através da fala de cada docente que fomos efetivamente compreendo o entrelaçamento da abordagem epistemológica da pesquisa - as concepções ontológicas e gnosiológicas, desmembradas na explanação de conceitos e categorias analíticas - com o desvelamento das categorias empíricas: identidade, formação inicial e concepções de prática.

As categorias empíricas, constituíram-se enquanto ideias centrais e recorrentes nas falas das/dos docentes depoentes, no movimento de construção dos argumento acerca de suas *concepções do mundo* e de prática, pudemos verificar a recorrência de tais temas, elegendo assim conceitos-chaves recorrentes que necessitam ser observados enfaticamente na pesquisa, assegurando com o todo teórico uma relação intrínseca.

Dessa maneira, estruturamos esse capítulo em tópicos separados para cada categoria empírica, no intuito de facilitar o movimento de análise das falas e podermos

efetivamente exercer o exercício analítico de compreender a relação que cada docente estabelece de sua prática com aquilo que chamamos até então de *concepções do mundo*.

Reconhecemos e atentamos para a necessária autorização das falas nesta pesquisa – conforme orienta o Comitê de Ética do CCS da Universidade Federal da Paraíba, juntamente com a Plataforma Brasil – amparadas e autorizadas por Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinados pelas/pelos docentes depoentes.

4.1 “NÓS PRECISAMOS TER UMA IDENTIDADE”

Ao definirmos uma pesquisa que tem como componente principal docentes de filosofia e suas concepções acerca da prática de ensino, devemos primordialmente fazer-nos lembrados de que cada docente constitui-se nas suas particularidades de pessoa humana, na sua individualidade construída conforme o percurso de vida, no movimento inesgotável da construção da sua identidade.

A docência configura-se enquanto atividade da pessoa humana no mundo das relações de trabalho e o caminho que levou cada uma e cada um à essa prática social é imbricado de diversas centelhas de particularidades e experiências que compõem à individualidade de cada pessoa docente no mundo das relações sociais e da realidade objetiva.

Desse modo, a percepção de individualidade e identidade que permeia esta etapa da pesquisa tem como pressuposto a compreensão de que o “indivíduo é o ser social” e sua vida, enquanto indivíduo só se realiza na relação com o outro, ou seja, “a vida individual e a vida genérica” não são duas, mas uma unidade interdependente e necessária para a realidade objetiva. Assim nos alerta e fundamenta Marx (2010) nos *Manuscritos econômicos- filosóficos*, produzidos em 1844:

Não apenas o material da minha atividade – como a própria língua na qual o pensador é ativo – me é dado como produto social, a minha *própria* existência é atividade social; por isso, o que faço a partir de mim, faço a partir de mim para a sociedade, e com a consciência de mim como um ser social. Minha consciência *universal* é apenas a figura *teórica* daquilo de que a coletividade *real*, o ser social, é a figura *viva*, ao passo que hoje em dia a consciência *universal* é uma abstração da vida efetiva e como tal se defronta hostilmente a ela. Por isso, também a *atividade* da minha consciência universal – enquanto uma tal [atividade] – é minha existência *teórica* enquanto ser social. Acima de tudo é preciso evitar fixar mais uma vez a ‘sociedade’ como abstração frente ao indivíduo. O indivíduo é o *ser social*. (MARX, 2010, p.107)

Destarte, a identidade veio delineando-se enquanto categoria empírica que mostrou-se aparente nas falas das/dos docentes, que ao rememorarem suas vidas de estudantes nos cursos de filosofia rechearam as falas de sentimentos, de sorrisos, de críticas e autocríticas, num intenso exercício de pensar suas práticas pedagógicas, correlacionando-as, ora ao seu processo de formação inicial, ora às suas experiências com suas alunas e alunos na sala de aula.

Em vista disso, a nossa análise se aportará no empenho de compreendermos à identidade na relação com a concepção de prática docente apresentada por cada uma/um, tendo em vista que a identidade apontada nas falas é observada à luz de uma atividade profissional – ser professora e ser professor de filosofia – situado no campo das relações de trabalho, desempenhando uma função na sociedade.

A identidade, conforme define Gatti (1996, p.86), não é somente resultado de um “constructo de origem idiossincrática”, ao contrário, se configura conforme as interações complexas da vida em sociedade, demarcando a relação de pertencimento de cada sujeito numa cultura, num tempo, numa sociedade. Dessa maneira, a identidade não se configura *a priori*, não é dada, tampouco imutável, e sim, conforme pontua Pimenta (2012a, p.75), um resultado “do processo de construção do sujeito historicamente situado”.

Matos (2013, p.36), ao questionar “quem é o/a professor/professora?”, ressalta, com veemência, a necessidade de afirmarmos a relação simbiótica e determinante entre a formação pessoal e a formação profissional de cada docente. No mesmo ângulo, o Docente 03, que narra uma situação onde ao ser questionado por um aluno, sinaliza uma concepção de identidade profissional:

O aluno é esperto, ele também testa o professor, para ver cair em contradição. Ele quer moldar um perfil do professor, mas na verdade o professor não é um ‘dador’ de aula, mas ele também tem essa obrigação, essa responsabilidade de mostrar o que tem ali para ser estudado e quais são os benefícios [...] Muitas vezes você tá dando Nietzsche empolgado né [...] ai depois você dá Santo Agostinho e o aluno olha para você e diz ‘Afinal, Professor, você é o que?’ [...] isso parece questionar a identidade [...] eu digo ‘Eu sou o seu Professor de Filosofia e, na verdade, quem tem que descobrir quem é quem aqui é você, porque eu sei quem eu sou’ (Docente 03)

O modo pelo qual o Docente 03 faz alusão à identidade docente, retoma à guisa da questão levantada por Matos (2013, p.36): “*quem é o/a professor/professora?*” e a conforme afirma o docente, “*não é um ‘dador’ de aula mas também ele tem essa obrigação, essa responsabilidade de mostrar o que tem ali para ser estudado e quais são os benefícios*”. Aqui, essa afirmação, não somente faz alusão à concepção de identidade

docente, mas também reforça essa identidade como uma identidade que se configura socialmente, no seio das relações e nesse caso, no seio da relação educativa. O “*não é um dador de aula*” corresponde à negação da banalização da prática, que compreendida somente enquanto atividade de reprodução de conteúdo e avaliações, negligencia o exercício da reflexão.

Ainda sobre o fragmento acima, a identidade docente é além de afirmada pelo Docente, é também intuída pelo aluno, quando este diante dos conteúdos apresentados (a filosofia de Nietzsche e a filosofia de Santo Agostinhos) culmina numa investigação inquietante de compreender tais pensamentos como verdades distintas e, a/o professor, enquanto sujeito que conhece essas verdades, precisaria “tomar partido” para responder a/o aluno conforme suas expectativas.

Ao questionar a/o docente, a/o estudante parte do pressuposto de que a filosofia, que trata propriamente da verdade, “encerraria em si todo o mistério de todas as coisas” ao mesmo tempo que desvelaria o mistério de uma identidade atribuída ao docente. Nesse sentido, concordamos com Goto (2009, p.97), quando este afirma que no exercício de intuir tais buscas pela verdade, a/o estudante “cobra da filosofia que ela mostre o que cada coisa é” explicitando com isso o desejo e a carência que marcam a trajetória histórica da filosofia, desde sua origem”.

A resposta - “*Eu sou Professor de Filosofia, e na verdade, quem tem que descobrir quem é quem aqui, é você, porque eu sei quem eu sou*” – carrega uma grande densidade de concepções acerca de sua identidade profissional, de sua função social, mas também da função social da filosofia na educação e nos aponta para a compreensão da identidade enquanto unidade elaborada na multiplicidade das relações sociais, ou seja a/o docente é, além de docente, uma pessoa concreta, imerso no âmago da vida social, imbuído de valores, escolhas e funções sociais diversas. Essa função social que aparece evidenciada no diálogo narrado pelo Docente 03, corresponde ao exercício lúcido do processo formativo do educando na sua condição de pessoa humana, que também aparece-nos sinalizada na seguinte fala da Docente 04:

Meu aluno é gente, acima de tudo [...] a gente não pode nunca esquecer que, antes de tudo, estamos lidando com seres humanos [...] e antes de eu ser professora, de ser qualquer coisa, eu também sou ser humano [...] isso nunca pode deixar de estar associado com a minha prática (Docente 04)

Ao perscrutarmos sobre as concepções de identidade profissional dessas/desses docentes, não somente pensada à luz da formação inicial, pudemos observar a recorrência

da vinculação dessas concepções com a função social, abordada duplamente mas numa relação intrínseca de compreensão da função do ensino de filosofia na Educação Básica e da função social de ser pessoa docente de filosofia.

Quando a gente se depara com nossa realidade (eu não sei se você já teve essa experiência em sala de aula) a gente percebe o quanto existia uma lacuna nessa questão reflexiva [...] então, a filosofia para mim, ela serve como base, inclusive para as outras disciplinas [...] o aluno tem uma dificuldade de interpretar, tem uma dificuldade de refletir, de pensar por si, de ter o pensamento autônomo [...] essa dificuldade já vem de base, por isso que eu acho importante que a filosofia já viesse desde do fundamental. Ela tem um papel importantíssimo, porque é ela que faz que o aluno reflita sobre sua própria condição, sobre a condição da educação, sobre cidadania, política, ética, moral [...] vários temas que fazem com que ele reflita sua própria condição social. (Docente 04)

Eu faço um convite ao aluno que é o exercício da cidadania [...] aí ele vai ter a ideia do que é cidadania, do que é justiça e com isso ele vai construir o que é certo e o que é errado [...] a questão da ética [...] a minha função com a filosofia é essa, é tentar que o aluno construa, no exercício da cidadania, a sua própria cidadania, a sua ética. (Docente 02)

Recorrente na fala das Docente 02 e Docente 04, a cidadania aporta significativamente o conceito primordial da função do ensino da filosofia, este mesmo conceito está presente nos documentos oficiais (LDB, OCN, PCN, PCN+) o que demonstra também o conhecimento, por parte dessas docentes, da concepção que tais regimentos sentenciam ao ensino da filosofia. No entanto, como as falas entrecruzam tanto a função social da filosofia com a função social de docente, é importante pontuarmos acerca desse conceito, embora já bastante difundido em pesquisas que se debruçam sobre tal ensino desde de 1996. (GELAMO, 2009, p. 35)

Nesse sentido, aportamos na análise de Rodrigues (2014), compreendendo que ao vincular a função social da filosofia na Educação Básica, com suas concepções de identidade profissional, tais docentes enfatizam que a realização da cidadania não é um resultado objetivo, imediato da filosofia, mas uma realização própria do aluno, no seu caminho com a filosofia. Dessa maneira, vale a ressalva:

é comum escutarmos nas escolas, por parte de colegas de outras áreas e corpo de técnicos, que a presença da filosofia como disciplina do Ensino Médio costuma se justificar porque, além de garantir o desenvolvimento da criticidade do estudante, também é capaz de promover uma interlocução entre as diversas disciplinas (interdisciplinaridade). Contudo, essa é uma perspectiva que deve ser revista, uma vez que não é exclusividade da filosofia desenvolver a criticidade, tampouco, promover por si só o diálogo interdisciplinar. Quando a promoção da cidadania se torna o principal argumento legal para a presença da filosofia (e da sociologia) no currículo (vide Lei nº

9394/96, Art. 36, Inciso III), esta se encontra instrumentalizada, pois, se converte, equivocadamente, em único instrumento de promoção da cidadania. (RODRIGUES, 2014, p.89)

Ainda assim, é fundante lembrarmos-nos que o caminho que guia até a cidadania é também responsabilidade da filosofia, mas não somente, de modo que vigemos para não reincidirmos o superado discurso da filosofia salvadora. Conforme nos alerta Severino (2009, p.18-19), a formação da pessoa humana é somente parcialmente constituída no processo educativo de escolarização e não se limita no acúmulo de informações, habilidades e competências, mas enquanto “forma de apreensão e vivência da própria condição humana” no contínuo amadurecimento das experiências e vivências de cada indivíduo.

Eu sempre coloquei muita seriedade naquilo que eu estava ensinando, para que o aluno pudesse ter nesses conhecimentos de filosofia como um elemento importante para que ele pudesse refletir, questionar e entender que a filosofia não é algo assim tão etéreo, tão abstrato quanto se pensa. Hoje eu estou numa experiência interessante, como professor de filosofia na escola pública, o que é uma outra realidade [...] é uma experiência em que você tem que mostrar e demonstrar que a filosofia não só é importante, mas como a filosofia ajuda na vida de cada um [...] você vê pessoas carentes e que estão ali acessando igualmente a filosofia, isso me fez realmente entender que a filosofia tem uma função social e que eu faço parte disso. (Docente 03)

A identidade é agora pontuada pelo Docente 03 à luz da compreensão da relação da função social do docente no que diz respeito às especificidades (e limites) de ser docente de escola pública. Nesse sentido, o Docente enfatiza que não basta simplesmente assegurar o discurso da importância da filosofia neste *locus*, mas primordialmente buscar por meio desta, um caminho de desconstruir a premissa histórica da disciplina tradicionalmente esotérica, ou reservada a poucos, em “*um elemento importante*” para a humanização e democratização do saber.

Outra maneira de compreender a função social desse ensino aparece na fala da Docente 05, quando esta ao tratar da prática em sala, aciona a função “*a longo prazo*”. Apontando que pelo exercício do “*aprender a dialogar, a contra argumentar, a fazer a dialética do discurso*” a/o estudante agregará para sua formação uma visão mais crítica e questionadora da realidade. Esse trecho de fala, em específico, atenta para a função social da filosofia como disciplina escolar em dois parâmetros: constituir-se e legitimar-se no âmbito escolar para, conseqüentemente ter uma função efetivamente social na vida das/dos jovens.

A função social do ensino de filosofia, principalmente para jovens, ela é uma função à longo prazo, não tem uma função imediata [...] o

estudante trabalha o contexto filosófico e aí cabe ao professor de filosofia que está em sala de aula, perceber que, pelo menos naquele espaço daquela única aula, ele (o estudante) não precisa decorar e sim aprender a dialogar, a contra argumentar, a fazer a dialética do discurso. Eu compreendo que a função social da filosofia é a longo prazo, ou seja se tem uma função agora, essa função a partir de 2008 era está presente nessa grade curricular, enquanto espaço para o estudante dialogar com conhecimentos mais críticos, com teorias mais questionadoras e com a capacidade de questionar o presente. (Docente 05)

Nesse sentido, a categoria identidade abrange e evoca à guisa da filosofia no *locus* da Educação Básica. Embora isso já aparente uma questão solucionada para muitos devido à obrigação da disciplina curricular há quase uma década, mas pudemos aferir que ainda assim alguns docentes retomam tal discussão para dizer quem são, como atuam, como pensam sua prática pedagógica, ou seja, é também pelo movimento da história que demarcam seu lugar e suas identidades de professoras e professores de filosofia.

Na minha monografia eu trabalhei Filosofia no Ensino Médio e toquei particularmente nesse ponto da exclusão da filosofia. Eu mostrei como a filosofia por ser um conhecimento ele é considerado, de maneira geral, tão importante por que ele está em todos os lugares e em lugar nenhum. Quando ele se coloca em um lugar, como em âmbito do ensino para jovens e vem uma forma de pensamento governamental que acha que aquilo ali faz com que haja uma capacitação maior do jovem de um pensar, raciocinar mais crítico, um dos primeiro atos é justamente excluir a filosofia desse âmbito de ensino [...] Meu ponto de vista é bastante crítico, da questão política e como a gestão com o passar dos anos tem visto e julgado a filosofia. (Docente 05)

Conforme demonstrou a Docente 05, sua relação com a temática da Educação Básica e propriamente com o ensino de filosofia não limita-se à vivência da atividade docente de filosofia, mas como evidenciou na fala acima, essa discussão fez parte de sua formação enquanto tema do seu trabalho de conclusão de curso. A afirmação de que a filosofia está em “*todos os lugares e em lugar nenhum*” reafirma a apropriação da temática e o conhecimento das pesquisas da área, de maneira que a terminologia grifada acima faz alusão à expressão recorrente nas pesquisa que envolve a especificidade desse ensino⁴².

Assim, a expressão “*todos os lugares e em lugar nenhum*” assemelha-se a seguinte fala:

⁴² A tese de doutoramento de Junot Cornélio Matos, professor e pesquisador contemporâneo da temática do ensino de filosofia, especialmente no que diz respeito a formação pedagógica de professoras e professores, tem em seu título expressão similar à apontada pela Docente 05: “Em toda parte e nenhum lugar: a formação pedagógica do professor de filosofia”, defendida no ano de 1999 e posteriormente revisitada e publicada em 2013 como livro, sob o título de “A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes”; referência fundamental no desenvolvimento desta pesquisa.

Quando eu fiz o concurso e passei e quando eu cheguei na escola [...] a filosofia não estava ali [...] aí eu tive que conquistar a escola [...] primeiro eu conquistei os professores, eu convenci que a filosofia era importante e dava pra trabalhar junto, aí depois eu conquistei os alunos [...] sempre isso [...] (Docente 02)

Com a afirmação “*a filosofia não estava ali*”, a Docente 02 aciona o não-lugar da filosofia, que reconfigurara-se em um novo *locus* para esse conhecimento a partir da sua prática em sala. Assim o ato de conquistar, relatado acima, associa-se à condição de convencimento da legitimidade do ensino de filosofia. Esse convencimento, se apresenta tanto na relação de afirmação de uma identidade docente dentro da categoria de professora/professor, como também na afirmação da filosofia enquanto disciplina curricular obrigatória.

Quando o aluno me pergunta, porque a gente muitas vezes tem que ouvir essa pergunta: ‘para que serve a filosofia?’ ou ‘professora, essa disciplina reprova?’, ‘qual é a serventia?’ [...] a gente fica assim: ‘como é que eu vou responder?’ [...] porque tem muitas respostas para essa pergunta. Ai quando você traz a história para o aluno, você vê que aquela retirada foi uma quebra muito grande e para ter esse resgate nós temos dificuldade [...] (Docente 01)

Não é só aluno que pergunta pra que serve estudar filosofia [...] eu respondi isso à professor também [...] (Docente 02)

A questão “para que serve filosofia?”, quando é intentada dentro do espaço escolar, evocada por discentes ou docentes, entoa um pensamento histórico, sedimentado numa cultura que negativamente dimensiona filosofia como algo abstrato, distante, desnecessário ou até inútil. Ao ser questionada sua “*serventia*”, é questionado também sua legitimidade, sua utilidade, dessa maneira, o “*para que serve?*” também agrega um “para que serve a filosofia, aqui, nesta escola?”.

A resposta a essa questão não se elabora separadamente da compreensão da importância da filosofia enquanto disciplina escolar, tampouco pode-se responder sem reafirmar um incômodo histórico que reincide. Nesse sentido, como afirma Cerletti (2009, p.27), esse sentimento de insatisfação, incômodo ou mesmo incerteza, resulta de todas as dificuldades que se apresentam no movimento de tentar alcançar um resposta objetiva e única, mas no entanto é esse o “desafio filosófico” que no exercício da docência “vemo-nos obrigados a enfrentar esse vazio e tentar reduzir, cada um à sua maneira, aquela distancia que busca ser preenchida”

Ainda nesse sentido, é evidente que as dificuldades de inserção dessas/desses docentes estão presentes nas suas concepções de identidade, pois estes não configuram-se somente enquanto professoras e professores recém aprovados em concurso, mas

também trazem consigo a função de, não somente estabelecer seu lugar de docente, mas simultaneamente, reconstituir um lugar para a filosofia em sua escola, no projeto político pedagógico, na sala dos professores, nos corredores, nas salas de aula.

Eu tive que conquistar mesmo [...] eu ia de professor em professor mostrando que dava para trabalhar junto [...] e isso era em corredor, nas pausa, em todo canto [...] eu insisti, mas valeu a pena [...] (Docente 02)

Vale atentarmos que após mais de três décadas de exclusão desse ensino, os profissionais de filosofia, que concluíam cursos de dupla habilitação (bacharelado e licenciatura) por não atuarem na Educação Básica, não pertenciam, assim, à categoria de docentes da Educação Básica. Dessa forma, é efetivamente com essas/esses docentes, aprovados no primeiro concurso estadual após a efetivação da lei 11.684 de 2008, que a categoria profissional de professora/professor de filosofia na Educação Básica passa a ser retomada e reconfigurada no espaço escolar e na sociedade.

Quando a Docente 01 afirma *“ai eu vejo a história, essas quebras [...] ai é que entendo a dificuldade da filosofia na escola”* podemos perceber a importância da consciência histórica na construção da identidade de docente de filosofia na Educação Básica. Podemos afirmar que todo o conjunto de professoras e professores entrevistados assinalaram em suas falas uma concepção histórica do *locus* da filosofia.

Ela não está chegando pela primeira vez na sala de aula, ela tem um histórico e seu percurso foi quebrado. Primeiro foi minimizada, depois excluída, depois reaparece como educação moral e cívica como uma coisa totalmente ideológica, e finalmente como disciplina obrigatória com seu lugar na grade curricular. (Docente 01)

Então quando você faz filosofia e chega na sala de aula você vê a história [...] a história nos mostra tudo né [...] para filosofia voltar foi uma conquista de muito tempo de luta. Eu mesma só vi OSPB e Moral e Cívica. (Docente 02)

Vai muito de acordo com o contexto histórico e político da época [...] essas idas e vindas [...] nós profissionais de filosofia, digo o profissional que ensina filosofia, as pessoas que estão mobilizadas com esse intuito de tentar mostrar e demonstrar que de fato a filosofia tem um papel importante para a sociedade. (Docente 03)

A questão do currículo e a questão social na filosofia foi um fator forte [...] tanto que ela foi substituídas por aquelas duas: Educação Moral e Cívica e OSPB. Eu tive aula de OSPB [...] só estudava patriotismo, tudo muito sem reflexão [...] Para você ver, por qual disciplina a filosofia foi substituída [...] era ir na contramão da filosofia. (Docente 04)

Em plena atividade através de uma ONG que luta pela filosofia no Ensino Médio, que é a ONG JR Moura, acompanhei o retorno da filosofia para o Ensino Médio e no meu ativismo, compreendi que isso foi uma dos passos mais sólidos, que aconteceu na educação no ano de

2008 [...] Então eu entendi que foi algo que marcou a história da educação brasileira positivamente. (Docente 05)

Assim, à luz do processo histórico de oscilações do *locus* da filosofia na educação escolar é, partindo dessa consciência de “idas e vindas” que as/os docentes compreendem a necessidade de firmar o lugar da filosofia na sociedade, na escola. O uso da expressão “*nós, profissionais da filosofia*” – proferida pelo Docente 03 – nos aponta uma concepção de identidade coletiva, e consequentemente uma identidade de sujeitos históricos, que assumem uma função social diante das relações, reconhecendo assim uma identidade profissional.

No mesmo tom, e correlacionando a identidade docente também à concepções políticas e primordialmente ideológicas, a Docente 05, ao pontuar o seu lugar de luta pelo retorno da filosofia, reafirma-se enquanto sujeito desse processo histórico, trazendo a voz da militância e da necessidade de espaços organizados para construírem essa identidade política de docente de filosofia.

Dessa forma, podemos abranger a compreensão acerca da identidade profissional à luz das relações sociais e de poder enquanto fatores determinantes nas culturas. É com base nas relações de produção, que, segundo Pimenta (2012b, p.20), as profissões se configuram a partir da significação social e da revisão constante dessa significação. Dessa forma, as profissões que se mantêm ao longo dos anos, atravessando décadas e décadas, são definidas pela autora como “práticas consagradas culturalmente” e que mantêm com a realidade um relação de necessidade. Esse é o caso da docência.

A ênfase na compreensão da identidade enquanto “processo de construção do sujeito historicamente situado”, definido segundo Pimenta (2012, p.19), nos parece contemplada quando o Docente 03 relaciona, pelo seu percurso profissional correlacionando este a diversos momentos da filosofia no currículo escolar, evidenciando que a identidade profissional se configura no seio das relações históricas, imbuídas de ideologias e projetos de uma hegemonia social.

Durante esses 21 anos que eu tenho de ensino de filosofia, eu passei por muitas coisas [...] eu passei pelo processo da revitalização da filosofia em 96, onde praticamente a gente se sentia um peixe fora d’água, né?! Onde nós estávamos entrando no cenário da educação, de uma forma assim (abre aspas) quase oficial [...] dentro da LDB não dizia que era obrigatório, mas que era preciso que houvesse conhecimentos de filosofia e sociologia [...] E muitas escolas se atreveram a fazer esse tipo de proposta, mas mesmo assim era um ambiente muito complicado, tanto pela parte dos alunos que viam como mais uma disciplina, e que não caia no vestibular. Eu lembro que havia muitas pressões pela coordenação, que a filosofia devia ser algo assim, diferente [...] deveria

ser uma coisa que distraísse a cabeça dos meninos, para emocionar os meninos. Eu me via assim [...] me questionando muito essas coisas. Sempre houve aquele jargão da filosofia com algo que deveria ensinar o aluno a pensar [...] foi esse ambiente que eu entrei, e nesse tempo a filosofia foi se instalando, se instaurando. (Docente 03)

Dessa forma o Docente 03, olhando para os diversos contextos do ensino de filosofia, articulando os regimentos que definiam tal contexto e situando sua prática numa articulação com a história, mostrando dessa forma, a relação de sua identidade profissional com a história do ensino de filosofia. A frase “*eu passei por muita coisa*” entoa nos ouvidos da pesquisadora, ao mesmo tempo que evoca a história, misturando num só sentimento as oscilações da filosofia no currículo escolar e as oscilações que também marcaram, conseqüentemente, a identidade de professoras e professores de filosofia. Nóvoa (2002, p.38) afirma que a “pessoa-professor” diante de momentos de ebulições históricas, de períodos de crises e mudanças, necessita de um tempo para reconfigurar sua identidade, onde os “momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também momentos de formação e investigação”.

Eu tenho 17 anos em sala de aula, vou fazer 18 [...] eu escuto falar muita coisa ruim de professor que não queria estar ali, que está ali só pelo dinheiro, reclamando sempre, que queria estar em outra profissão [...] aí o que eu tiro disso para mim: Eu adoro dar aula e eu gosto de dar aula em escola, eu gosto daquele público que está ali amadurecendo, jovem, cheio de sonhos de ir para universidade [...] eu gosto disso, eu descobri que é isso o que eu realmente gosto [...] não é um casamento sem amor não, eu vou para o colégio e eu volto do colégio, chego em casa cansada aí eu penso: ‘amanhã vai ter de novo, que bom que amanhã vai ter de novo as experiências, as interações’ [...] tem coisas pequenas que são gratificantes demais, por exemplo, quem tem muito tempo de sala de aula como eu [...] eu tenho alunos que tem doutorado [...] eu não fiz nem mestrado, mas tem alunos que passou pelas minhas mão e já fez doutorado [...] isso é muito gratificante, nem precisa o aluno chegar para você e dizer, porque você sabe que contribuiu para isso de uma certa forma, todos contribuíram [...] (Docente 04)

A identidade profissional, conforme é apontado no fragmento de fala acima, não é simplesmente uma resposta às escolhas individuais, uma vez que, conforme nos orienta Gatti (1996, p. 88), a identidade se respalda tanto na memória individual, de cada sujeito que assume a função da docência pelas múltiplas questões da vida de cada uma e cada um, mas também é com a memória social e histórica que as identidades profissionais são expressadas. Ou seja, compreender a identidade docente é, antes de mais nada, percebê-los como pessoas de um “contexto familiar e comunitário, num contexto de classe, num segmento de cultura, no seu trabalho e nas formas institucionais que definem e delimitam seu trabalho.”.

É importante lembrar que ao olharmos para as concepções de identidade nas falas escutadas, o elo desta categoria com a formação inicial é indissociável no que tange à identidade como construto, também edificado nos cursos de formação. No entanto, essa indissociabilidade é também ressaltada nas falas com teor crítico, pois ao pensarem seu lugar de docente de Ensino Médio, sua prática, as falas entoam, com poucas ressalvas, uma relação frágil entre o curso de formação inicial e aquilo que se afirma enquanto identidade de docentes de filosofia na Educação Básica:

A respeito da questão da filosofia e da docência é o seguinte: quando a gente está na academia fazendo o curso, a gente estar sendo preparado para a academia, não é para a escola não” (Docente 02)

Seguindo também postura crítica, a Docente 05 reafirma a relação formação inicial e identidade docente, apontando inicialmente para a importância de sua formação na elaboração de sua concepção de identidade docente de maneira que, ao posicionar-se inicialmente afirmativamente sobre esse relação, demonstra que embora tenham sido limitada as vias de conhecimento que envolvessem o campo educacional, este foi definitivamente necessário para a compreensão de uma concepção, negativa, do que é e de como atua uma professora/professor de filosofia.

Embora meus professore iniciais, durante quatro anos (ou seja quase o curso inteiro) eles não tenham se preocupado em formar um professor para a Educação Básica, lugar onde hoje estou na Educação Básica como professora de filosofia e na educação superior também [...] embora não houvesse uma didática pontual para o ensino, mas eu lembro que nos últimos seis meses percebemos a representação daqueles professores que a gente teve, e também, no meu caso, eu deixei muito claro na minha formação, o professor que eu não queria ser. A representação de professor que eu tive e que eu não quero reproduzir, por isso eu acredito que minha formação inicial foi bastante positiva para o meu ser professor hoje. (Docente 05)

Ao analisar as pesquisas que envolvem a prática docente em filosofia e ao fundamentar o conceito de identidade de docente de filosofia, Rodrigo (2009b, p. 81) sugere um caminho de compreensão lúcido, na defesa da necessidade do permanente debate acerca da identidade como possibilidade de repensarmos a formação inicial. No mesmo sentido, no exercício de assimilar seu lugar na relação com a filosofia, a sua identidade profissional, o Docente 03 defende:

Que a gente possa ter o bom senso, buscando uma ação [...] de maneira que aquilo que a gente faz, como professor de filosofia possa ser respeitado [...] adquirir mais credibilidade e seriedade naquilo que estamos fazendo [...] a base tem que ser respeitada porque é necessária, não só no ensino superior, mas no Ensino Médio também [...] a filosofia é muito ampla, não é tão fácil.

Na fala acima, o Docente 03 enfatiza que seu lugar de docência, sua identidade, está intimamente correlacionada à ação deste e, consequentemente, por ser uma ação consciente e séria, deixaria de ser recorrentemente questionada, mas respeitada porque necessária. Dessa fala surge novamente a dupla relação do *locus* da filosofia (Educação Básica e academia), que recorrentemente se apresenta nas falas entoando uma crítica endossada por argumentos que partem da premissa da defesa do filosofar na escola. Essa defesa é claramente uma tomada de posição.

Rodrigo (2009b, p.82), ao tratar da instância da filosofia no Ensino Médio e nos centros universitários, enfatiza tal questão com recorte específico da problemática no que tange as identidades de professoras e professores de filosofia contrapostas – ou ainda, numa relação hierárquica – com as identidades de filósofas e filósofos. Conforme exprime a autora, a dicotomia pesquisa e ensino – que pode ser observada por nós também sob à luz da relação teoria e prática – permeia essa dicotomização das identidades, dos lugares da filosofia. Não somente distintas, são também atividades “hierarquizadas com base em juízos de valor sobre suas atribuições”:

Eu fico temeroso em nos chamar filósofos, porque para mim filósofo é aquele que desenvolve um problema filosófico [...] eu até agora não desenvolvi, e não adianta estar se comparando né [...] por exemplo se eu estudei medicina eu sou um médico e se eu estudei filosofia eu sou filósofo, não é por aí. Filósofo é aquele que desenvolve uma problemática [...] sabe, eu não sei se é vergonha, pode ser que até essa vergonha esteja dentro de uma perspectiva meio que inconsciente de dizer que é professor de filosofia. Qual é o problema de dizer? Eu sou professor de filosofia e ponto! Infelizmente esse termo filósofo é muito denegrido, porque se associou o filósofo ao maluco, ao ‘aluado’, à uma pessoa que não se preocupa com nada, que fica ali só pensando, refletindo, questionando num mundo como hoje que as necessidades são muito imediatas, no mundo dos *insight*, que você tem que fazer e resolver e fazer e acontecer [...] de repente quando aparece alguém que se coloca diante das questões de modo mais lento, mais reflexivo, ele é ridicularizado [...] quando eu falo filósofo, nesse contexto, eu falo filósofo no sentido de uma pessoa que tem uma responsabilidade muito grande de desenvolver alguma coisa dentro da filosofia, que desenvolve um problema filosófico, que desenvolve uma tese filosófica, aborda uma questão não necessariamente original, até porque hoje em dia não existe mais essa questão de originalidade, mas quando você tem esse peso, essa responsabilidade de fazer aquilo que os grandes pensadores fizeram, aí sim realmente é digno de ser chamado de filósofo. (Docente 03)

Esse temor, que ora é pontuado enquanto vergonha, conforme o Docente 03, traz à tona uma fala embebida de concepções críticas acerca da sobreposição da identidade filósofo e professor de filosofia, que sem cair na querela de graduar uma à outra, o Docente 03 evidencia uma concepção lúcida e enfática da identidade de professor de

filosofia. Essa identidade, que por vezes – conforme afirma tal Docente – é negada inconscientemente, é por ele afirmada e seguida de uma análise social da imagem do filósofo, imagem esta que endossa toda a problemática que abrange desde da função da filosofia como disciplina escolar até a identidade das/dos docentes. Assim segue discorrendo o Docente 03:

É bom a gente também começar a acordar para esse aspecto, que nós precisamos colocar na cabeça que somos professores de filosofia e não somos especialistas, porque dentro da sala de aula não funciona. Você não pode dizer que não gosta de filosofia medieval, você tem que falar, tem que dar o conteúdo, falar sobre e ensinar sobre. (Docente 03)

É nessa fala que compreendemos aquilo que Rodrigo (2009b, p.82) denomina de “professor de filosofia como reformulado do discurso filosófico original”. Segundo a autora, “o professor visto como mero reprodutor ou divulgador do conhecimento produzido pelo especialista, é colocado numa posição inferior e menosprezado em relação a este último, cuja função consistiria em ser um produtor de novos conhecimentos”. Na mesma direção crítica, os argumentos do Docente 03 também reiteram que, dentro do espaço escolar, na função de docente de Ensino Médio, as especialidades prejudicariam a prática docente, limitando-a e por vezes priorizando, a escolha individual e afinidades de cada docente identificadas ainda no seu processo de formação.

Nesse sentido, afirma a Docente 01, “*Eu não posso trabalhar nunca só aquilo que é confortável para mim, ou só para o aluno*”, reiterando a compreensão distinta de seu lugar de docente e seu lugar de aluna/aluno de uma graduação em filosofia afunilada com suas posturas e escolhas filosóficas.

4.2 “EU VOU SABER ENSINAR FILOSOFIA?”

Pensar o processo de formação da identidade profissional do docente de filosofia, é também correlacionar este ao processo de formação inicial. De antemão, ressaltamos que a proposta da pesquisa não se aporta na análise dos currículos dessa formação inicial, tendo em vista que o público acessado vivencia momentos distintos de formação.

Diante disso, é salutar lembrarmos que, por anos, a educação foi abordada, conforme aponta Matos (2013, p.105), como campo de estudo secundário e pouco atrativo para as pesquisas da *Filosofia Pura*, que ao debruçar-se inteiramente à luz de “problemas

seriamente discutidos por pensadores que marcam a tradição filosófica e a história do Ocidente”, viam na relação com a educação um esvaziamento da verdadeira filosofia.

A terminologia *Filosofia Pura* é apresentada por Schopenhauer (2001, p.25), no ensaio *Sobre a Filosofia Universitária*, publicado em 1851, quando este, no intento de fundamentar sua crítica à Filosofia, enquanto disciplina no centros universitários, afirma que esta mantém com o Estado uma relação de submissão e clientelismo, na qual os professores de filosofia, “negociantes de cátedra alugados para os fins do Estado” são os disseminadores “da filosofia de casaca” e com as “ocas construções de palavras” desonram o purismos da filosofia.

Entretanto, o mesmo termo surge na fala do Docente 03, pontuando uma importante questão acerca desta dita *Filosofia Pura*:

Algumas pessoas preferem ficar enclausurados na academia, achando que estão fazendo a melhor coisa do mundo e não optando por realmente expor a filosofia [...] é uma espécie de purismo, de orfismo [...] uma coisa que ninguém pode estudar, porque é uma coisa, muito profunda, não é para qualquer um [...] eu fico muito triste com essa perspectiva, nesse sentido eu sou muito mais socrático, de levar a filosofia para a rua e tentar fazer [...] (Docente 03)

Assim como Schopenhauer, o Docente 03 também questiona um *locus* da filosofia,. A distinção entre ambos lugares a filosofia reconfigura-se na compreensão daquilo que é intuído como *puro*, ou seja a *Filosofia Pura* nos centros universitário é para o filósofo alemão do século XIX uma infâmia, enquanto que para Matos (2013, p. 16 e o Docente 03, a *Filosofia Pura*, professada enquanto saber precípua da academia, subestima a filosofia enquanto disciplina escolar obrigatória, configurando assim, “uma postura de desdém para com o ensino e as questões que dele são demandadas”.

Dessa maneira, é pertinente ratificarmos que, como não objetivamos aqui uma análise da formação inicial das/dos docentes depoentes, mas sim suas concepções acerca de tal temática, reforçamos que o critério de unidade de escolha para tais participantes também se respalda na formação em licenciatura, de modo que a formação inicial surgiu como categoria empírica fundante, situando a relação da teoria e a prática. Assim, debruçar-nos-emos nos depoimentos, no exercício vigilante da impraticabilidade de unificar uma concepção única e ideal de formação inicial, mas sim de compreendermos a relação recíproca da formação inicial na construção da identidade profissional desses docentes, percebidas nas falas acerca de suas concepções de prática.

Ao serem intuídos a pontuarem suas opiniões acerca da relação de suas práticas com vista ao processo de formação inicial, as/os docentes entrevistados revisitam

memórias e experiências diversas na senda da percepção de suas práticas em sala, de suas identidades. Nesse sentido, se expressam:

Eu não vejo minha prática, hoje, vinculada a minha formação. O que trago da graduação é a leitura de alguns filósofos, mas formação para aula mesmo eu não tive. (Docente 01)

Primeiro fiz o bacharelado, depois fiz a licenciatura, claro que somos formados para ser bacharéis, a licenciatura veio complementar. Não dialoga mesmo. (Docente 02)

Não dá para importar a academia para a escola, são espaço distintos, são formas distintas de olhar a filosofia. A licenciatura mostrou isso, não me ensinou a dar aula. (Docente 03)

Essas disciplinas que a gente paga na licenciatura não forma muito não, não prepara para a sala de aula. (Docente 04)

É querer demais relacionar minha prática com minha licenciatura [...] a resposta é não! Não vejo uma relação entre minha prática e a minha formação de licenciada. (Docentes 05)

Com a possibilidade de dupla habilitação nos cursos de formação inicial, o estudante deparava-se com distintos modos de acessar a filosofia. Uma vez que a licenciatura viabiliza o caminho para o exercício da prática docente, o bacharelado, por sua vez, desenvolve para o exercício da pesquisa acadêmica. No entanto, embora formando para o exercício da docência, aquelas e aqueles que optavam somente pela formação em licenciatura deparavam-se com a inexistência dessa realidade profissional no campo de trabalho educacional, salvo poucas exceções. A filosofia não esteve sempre nas escolas e isso é verificável na fala abaixo, de modo que, enquanto campo de trabalho, a formação em filosofia não correspondia a uma condição favorável, o que por vezes determinou que tais estudantes, ao término de seus cursos, buscassem outras possibilidades de profissão.

Eu estudava a noite, não existia filosofia no Ensino Médio nessa época [...] como não existia, eu sabia que não ia ter um campo de atuação. Eu fazia o bacharelado e ao mesmo tempo eu pagava as disciplinas da licenciatura, porque eu pensava: ‘se eu estou estudando filosofia, eu vou querer trabalhar com isso’ não sei aonde e em que grau, mas eu quero ter noção da sala de aula [...] como eu trabalhava a tarde, eu fazia as disciplinas da educação pela manhã e do bacharelado à noite [...] aí pronto, conclui. Eu finalizei o bacharelado, aí quando eu terminei, dei um tempo e fui trabalhar com outras coisas [...] eu já tinha pago todas as disciplinas pedagógicas da licenciatura [...] aí eu voltei para pagar prática de ensino e aprendizagem. (Docente 01)

A maneira como cada docente escolheu para relacionar sua prática e sua formação despontam em direções muito similares entre si, pois analisada à luz de posições bastante críticas, a licenciatura é constatada insuficiente e por vezes destituída de realidade. Matos

(2012, p.141) aponta que a formação de professoras e professores de filosofia é fundada numa “prática pedagógica dicotomizada”, resultante de uma imprecisa visão do que é formação e consequentemente da “falta de integração da formação do profissional (bacharelado/licenciatura) alheias às necessidades da escola básica e do sistema público de ensino”

Eu entrei na Universidade Federal da Paraíba em 1999, eu entrei para fazer o curso de filosofia e eu fazia filosofia e ponto. Somente no final do curso que eu fui descobrir que havia uma necessidade de fazer mais seis meses para fazer a disciplinas de licenciatura, ou seja a minha formação foi – vamos dizer assim – teórica e voltada para a pesquisa, para o ensino superior. Só depois que eu fui perceber que ali existia a possibilidade da licenciatura e aí me apaixonei pela licenciatura [...] é tanto que a monografia foi o ensino de filosofia no Ensino Médio. (Docente 05)

Conforme aponta a Docente 05, a licenciatura, como processo de formação por vezes constitui em uma “descoberta” individual de cada estudante de graduação, que sem o acompanhamento próximo de uma/um docente, pode-se tornar inclusive uma “descoberta” sem utilidade, mas esse não foi o caso da Docente 05. Reparamos nessa fala, além de uma concepção de identidade, revelou-se também a discrepância do prestígio e sobreposição de uma formação à despeito de outra.

É crucial ressaltarmos que, assim como foi exposto no argumento acima, a Universidade Federal da Paraíba, particularmente o Curso de formação em Filosofia é o lugar de onde advém a Docente 05 e todas as/os demais docentes entrevistados. Também ressaltamos que este não foi um critério pontual para a seleção das pessoas entrevistadas. E dessa maneira, como já havíamos ressaltado, o intento desta pesquisa, assim como a delimitação do tema, não propiciou uma minúcia na análise dos cursos de formação, tendo em vista que o que objetivamos, primordialmente, diz respeito ao modo como as/os docentes entrevistados compreendem e vinculam esse momento de formação à sua prática em sala de aula.

Entretanto, ambas modalidades – licenciatura e bacharelado – são aferidas com olhar crítico das/dos docentes entrevistados, que ao perceberem a relação de sua prática pedagógica com o processo de formação inicial incitam, além das críticas e opiniões, propostas de mudanças na perspectiva da formação pedagógica na filosofia.

Eu ficava me perguntando o porquê desse ego [...] uns diziam, eu sou bacharel [...] é como se tivesse uma descrença em quem era só licenciado. Só que no fim, pelo menos no meu tempo, a formação é basicamente a mesma, e como eu tenho os dois eu sei que é basicamente a mesma. (Docente 04)

Uma opinião minha para o curso de licenciatura, pode até ser uma opinião falha, é a necessidade de compreensão de conjunto da filosofia, e não escolher só tema, só sujeitos. A filosofia é uma sequência, e eu aprendi isso na academia [...] Você não fala de Sartre sem Aristóteles. Pelo menos a licenciatura deveria pensar isso, no bacharelado também, mas eu acho mais difícil. (Docente 02)

Ao aludir a “compreensão de conjunto da filosofia”, a Docente 02 exprime uma concepção da reflexão filosófica – já difundida nessa pesquisa – fundamentada por Saviani na obra *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Conforme aponta o autor, o caminho para que efetiva reflexão se dê eminentemente de modo filosófico, é imprescindível pautado por três requisitos: a radicalidade, a rigorosidade e a globalidade ou conjunto. Dessa maneira, a concepção de formação inicial da Docente 02 dialoga com Saviani (2013a, p. 21) na perspectiva de reforçar que, no processo de ensino e aprendizagem filosófico e reflexivo, é crucial o exercício de perceber os problemas inseridos num contexto e examinando-o em “função do conjunto”.

Alves (2005, p.81, 82) atesta que ao entrar num curso de formação inicial de filosofia, a/o discente é estimulado a afetar-se primordialmente “pelas discussões e conhecimentos dos principais temas, problemas e sistemas filosóficos”, reforçados continuamente como indispensáveis à formação. A problemática que se interpõe nessa exaltação do saber específico da *Filosofia Pura*, conseqüentemente sobrepõe-se, conforme aponta Matos (2013, p.148) à articulação “da formação específica própria de um profissional, habilitado para lidar com um campo particular de produção de conhecimentos, e a formação pedagógica, imprescindível para o exercício da docência”.

A ausência denunciativa dessa necessária articulação é notado no fragmento de fala do docente, quando este através do termo ‘especialismos’ trata daquilo que Alves (2005) e Matos (2013) compreendem como conhecimentos ou saberes próprios da filosofia. A crítica impelida pelo docente aborda enfaticamente acerca da desnecessária coação criada em torno dos estudantes, que são tencionados à escolha de um tema, um conceito, uma/um teórico em que, na maioria dos casos, estão totalmente alheios e desarticulados com os conhecimentos necessários para a prática docente.

Na verdade, eu nunca me preocupei com esses ‘especialismos’ [...] nunca me preocupei com essa vaidade e havia sempre uma pressão ‘você vai ser o quê?’ [...] como quem diz assim ‘você vai se casar com quem?’ ‘Você vai trabalhar quem?’ ‘Você vai trabalhar o quê?’ ‘Qual caixinha você pertence?’ [...] isso para um professor de filosofia no ensino superior e, sobretudo no Ensino Médio, é algo que pode atrapalhar. Eu nunca fiquei preocupado com isso, até porque eu sempre quis ser um professor de filosofia. (Docente 02)

Ao proferir “*eu nunca fiquei preocupado com isso, até porque eu sempre quis ser um professor de filosofia*”, o Docente 02 afirma com sua posição: a formação para docência, não necessariamente, se configura com as pontuais “vaidades” e “pressões” que os professores formadores impõe ao alunos, futuros docentes. Ao contrário, conforme demonstra na fala, isso “*é algo que pode atrapalhar*”, tendo em vista que a formação de professores, conforme pontua Cerletti (2009, p.60) não é um simples resultado de “algumas disciplinas pedagógicas ou didáticas que se juntariam em alguns momentos com outras mais especificamente filosóficas, mas corresponde a toda a formação em seu conjunto”.

O que mostrou-se, recorrente, no dizer das professoras e professores escutados remete-se *a priori* um problema eminente da cultura universitária⁴³ que, desvinculada da realidade concreta da Educação Básica, este último sendo o *locus* destinado aos futuros docentes, dedicam-se à formação de indivíduos que compactuem e mantenham com esta uma cultura de si e para si. Assim, a Docente 04 pontua:

A minha postura é uma postura aberta, eu me volto para o amplo conhecimento. Eu sigo um cronograma, porque tenho que seguir, mas não pode ser só isso também [...] tem que ser aberto [...] o campo filosófico é aberto para, inclusive, novas discussões [...] Para ser sincera o filósofo que eu estudei nunca foi falado em aula minha, até porque não cabe no contexto dos conteúdos que são dados. Se uma hora couber eu falo, até porque eu não sou fechada [...] mas isso foi a minha formação, a formação do aluno é outra, a formação dele é uma formação de base. Não dá para sobrepor a academia à Educação Básica, são universos distintos. (Docente 04)

O que eu aprendi foi conhecer um pouco de cada, aprender um pouco de cada [...] mas essa foi uma escolha [...] na academia você estuda, por exemplo, Platão e fica só nisso, não adianta de nada [...] a filosofia antiga não é só isso. (Docente 02)

Conforme apontam nas falas acima, os conteúdos específicos são abordados seletivamente, com relação às especificidades que compõe o quadro de docentes dos Departamentos de Filosofia. Observemos os fragmentos: “*o filósofo que eu estudei nunca foi falado em aula minha, até porque não cabe no contexto dos conteúdos que são dados*” e “*na academia você estuda, por exemplo, Platão e fica só nisso, não adianta de nada [...] a filosofia antiga não é só isso*”. Ambas falas são denunciativas de uma realidade apontada por todo o grupo de docentes entrevistados, e constata, o que afirma Horn (2015, p. 80) que é comumente observável docentes dos cursos de formação,

⁴³ Cf. Matos (2013).

transformarem suas especialidades de “objeto de estudo individual no conteúdo que transmitem nas aulas da graduação” garantindo dessa maneira a continuidade de sua pesquisa individual sobreposta à formação “de conjunto” que efetivamente dependem as/os futuros docentes.

Essa metodologia de abordagem unilateral e especialista também é evidenciada, quando tais docentes pontuam que devido tal abordagem, um grande número de filósofas e filósofos, que compõe a História da Filosofia, deixaram de ser apresentados ainda no processo de formação. Além de fragilizar a formação inicial, essa postura, que mostrou-se recorrente nas falas, acarreta para o ensino de filosofia na Educação Básica diversos problemas, pois além de todas as demandas que sobrepõe à atividade da docência, tais professores pontuaram da necessidade de dedicarem-se à estudar, pela primeira vez, alguns teóricos para poderem apresentar em sala.

Eu, por exemplo, nunca estudei Spinoza, eu tive que estudar por conta própria para poder ensinar, não que eu não tenha estudado durante o curso, até porque eu tinha estudado, mas não foi ofertado, foi por vontade própria. Ai você ver dividido Filosofia Moderna 1, 2 e 3. Ai na 1 você estuda Descartes, na 2 você vê Kant e na 3 Hegel e pronto. Isso pra quem está em sala de aula é algo muito complicado, porque vai chegar um momento em que os alunos vão te cobrar. (Docente 02)

A formação dá base para alguma coisa, até porque você tem a experiência da academia, tudo o que você estudou que você depois vai complementando. Mas não como peça fundamental para você ser só aquilo que estudou [...] Até porque eu sinto falta da leitura de um monte de gente, tem gente que acha que porque eu fiz filosofia eu conheço qualquer filósofos, e não é assim. Tem muitos que eu vim estudar depois da academia [...] o currículo restringe a gente. Isso eu senti falta e sinto até hoje, de ter uma formação mais ampla nesse sentido. Outra coisa, só se estuda filósofo ocidental, mas tem a filosofia do oriente. Que tipo de formação é essa que restringe a gente? (Docente 04)

Alves (2005, p. 83) compreendendo o papel da formação inicial, aponta que em decorrência de posturas, como as citadas acima, a graduação – que tem como função cumprir um papel de formação inicial, concebida enquanto etapa de um “processo contínuo de educação permanente”, não somente não cumpre com tal papel como também provoca um “rebaixamento da qualidade do ensino nos níveis de graduação” e consequentemente na Educação Básica também.

Ao indagar enfaticamente *“Que tipo de formação é essa que restringe a gente?”*, a Docente 04 aciona uma posição claramente crítica acerca de sua formação inicial no que tange as opções não só metodológicas mas também especificidades filosóficas

das/dos docentes formadores. Dialogando tal fala com Alves (2005), observamos a mesma direção de compreensão acerca do lugar da formação inicial enquanto espaço de formação abrangente, pois conforme aponta o autor, o lugar para o exercício da formação voltada para o aprofundamento de questões mais específicas são os programas de pós-graduação, de formação continuada.

Contudo, seja enquanto formação ampla nos cursos de graduação, ou seja como formação mais especializada nas pós-graduações, ainda que tais demarcações reconfigurassem o sentido das formações iniciais e continuadas, a querela da produção do saber filosófico e do ensino desse saber, seguiria ainda como cerne da problemática sobreposição de uma formação à outra. Essas questões compõe o emaranhado de dificuldades que se apresentam para as/os docentes de filosofia do Ensino Médio.

Não basta formularmos planos, estratégias e teorizações acerca da melhor maneira de explanar os conteúdos de filosofia nas turmas de Ensino Médio, se no entanto, não estamos pensando efetivamente na relação integral dos saberes da experiência com os saberes da docência como base fundamental no processo de formação inicial de docentes de filosofia. O título desse capítulo foi retirado do relato da Docente 02, que no exercício valoroso de falar sobre suas memórias da graduação, apresenta-nos sentimentos que se mostraram recorrentes nessa pesquisa: a insegurança para o exercício da docência.

Antes de terminar o curso eu pensava: ‘eu sei ensinar? O que é que eu vou ensinar? Esse saber que aprendi, eu vou saber ensinar?’ [...] aí quando eu terminei o curso eu ainda pensava: ‘Eu vou saber ensinar?’ [...] eu pensava isso por não ter tido aula com aluno de verdade no estágio, essa experiência eu não tive. (Docente 02)

E refletindo a mesma questão, o Docente 03, que desde de 2009 agrega para sua prática a experiência em sala de aula com estudantes da licenciatura de filosofia, bolsistas do PIBID da UFPB⁴⁴ afirma: “*Tenho muito gosto pelo PIBID, tive e tenho experiências bastante ricas.*”. O PIBID, conforme sinaliza o Docente 03, possibilita um encontro de concepções significativas para quem o vivencia, de tal maneira que ao acolher em sala as/os estudantes das licenciatura em filosofia, a/o docente compromete-se, em certa medida, também com a formação daquela/daquele futuro professor de filosofia, que por sua vez, diferentemente de muitos que não vivenciaram o chão da escola nos estágio,

⁴⁴ “O PIBID é um programa de bolsas para a iniciação à docência que visa incentivar e qualificar os estudantes acadêmicos para atuarem como professores no ensino fundamental e médio. O objetivo dos bolsistas do PIBID em Filosofia da UFPB é dedicar-se a essa qualificação dos futuros professores, procurando desenvolver de maneira unívoca o aprofundamento teórico e a habilitação prática dos futuros atuantes na área da filosofia.” (Texto retirado da página oficial do PIBID Filosofia-UFPB <http://www.cchla.ufpb.br/pibidfilosofia/index.php/o-programa>)

poderão escolher a docência na Educação Básica a partir de uma experiência já vivenciada.

Ninguém pode ou deve estar numa sala de aula de Ensino Médio para aprofundar demais, deixa que a academia faz isso, esse espaço é para isso [...] Me lembro que muitos dos alunos do PIBID, quando compartilhavam comigo das minhas aulas chegavam e me diziam ‘Professor quando assisti sua aula eu entendi o autor, com o professor do curso lá eu não estava entendendo’. (Docente 03)

Pimenta (2012, p.21) ressalta que um importante desafio a ser enfrentado pelos docentes formadores nos cursos de graduação, especificamente nos que habilitam os sujeitos à docência, é a colaboração no processo de passagem dos alunos para a compreensão do “ver-se como professor”, ou seja fazer surgir no aluno a compreensão da formação de uma identidade de professor. Pois, conforme afirmou a Docente 02, a mesma indagação “*Eu vou saber ensinar esse saber que aprendi?*” que, inculcada no início da formação, permaneceu até o término da graduação, e por fim só pôde efetivamente encontrar essa resposta no efetivo exercício diário de encontrar-se na identidade de Professora/Professor de Filosofia nas salas de aula da Educação Básica.

O que eu posso te dizer é que minha formação contribuiu muito pouco, aquilo que a gente paga de didática, a gente aprende melhor no dia a dia a encaminhar nossos conteúdos da melhor maneira [...] são coisas que dependem da sua vivência, da experiência. As disciplinas que traziam a legislação da educação, tudo isso muda direto [...] ai a gente tem que esta sempre se renovando [...] Eu acho que a gente aprende mais com a prática, inclusive eu acho que a formação deveria ser mais ampla, porque nesse formato só restringe a gente para ir para a sala de aula. (Docente 04)

Segundo Pimenta (2012, p. 18-19), o primordial objetivo da formação em licenciatura fundamenta-se no desenvolvimento dos “conhecimentos e habilidades, atitudes e valores” que possibilite os estudantes seguirem o caminho contínuo de elaboração de “seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano”. Os conhecimentos das teorias educacionais e a didática compõe uma soma necessária para a compreensão efetiva da educação como prática social situada historicamente, ou seja os conhecimento pedagógicos são imperativos para a compreensão de uma prática de ensino comprometida com um todo que é a sociedade.

Lembro que a prática de ensino foi paga numa turma de história [...] na verdade eu não tive estágio, porque o professor da disciplina pediu só que preparasse uma aula, ai cada um apresentou e foi assim que eu ganhei meu diploma de licenciatura. (Docente 01)

Quando eu terminei eu não sabia se eu ia saber ensinar [...] primeiro que não tive estágio em escola, a gente nem teve aluno de verdade, adolescente [...] eram nossos amigos [...] eu não senti a sala de aula, era uma coisa distante, a docência. (Docente 02)

No meu estágio a professora pedia para a gente dar aula na sala, para os próprios colegas. Como eu tinha experiência, porque eu já tinha feito História e já dava aula, foi menos complicado [...] em História eu fui para a sala de aula da escola mesmo, na Filosofia eu não fui não. [...] Hoje mudou? Porque nunca chegou nenhum estagiário para mim, para todo mundo chega só não chega para mim. (Docente 04)

Nós só tivemos um semestre sobre esse momento das práticas e das metodologias. No entanto, a minha segunda graduação, que é em letras, são seis estágios [...] aí eu aprendi o que eram as práticas lá, mas em filosofia não. Eu só tive um estágio que não foi em salas de aula, foi extremamente teórico. (Docente 05)

O estágio, prática de ensino, como componente curricular dos cursos de licenciatura, conforme já demonstrou Pimenta (2012b, p. 69), é temática polêmica e repleta de denúncias nas pesquisas em educação, e não difere disso as falas acima. É importante retornarmos a atenção para o fato de que, embora denunciativas, as falas correspondem a um contexto de formação em que o ensino de filosofia não era uma realidade da Educação Básica, o que consequentemente acarretou nas concepções apresentadas nas falas das/dos docentes entrevistados.

Propomos, nesse momento um olhar para o presente, embora compreendendo que a temporalidade de cada docente depoente não corresponde à atualidade, mas sentimos a necessidade de incluir nessa parte da pesquisa o documento que orienta a formação, mas também fundamenta a distinção dos cursos de graduação em filosofia, nas modalidades de licenciatura e bacharelado. Ressaltamos que, recorrentemente, foi-me questionado pelos docentes entrevistados se haveria ocorrido mudanças significativas acerca do processo de formação inicial em filosofia, e em resposta a tais indagações⁴⁵, buscamos elencar pontos que pudessem orientar uma análise acerca de tais regimentos.

⁴⁵ Acreditamos ser importante ponderarmos que ao sermos indagados acerca do atual contexto de formação inicial em filosofia, particularmente sobre o curso de formação de futuros docentes de filosofia da Universidade Federal da Paraíba (lugar onde todas e todos docentes deponentes dessa pesquisa se formaram), pareceu-nos evidente o interesse em acreditar que, distintamente de seus tempos de graduação, a realidade de uma lei que obriga a filosofia no currículo escolar operaria, nos cursos de graduação de filosofia, grandes mudanças. A problemática não seria poder ou não responder tais docentes que me questionaram sobre o prumo dos caminhos da formação inicial, até seria de interesse próprio responder tais indagações, mas no que tange o enfoque da pesquisa, a especificidade de atentar o olhar para a prática educativa escolar não possibilitou debruçarmo-nos acerca de tal questão, o que consequentemente não significa que não tenha-nos instigado a tal estudo.

Dessa maneira, para elucidar e dialogar com a fala desses docentes elencamos como suporte legal o Parecer CNE/CES 492/2001, aprovado no dia 03 de abril de 2001 que trata especificamente das Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia. O documento foi estruturado com seguintes pontos norteadores para o exercício da atividade pedagógica:

1. *Perfil dos formandos*
2. *Competências e Habilidades*
3. *Conteúdos Curriculares*
4. *Organização do Curso*
5. *Estruturação do Curso*
6. *Estágio e Atividades Complementares*
7. *Conexão com a Avaliação Interinstitucional*

Conforme é definido neste documento, especificamente no item “*Perfil dos Formandos*”, a distinção das modalidades (bacharelado e licenciatura) é evidenciada no que tange o perfil resultante da formação em Filosofia, pressupondo que ao final do curso:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O bacharel deverá estar credenciado para a pesquisa acadêmica e eventualmente para a reflexão transdisciplinar (Parecer 492/2001)

As definições e caracterizações de perfis de profissionais não somente reafirmam a problemática medular de dissociação da educação e da filosofia, como também reforça a velha querela da sobreposição de uma prática à outra. A demanda destinada ao sujeito licenciado é quantitativamente e qualitativamente distinta daquilo que pressupõe-se ao bacharel. Atentemos para tais expressões que compõe o núcleo das ideias transparecidas nessa regimento: o licenciado incube-se de “enfrentar” e “transmitir”; o bacharel, sujeito da “pesquisa” e “reflexão”.

A distinção entre tais termos não é somente no âmbito do significado literal, mas prioritariamente na significação social no interior do sistema educacional, constituindo, conforme Rodrigo (2009b, p.80) “dois grupos distintos”: aqueles que produzem o saber e aqueles que o ensinam. Como já afirmou a Docente 04, na frase “*o porquê dessa besteira de ego*” e de hierarquizar tais formações pode ser observado a luz da seguinte análise:

Essas duas atividades habitualmente são encaradas não apenas como diversas, mas hierarquizadas com base em juízos de valor sobre suas atribuições: o professor visto como mero reprodutor ou divulgador do conhecimento produzido pelo especialista, é colocado numa posição inferior e menosprezado em relação a este último, cuja função

consistiria em ser um produtor de novos conhecimentos. As funções produtoras e reprodutoras costumam ser recompensadas de modo diferente, principalmente no que se refere ao prestígio. (RODRIGO, 2009b, P.81)

Ao definir perfil da/do estudante licenciado e bacharel, tal documento intui uma possível leitura das identidades desses estudantes e consequentemente das identidades dos profissionais habilitados. Embora já tenhamos afirmado anteriormente, compreendemos que as identidades não são “constructos” que se aglomeram homogeneamente e estaticamente nos indivíduos, mas ao longo de suas existências e experiências, na história da humanidade e consequentemente na história da vida de cada uma e cada um. (GATTI, 1996, p.96)

Mais que uma resposta, uma proposta apontada por Matos (2015, p.39) ajuda-nos a visualizar caminhos que vislumbrem possibilidades, não simplesmente técnica de alterar o cronograma ou o currículo dos cursos, mas de substancialmente repensar “sua missão histórica” situada, também, no tempo do hoje, superando a fragmentação e o apartamento da realidade escolar, prezando pelo fim da dicotomização hierárquica dos conteúdos específicos e os conteúdos pedagógicos, repensando assim o ensino de filosofia, tanto na Educação Básica quanto na academia.

4.3 *PRAKTIKE*, *PRÁXIS*, PRÁTICA DOCENTE

Do grego, *praktikē*, o termo prática abrange, na história da filosofia ocidental, uma amplitude e multiplicidade de percepções, e como conceito já demarcado nesta pesquisa, a prática em questão é educativa e, por isso, prática social. A proposta de análise da categoria prática docente, numa pesquisa em educação, que assume irremediavelmente uma compreensão da educação como atividade humana, social, histórica e dialética, não pode moderar na percepção lúcida da relação indissolúvel prática-teoria.

Desde de 1844, nos *Manuscritos econômicos-filosóficos*, Marx (2010) já mirava o problema da dissociação da teoria com a realidade concreta da prática, mas é em texto contemporâneo *A ideologia alemã* (1845-1846) que efetivamente tal questão desponha e posiciona o pensamento de Marx (2007), em oposição a todo o materialismo existente até então, particularmente ao materialismo tradicional de Feuerbach.

Nas *Teses sobre Feuerbach*, respectivamente nas teses I, II e III, Marx (2017, p.533-534) apresenta as falhas do pensamento do jovem hegeliano, quando este desconsidera a atividade humana, a prática, enquanto atividade objetiva, compreendida simplesmente como abstrações contemplativas. Segue nas teses II e III reafirmando a prática como via para a verdade, modo pelo qual o pensamento e a natureza interior [*Diesseitigkeit*] se realizam pela irrupção da contemplação rumo à realidade, como atividade social, material e transformadora, como *práxis*.

Marx colocou a prática como fundamento do conhecimento ao rejeitar a possibilidade de conhecer à margem da atividade prática do homem (posição do materialismo tradicional) e ao negar também a possibilidade de um verdadeiro conhecimento se o objeto é considerado como mero produto da consciência (posição do idealismo). Conhecer é conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, que se estabelece graças à atividade prática humana. (VÁZQUEZ, 2007, p. 144)

A *Práxis* pressupõe a superação da dicotomia teoria e prática, embora a prática assuma diante da teoria um critério de superação – e principalmente critério de verdade – ainda assim a prática determina a teoria de tal modo que não somente impõe a realidade apreendida e investigada, mas é em si o fim no qual se destina todo o horizonte da teoria. Conforme aponta Vázques (2007, p. 257), a primazia da prática à teoria não é simploriamente uma sobreposição de uma pela outra, mas uma “vinculação íntima” entre ambas, configurando aquilo que Marx compreendeu e apresentou enquanto *Práxis*.

A necessidade de retomar o olhar para tal conceito, em especial nessa etapa de pesquisa, e também uma maneira de lembrarmos e reafirmarmos que toda teoria retoma a sua condição e possibilidade de existência na prática. A prática é início e fim da teoria, de maneira que por ser teoria de determinada prática, a teoria retorna à prática para cumprir o circuito do conhecimento, validando-se na transformação de uma pela outra, ou seja, “uma teoria é válida à medida que transforma a prática, e a prática também é verdadeira à medida que transforma a teoria” (GAMBOA, 2012, p.132)

A educação é uma prática, mas não encerra-se simplesmente nisso, pois é prática social que tem como função social a relação com a totalidade histórica cooperando “no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos” à luz de *concepções do mundo* já existente e presentes na sociedade como valores, costumes, conhecimentos. Assim, enquanto prática social, a educação “busca uma compreensão global do fenômeno educativo, como ele se define frente a si e ao todo”. (CURY, 1989, p.67)

O fenômeno educativo do ensino de filosofia na Educação Básica brasileira é aqui observado também à luz das concepções de prática. A prática docente é prática pedagógica, ou seja, a prática que observamos ao longo das falas é – situada historicamente e munida de *concepções do mundo* – o resultado daquilo que as/os docentes compreendem no exercício diário da atividade pedagógica.

Assim como afirmou Pimenta (2012b, p.95), a “atividade docente é *práxis*” devido ao processo prático-teórico de viabilizar a aprendizagem à luz da atividade de ensinar. Compreendemos assim, que a prática pedagógica de filosofia configura-se também como uma prática complexa de *concepções do mundo* que não somente definem a atividade docente, mas também a atividade filosófica de cada docente em questão na sua relação com o processo educativo. Assim, toda prática docente orienta-se por uma concepção de filosofia educação.

4.3.1 “NÃO HÁ RECEITA DE BOLO”

A prática docente, além das concepções que cada pessoa, professora/professor, trazem na bagagem de suas existências, também é determinada pelo contexto que cada espaço escolar vivencia. A afirmação utilizada como título desta seção é retirada da fala do Docente 02, que reintegra nossa compreensão de pluralidades e especificidades que fomentam prática professora/professor.

A escola é lugar social de encontro de diversas *concepções do mundo* ou ideologias, dessa maneira esse terreno de disputas é também um espaço de formação dos indivíduos que a compõe, pois

Nascida dos problemas e necessidades do mundo da produção, tem toda uma estrutura hierárquica, cronológica e burocrática. Dentro dela se dão outras versões escolares cujos elementos constantes são as instituições sustentadoras (Estado, Igreja, complexo econômico-industrial) que lhes dão um caráter específico: os agentes educativos, o currículo e os meios. (CURY, 1989, p. 105)

O lugar, a cidade, o bairro e a história da própria instituição escolar também compõe, em certa medida, o desenvolvimento das práticas educativas, pois, conforme afirma Cury (1989, p.95), o valor social de cada instituição é correspondente à relação de proximidade que esta tem com o Estado “seja pela proximidade de poder, seja pela tradição, estrutura burocrática, âmbito de extensão, grau de valoração atribuído”. As ideias pedagógicas que permeia as práticas escolares, em certa medida, inferem nas práticas docentes, seja pela via de conformidade, seja pela via de discordância.

O prestígio social diverso que é atribuído à cada instituição educacional, resulta das relações de classe que num sistema de desigualdade social é imposto pela heterogeneidade que nasce dessas relações, e as/os docentes enquanto agentes pedagógicos dessas instituições incorporam em suas identidades e práticas o mesmo (des)prestígio.

Em 2012 eu entrei para o estado [...] aí fui dar aula numa escola lá no bairro industrial, uma população extremamente carente, alheia, muita gente difícil mesmo [...] era tráfico atrás da escola [...] aí juntou minha inexperiência em sala de aula, sem saber de didática, aquilo tudo de metodologia, e encontrei o manual de Marilena Chauí [...] como eu sofri, ainda aprendendo a dar aula, a entrar numa sala de aula [...] sobrevivi né?! (Docente 01)

Quem trabalha em comunidade carente vive várias questões. Eu mesma perdi aluno assassinado, aluno que eu conhecia que gostava de mim que eu gostava dele [...] tem esse lado ruim também da profissão. (Docente 04)

As falas acima acionam questões e problemas que não são especificamente da prática de ensino de filosofia, mas retomam a querela da educação brasileira, particularmente no que tange à educação pública e sua relação com a sociedade de classes. Ambas docentes olharam para o início da profissão pontuando compreensões sociais da realidade educacional, que não corresponde somente à realidades estruturais, mas afetações e sentimentos da experiência concreta de lidar com a desigualdade social na sala de aula.

Rodrigo (2009a, p.41), ao compreender e fundamentar a realidade escolar com a “escola de massa”, aponta que o caminho a ser almejado pela filosofia nessa realidade, parte do sentimento de compromisso de aprimorar intelectualmente as/os estudantes, através da expansão de seus horizontes e compreensão de cultura, um caminho viabilizado pela “superação das distâncias do saber filosófico e da penúria cultural de boa parte dos alunos oriundos de segmentos sociais menos favorecidos.”.

Uma questão bastante pertinente e curiosa está presente na fala da Docente 01 que, ao pensar as dificuldade da realidade escolar pública no início de sua vida profissional de docente, afirma: “*aí juntou minha inexperiência em sala de aula, sem saber de didática, aquilo tudo de metodologia, e encontrei o manual de Marilena Chauí [...] como eu sofri.*” Observamos também que tal questão mostrou-se recorrente na fala do Docente 03:

É preciso muita cautela, porque a sociedade precisa da filosofia, mas precisa que ela seja realmente colocada de uma maneira correta, de uma maneira que realmente a gente possa ter uma responsabilidade naquilo que estamos fazendo [...] não tem que ser uma coisa solta não [...] eu digo isso a respeito também do livro didático, aparece pessoas que não

são formadas em filosofia, ou pessoas que são formadas demais [...] veja o “Convite à filosofia”, aquele vermelhão, muito denso e depois começaram a fazer alguns recortes e aí ficou um negócio meio *Frankenstein* [...] mas Marilena Chauí não tem culpa nenhuma, até porque nunca pisou na escola de Ensino Médio para dar aula, o lugar dela é academia, ela faz o que pode. Mesma coisa, e esse teve muita expectativa porque eu leio demais ele, foi Silvio Gallo. Ele escreveu um livro meio fora do contexto, muito afastado. Os dois tem estudos maravilhosos, respeito demais, mas não é para a realidade da escola. Não vou dizer que me decepcionei, até porque eu entendo o contexto, mas isso complica muito [...] (Docente 03)

A primeira fala (Docente 01) não assume enfaticamente uma crítica posicionada, mas demonstra uma vivenciada em que, devido à “*inexperiência em sala de aula*”, tal manual não auxiliava nas fragilidades em que se encontrava tal docente. De maneira mais enfática, embora o mesmo ainda pondere “*eu entendo o contexto*”, o Docente 03 não só sinaliza questões sobre o livro didático da Marilena Chauí, mas também sobre o livro produzido pelo Silvio Gallo.

Ambas as falas retomam uma discursão pertinente sobre a produção, assim como o uso do livro didático nas aulas de filosofia. Tal questão passou a ser campo de pesquisa de extrema consideração após 2008, tendo em vista que durante muitos anos a produção desse tipo de material ficou restrita e somente com a regularização da obrigatoriedade desse ensino, surge uma demanda emergente e ao mesmo tempo desafiadora, já que não havia uma tradição consolidada desse tipo de produção literária por quase três décadas⁴⁶. Como aponta o PNLD (Plano Nacional do Livro Didático) de 2015:

O desafio da primeira seleção de livros didáticos de Filosofia (PNLD 2013) foi pautado, sobretudo, pela ausência de uma tradição consolidada de livros didáticos em nossa área. Longe de significar a vacuidade de propostas didático-pedagógicas, o longo período em que vigorou a não obrigatoriedade da Filosofia nos currículos escolares conduziu à situação peculiar em termos da oferta de livros didáticos com que nos deparamos, marcada, entre muitos aspectos, por efeitos insólitos. (PNLD 2015, 2014, p.10)

Ainda somando a estas problemáticas, e conforme aponta a Docente 02, os livros didáticos de filosofia, assim como o de sociologia e artes, são livros consumíveis ou de volume único, ou seja as/os docentes ficam encarregados de – além de todo o

⁴⁶ Tendo em vista que o cumprimento da lei 11.684/08 consolidava-se com o prazo de até 2011, os livros didáticos de filosofia só estiveram efetivamente presentes no PNLD de 2012, posteriormente em 2015 e mais precisamente agora em 2018. No PNLD de 2012, foram selecionados apenas três livros didáticos que também estiveram presentes no PNLD de 2015; os três livros sofreram alterações pontuadas com base nas avaliações presentes no Guia do Livro Didático (2013) que visava uma melhor adequação do material para o efetivo uso. Em 2018 foram apresentados oito livros didáticos, o que consequentemente demonstra um avanço nesse campo de produção.

planejamento necessário para o início das atividades escolares – também dividir os conteúdos à luz da pressuposição dos níveis de ensino e aprendizagem que podem ser alcançados em cada turma.

[...] o livro didático não é direcionado para os anos, a gente é quem tem que dividir e direcionar dentro do planejamento anual [...] mas a gente nunca segue o manual todo porque a gente tem o plano, mas tudo pode mudar (Docente 02)

Ativos no processo de escolha do livro didático, e lúcidos das manobras editoriais para sobrepor um livro aos outros, a Docente 01 afirma que o livro não é instrumento somente da professora ou professor, mas é recurso também para a aprendizagem das/dos estudantes, mesmo que estes correspondam à uma minoria que demonstrem interesse pelo exercício da leitura. E ainda prossegue retomando à sua posição acerca da produção da Marilena Chauí, reafirmando que tal material visa mais uma formação para a prática docente, do que efetivamente um uso didático pelo estudante.

Tava uma campanha grande para um livro de uma determinada editora, mas eu nem conheço o autor, e eu não gostei muito do livro, porque é assim, eu escolho livro olhando muito para o aluno, se eles vão aceitar [...] meu desejo é ter alunos que leiam, as vezes tem um ou dois e olhe lá. O livro da Marilena é um livro que a gente lê para pensar a aula, mas para o aluno não. (Docente 01)

Arelado às falas que abordam a questão do livro didático, surge também uma problemática bastante revisitada nas pesquisas de ensino de filosofia: o método. Primeiramente, é válido lembrarmos que método não é simplesmente uma aplicabilidade de técnicas convenientes em situações pontuais, ao contrário, necessita de um estudo *a priori*, que deveria ser inicialmente acessado no cursos de formação inicial, mas conforme já apontamos na pesquisa, a relação que as/os docentes depoentes têm com seus cursos de licenciatura evidencia fragilidades e deficiências, que sentidas na prática cotidiana, endossam as problemáticas do ensinar filosofia.

Eu pensava: Como eu vou dar Kant? Crítica da Razão Pura? Como vão entender os termos?’ Ninguém vai querer palavra técnica demais [...] o vocabulário da filosofia não pode querer nivelar o ensino da Educação Básica coma academia [...] a gente não pode chegar e vomitar a filosofia. Eu não lembro se é Nietzsche que fala, acho que é [...] ele diz que o ensino não pode ser só enciclopédico, então eu uso mais as práticas pedagógicas no meu dia a dia (Docente 02)

A abordagem metodológica é imbricada de escolhas, inclusive escolhas filosóficas como aponta Kohan (2009, p.79). As falas reforçam um pouco essa afirmativa, demonstrando que as/os docentes tem também conhecimento acerca das discussões e pesquisas que envolvem a metodologia de ensino de filosofia, assumindo inclusive,

dentre essas discussões, posições próprias. Assim pudemos perceber que não há predominância de uma única abordagem metodológica, evidenciando a inviabilidade de uma escolha única e rígida de uma metodologia para este ensino.

A discussão tem que ser aberta, o campo filosófico é aberto inclusive para novas discussões. As vezes quando eu estou usando o livro os alunos dizem ‘ah professora, a senhora já está no fim do livro?’, aí eu respondo ‘gente, filosofia não tem isso, a gente pode discutir uma coisa aqui e depois voltar’ [...] é isso, ela te permite ir e voltar sempre e sempre tem que ter os avanços. (Docente 04)

A pluralidade de atividades e práticas em sala, que tanto envolve aulas com enfoque na história da filosofia, quanto abordagem temática dos conteúdos, retomam tal discussão ao mesmo tempo que demonstram que “não existe ‘o’ método filosófico” elegido como o mais justo e adequado. (KOHAN, 2009, p.80)

Eu uso mais prática pedagógicas no meu dia a dia em sala de aula. Eu levo aluno para uma comunidade quilombola, levo para uma comunidade cigana. Eu trabalho com temas transversais e me aproximo também da história da filosofia. Junto disso eu trabalho dentro do conteúdo que é exigido pela base curricular [...] assim como as outras, na filosofia, você tem que usar o livro didático [...] aí disso eu tento trazer do meu planejamento um provável tema que dialogue com o conteúdo. [...] (Docente 02)

Não há uma receita de bolo, isso não existe. O ideal hoje é que a gente possa equilibrar, equacionar a história como base e os temas necessariamente entrando nessas discussões, e um fato novo que são as perspectivas transdisciplinares e interdisciplinares. (Docente 03)

Há uma variedade de caminhos para o ensino da filosofia, como segue demonstrando a Docente 02, que utilizou do tempo “práticas pedagógicas” para distinguir e exaltar abordagens múltiplas e evidentemente distintas das tradicionais abordagens para o ensino de filosofia. Conforme aponta Rodrigo (2009a, p. 50), partindo do pressuposto da inseparabilidade da história da filosofia com a filosofia, seu ensino ao dirigir-se para os sujeito do tempo atual, deve romper com metodologias reducionistas que abordam a história da filosofia como “crônica do passado, ou uma espécie de arquivo morto sobre a obra dos grandes filósofos”. Esse rompimento não é uma abandono da história da filosofia, mas uma retomada dessa tradição à luz das novas dinâmicas da reflexão filosóficas e problemas situados na realidade contemporânea, na realidade das/dos estudantes.

Recorrente em algumas falas, o tema da transversalidade e interdisciplinaridade como possibilidade metodológica, conforme aponta a fala acima, viabiliza não somente uma diversificação do “como” ensinar a filosofia, mas promove um integração dos conteúdos, das/dos estudantes e das/dos docentes.

O conceito da transversalidade faz parte da história contemporânea do ensino da filosofia, uma vez que usado como justificativa para obrigatoriedade, é agora reconfigurado na prática em sala como apresenta o Docente 03. Gallo (2007, p.33) analisa que a transversalidade enquanto justificativa para o ensino de filosofia e utilizado nos documentos oficiais, a transversalidade como forma de realizar a interdisciplinaridade, aparece enquanto dimensão meramente pedagógico, e desconsiderando a dimensão epistemológica de um trânsito por entre os saberes”. Mas o que se evidencia na realidade efetiva do processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de filosofia, numa perspectiva transdisciplinares e interdisciplinares, conforme aponta o Docente 03, é a possibilidade de trabalhar conjuntamente determinadas questões “*sem perder o foco, sem perder a essência*”.

A perspectiva interdisciplinar é uma maneira de olhar e, portanto não oferece tais ferramentas; em troca, é um meio imprescindível para reconhecer a relevância dos diferentes conteúdos que configurarão o currículo ou o conhecimento escolar. Ela tem sentido como visão ou ponto de partida que, ao estabelecer os critérios separa a seleção dos conteúdos e práticas, prescindindo do enfoque analítico das disciplinas, torna possível a inclusão de qualquer tipo e conteúdo de aprendizagem. Ademais, possibilita ampliar o universo formativo da escola, sem abrir mão da especificidade do conhecimento disciplinar, seja qual for sua procedência. (GHEDIN, 2009, p.111)

Pondera-se que, no decorrer das tantas escutas, as/os docentes apresentaram terem conhecimento das discursões levantadas acerca da problemática da metodologia específica para o ensino de filosofia, discursões estas que envolvem uma rede de estudos de especialistas da área, resultando em diversas produções de livros e pesquisas que parecem encerrar em si mesmas, pois (com raras exceções) essas investigações são efetivamente construídas no contato direto com a realidade vivida pelas professoras e professores do chão da escola. Isso se apresenta nas falas críticas, que ao observarem suas práticas defendem a impossibilidade de tipificar uma unidade metodológica que adeque-se integralmente ao processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos de filosofia.

O desconforto e, por vezes, a insistência em abordar questões sobre metodologia, permeia as falas que ora parecem justificativas, ora parecem defesas de como é que, enfim, funciona a aula de filosofia. Conforme afirma Kohan (2009, p.80), “as questões metodológicas costumam ser as mais urgentes e angustiantes para um professor de filosofia”, e esse sentimento retoma a guisa da questão da formação pedagógica desses docentes.

Assim, observando a pluralidade de abordagens metodológicas e organização dos conteúdos, concordamos com Horn (2012, p.30), no ponto em que este afirma que primordialmente faz-se necessário atentarmos acerca de duas questões, que na atividade docente de filosofia deve ser evitada: “a) deixar a seleção dos conteúdos por conta do professor ou da definição de cada escola; b) estabelecer temas/conteúdos sem critérios de seleção”. E, pensando nas estratégias de estabelecer critérios para organizar os conteúdos a serem trabalhados, o autor segue pontuando quatro pontos que a nosso ver contempla a proposta de, não eleger uma unicidade de abordagem metodológica e escolha curricular, mas evidenciar a primazia de uma relação plural dos sujeitos do ensino e da aprendizagem nas aulas de filosofia, levando em conta:

- a) A temporalidade do conhecimento filosófico, seu contexto histórico – os períodos históricos desde o nascimento da Filosofia;
- b) Os grandes temas-problemas da existência humana que constituem a matéria-prima da Filosofia ao longo de sua história, problemas que foram recolocados pelos filósofos em diferentes tempos, sociedades e culturas;
- c) Seleção de textos filosóficos que contemplem tanto os períodos históricos como os temas-problemas neles tratados;
- d) A contraposição de diferentes teses e autores frente ao problema filosófico eleito. Desta forma, os conteúdos seriam selecionados considerando o período histórico, os problemas filosóficos, os textos e possíveis contraposições. (HORN, 2012, p. 31)

Uma questão que também mostrou-se recorrente no decorrer das entrevistas, primordialmente no que diz respeito às abordagens metodológicas, foi a presença da filosofia nas questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Esta presença foi observada de diversas maneiras: à luz de uma concepção que reafirma sua legitimidade como disciplina necessária e obrigatória com especificidades próprias, como conhecimento e conteúdo escolar, cumprindo todos os requisitos que este lugar exige; mas também criticada à luz de uma concepção da reprodução de uma tradição filosófica que fez-se presente no processo de formação inicial e mantém-se ainda nos livros didáticos e consequentemente no ENEM.

Hoje até mesmo o próprio ENEM está aí para mostrar que realmente determinadas questões podem ser trabalhadas juntas sem perder o foco, sem perder a essência. [...] A filosofia deve ser apresentada de maneira séria, tem que ter conteúdo, tem que ter questões no ENEM sim [...] Teve uma pessoa que disse o seguinte: “eu não acho que tem que ter filosofia no ENEM” e eu tive que dizer “você está vendo a filosofia de uma maneira muito mais complexa do que você possa imaginar” [...] São conteúdos, mas ter conteúdo é uma coisa e ser conteudista é outra coisa totalmente diferente. Nisso a gente tem que estar atento, o ano passado ENEM colocou oito questões de filosofia, será que não temos mesmo que acordar para o presente? ou será que temos que ficar na

perspectiva onírica, sonhando em fazer um negócio muito diferente? ou sendo especialista demais, se afundando num livro, alheio de tudo que acontece no mundo [...] (Docente 03)

O tom crítico e questionador presente na fala acima, não somente enfatiza que a filosofia é, além de tudo, no âmbito escolar uma disciplina com conteúdo, mas também provoca a necessidade de aceitação dessa condição de disciplina escolar como possibilidade concreta de romper com uma visão abstrata da filosofia. Outra maneira de compreender a relação ENEM e ensino de filosofia fez-se presente na seguinte fala:

Quando a gente está no Ensino Médio temos a questão de trabalhar os conteúdos programáticos voltados para o ENEM, e com isso a gente acaba reproduzindo um pouco isso da tradição, dos filósofos que mais se estuda [...] no livro didático o conteúdo programático segue a mesma linha da tradição [...] de uma certa forma a gente tem que seguir uma certa cartilha, mesmo você fazendo de forma diferente [...] preparar para o ENEM e ter que fazer aquelas questões, não dá certo [...] inclusive nem tempo para isso nós temos né?! Um dos piores problemas que eu acho, e que você deveria frisar aí na sua pesquisa, é o tempo de filosofia, é uma aula por semana! (Docente 04)

Ambas falas, embora aparentemente ressaltar a presença da filosofia no ENEM de maneiras distintas e até contrárias, são narrativas quiçá complementares. O que observamos nesses relatos é que ambos partem de premissas diferentes, pois a primeira fala principia sua narrativa com base na necessidade de afirmar o lugar da filosofia em todos os âmbitos que dispõem o Ensino Médio, e o ENEM é um desses lugares. Já na segunda fala, o que aparece evidentemente é uma crítica à (de)limitação dos conteúdos de filosofia no currículo do Ensino Médio, o que, conforme aponta a fala, é uma reprodução da tradição filosófica apresentada nos cursos de formação inicial.

As pesquisas que abordam a presença da filosofia nas questões do ENEM trazem junto às suas análises uma reflexão acerca dos conteúdos programáticos, conforme aponta Horn (2012, p.29), a ausência do debate sobre tais conteúdos fragilizam a abordagem destes num exame de nível nacional como o ENEM, o que conseqüentemente também ocorre devido a diversidade de abordagens e concepções de ensino de filosofia que cada estado pretende na formulação de suas matrizes curriculares.

4.3.2 *“LIDANDO COM MÚTIPLAS CABEÇAS, COM MÚTIPLAS CONCEPÇÕES”*

Conforme apresentamos anteriormente, e ao longo desta pesquisa, o conceito gramsciano de *concepção do mundo* ocupa no processo de investigação do fenômeno social do ensino de filosofia em escolas de nível médio, na cidade de João Pessoa-PB, uma categoria de mediação entre tal fenômeno e a atividade docente.

Para aproximarmo-nos das concepções de prática docente, propusemos um caminho que se aporta no conceito *concepção do mundo*, compreendendo a relação sinonímia deste com o conceito *ideologia*. Assim, ao tratarmos da categoria empírica prática docente estamos convictos de que essa, assim como qualquer prática, está fundida de *concepção do mundo* construídas no seio das relações sociais, ao longo da história da humanidade.

Retomemos à guisa das indagações de Gramsci (1999, p.14-15): “Qual será, então, a verdadeira *concepção do mundo*: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita na sua ação?” E conforme nos direciona o autor: esta compreensão ou análise deve e somente pode ser realizada mediante a história da filosofia e nesse caso, mediante história do ensino de filosofia. Conforme já apontamos anteriormente, a concepção histórica do fenômeno ensino de filosofia na Educação Básica aparece evidenciado nas falas ouvidas, onde os relatos tanto acessam a história para buscar nesta sua relação íntima de identidade profissional, como também para reafirmar a relação ideológica que fez-se presente nas tantas idas e vindas desse ensino.

A maneira que cada docente optou para responder nossas indagações, no processo de entrevista, não são alheias às suas *concepções do mundo*. O modo pelo qual cada uma e cada um pensa sua identidade, sua formação, sua prática docente está intimamente vinculado às suas *concepções do mundo* ou ideologias, pois “mesmo que inconscientemente” cada pessoa – e aqui essa pessoa é também docente - integra uma *concepção do mundo*. (GRAMSCI, 1999, p.93)

Ao serem intuídos a falarem acerca das sua prática em sala, tendo em vista a relação destas com suas próprias concepções do mundo, suas ideologias, pudemos perceber reações diversas ao ouvirem tal pergunta: “*Suas concepções do mundo são parte de sua identidade, dessa maneira como você relaciona a sua prática docente à suas concepções do mundo, suas ideologias?*”

Assim, uma pluralidade de sentimentos foram expressados quando questionamos sobre essa relação entre a prática docente e as concepções de cada uma e cada um. Não somente de maneira aparente, ou intuitiva, mas primordialmente essas mistas expressões

e sentimentos que incidiam sobre as respostas para tal pergunta, nos trazendo à memória concepções históricas sobre o ensino de filosofia.

Relacionar filosofia e ideologia é, de certa maneira e principalmente na contemporaneidade, revirar o baú da história de tempos de privação da liberdade de pensamento, como foi entre 1964 e 1985. A filosofia, especialmente o seu ensino, traz em sua história marcas dessa leitura errônea e limitada da relação com a ideologia. Esse olhar histórico mostrou-se presente nas falas, compreendendo a vulnerabilidade de recaímos em questões tais como:

Essa é uma questão muito delicada porque mesmo que tenhamos esta ou aquela concepção de mundo, o *weltanschauung* em alemão, mesmo que a gente tenha essa perspectiva, essa identidade, mas o professor de filosofia, no meu ponto de vista, ele precisa transparecer seu ponto de vista, claro [...] mas ele está lidando com múltiplas cabeças, com múltiplas concepções, com múltiplos pontos de vista, na medida que ele se exagerar muito nessa questão ele deixa de ser um professor e passa a ser um doutrinador. Esse é o ponto delicado. (Docente 03)

Silveira (2007, p.100) também fundamentando sua concepção de educação no pensamento de Gramsci, define doze teses⁴⁷ sobre o ensino de filosofia e sua inserção no nível médio. Particularmente, no que diz respeito à relação entre ensino de filosofia e o exercício de doutrinação das/dos estudantes, o autor aponta na *Tese 08* que tal relação é

⁴⁷*Tese 1:* A filosofia não é uma atividade intelectual acessível apenas aos ‘filósofos profissionais e sistemáticos’, visto que, num certo sentido ‘todos os homens são filósofos’.

Tese 2: Dado que a especificidade da educação escolar consiste na socialização do saber elaborado, a Filosofia, como qualquer outra disciplina, para ter lugar no currículo precisa se constituir como um saber dessa natureza.

Tese 3: A Filosofia se constitui num saber elaborado, erudito, e esse saber abrange simultaneamente e indissociavelmente conteúdo e método. Por isso ela deve figurar no currículo escolar como disciplina obrigatória e não como tema transversal.

Tese 4: A Filosofia pode e deve fazer parte do currículo escolar porque contribui para a realização da essência humana.

Tese 5: A Filosofia deve fazer parte do currículo escolar porque é *necessária* ao cumprimento dos fins da educação nacional.

Tese 6: O recurso à história da filosofia e a textos filosóficos (dos próprios filósofos) é fundamental para o trabalho pedagógico com Filosofia no Ensino Médio.

Tese 7: A seleção dos conteúdos a serem estudados em Filosofia é de responsabilidade do professor de Filosofia.

Tese 8: O trabalho pedagógico com Filosofia, como com qualquer outra disciplina escolar, não deve incorrer na doutrinação e no proselitismo, o que de modo algum significa que possa ser neutro, apolítico. Na verdade o trabalho pedagógico possui sempre uma dimensão política.

Tese 9: Se em Filosofia há o que aprender e memorizar, então na prática de seu ensino há também o que avaliar.

Tese 10: O objetivo do ensino de Filosofia no Ensino Médio é e, ao mesmo tempo, não é formar filósofos.

Tese 11: A Filosofia como atitude de busca da verdade, possui um caráter necessariamente revolucionário. Daí a importância política do trabalho do professor de Filosofia.

Tese 12: A escola pública é o espaço privilegiado para a vitalização da filosofia e a realização de sua função social.

feita de maneira recorrente, principalmente no ensino de filosofia, pressupondo inclusive que outras disciplinas escolares não assumem tal risco para a sociedade.

Uma outra terminologia, com peso conceitual bastante relevante no campo educativo, principalmente no que diz respeito à educação escolar, é a neutralidade da/do docente na abordagem e apresentação dos conteúdos. Esse conceito de neutralidade aparece frequente nas falas acerca da *concepção do mundo* e ensino de filosofia, e não segue unicamente uma via interpretativa, já que alguns defende tal postura, e outros a compreende como impossível na prática pedagógica.

Durante grande parte do processo, o professor precisa se manter neutro. Por exemplo, eu estou dando aula de filosofia medieval: ‘professor você acredita em Deus?’ [...] e aí como que fica?! Ai o que acontece, se você desvia o foco da ação ‘adeus Santo Agostinho’ [...] aí você deixa de aprofundar sobre uma questão para falar muito na perspectiva do ‘achismo’. O melhor é você trabalhar a questão, por exemplo, daquilo que Santo Agostinho diz sobre Deus e a partir daí você começar a ter suportes para poder debater, não na perspectiva da religiosidade porque é algo muito pessoal, mas da religião. (Docente 03)

Diferentemente do Docente 03, a Docente 04 se posiciona afirmando a integralidade das *concepções do mundo* na pessoa docente de filosofia e pontuando que a neutralidade é inviável, embora a postura em sala de aula seja distinta da vida fora da escola, mas a defesa pela negação da neutralidade é enfática juntamente com a não dissociação da identidade pessoa indivíduo e pessoa docente.

Eu consigo fazer uma relação muito intrínseca, eu não consigo separar eu pessoa, eu professora. Claro que nós temos uma postura diferente em sala e aula, mas nunca fazendo esse tipo de separação e isso tem a ver com minha formação até antes de ser professora, até antes de ser graduada [...] isso tem a ver com minha criação, tem a ver com cultura, tem a ver com influências [...] eu acho que tem uma relação muito forte a gente enquanto ser humano e a gente enquanto profissional, é difícil desvincular, não tem como ser neutro não, nem a gente nem os estudantes. (Docente 04)

Em pensamentos muito similares, a Docente 04 e a Docente 02 pontuam a concepção de mundo como constructo do processo histórico em que cada uma e cada um está inserido, assim podemos verificar uma compreensão de concepção sinalizada por ambas docentes como resultado subjetivo, mas também cultural e histórico de cada pessoa, num entendimento de graus diversos de interpretação da compreensão de realidade que cada sujeito desenvolve segundo seu modo de vida, sua condição no mundo das relações.

A ciência é objetiva e neutra, mas o professor ele não é objetivo nem neutro, ele tem a didática que é sua parte subjetiva, que é através dela

que ele levará sua concepção de mundo para a sala [...] se são vinte e uma turmas ele vai levar suas concepções em todas. Por exemplo, em uma aula para introduzir os conhecimentos de filosofia, uma aula do que é filosofia é dada em vinte e uma turmas, a aula não vai ser a mesma, mas o que vai ser igual é o que está dentro de mim, que é minha subjetividade [...] é a minha didática, que traz minhas referências, de onde eu venho, da minha criação, como eu vejo o mundo. (Docente 02)

Ainda dialogando com a oitava tese apresentada por Silveira (2007, p.100-101), a opção de uma neutralidade, assim como o proselitismo e a doutrinação do pensamento, são opções com dimensões políticas definidas, que conseqüentemente correspondem e compõem determinadas *concepção do mundo*. O autor argumenta que o trabalho pedagógico possui sempre uma dimensão política, ou seja a neutralidade e a objetividade, conforme também aponta a Docente 02, na prática com a filosofia é inexequível, tendo em vista a própria especificidade da filosofia, de seus conteúdos e do exercício do pensamento pela via da história.

A escola, por sua vez, que também é socialmente condicionada, veicula essa ideologia por meio de certos livros e materiais didáticos, de certas metodologias de ensino, de certos regulamentos e regras. Portanto, independentemente da vontade do professor, já existe uma doutrinação em curso, de modo que o seu silêncio será omissão e contribuirá apenas para dissimulá-la, legitimá-la e, assim, reforçá-la. Desse modo, a pretexto de não doutrinar seus alunos, o professor que silencia acaba consentindo na continuidade da doutrinação existente. A neutralidade é, portanto, impossível. (SILVEIRA, 2007, p. 102)

É salutar atentarmos para um impasse recorrente nas falas que versam sobre o entendimento que vem a ser a neutralidade na prática docente, por vezes esse conceito é acionado com dois sentidos: ou se é neutro e não se coloca como pessoa política em sala ou não se é neutro e é impossível não se colocar politicamente em sala. Ambas possibilidades são fundidas de escolhas que retomam o campo da subjetividade e individualidade de cada pessoa docente, mas ambas são também escolhas políticas.

O que podemos verificar é que, ao tratar da prática como um conjunto de atividades, que envolve além de apresentação de conteúdos e processos avaliativos, mas também diálogos e debates sobre temas específicos, a neutralidade aparece de maneira mais ampla e sua negação é opção de uma maioria. Mas, ao pensarem sobre temáticas mais propriamente específicas – e até polêmicas – a neutralidade assume uma predominância. Nesse último caso, aquilo que é denominado “neutralidade” não corresponde especificamente à uma omissão, mas ao exercício do respeito pela diversidade de opiniões, onde a/o docente opta em não posicionar-se para não intuir uma

maneira de pensar como verdade absoluta, ou como afirma a Docente 04, para não desvalorizar as concepções do mundo de suas/seus estudantes.

O que é perigoso nisso, é que dentro da escola, com todas as concepções religiosas e políticas, os outros professores também se colocam, e se colocam de uma forma perigosa. Porque quando eu tenho minha postura, eu sei as coisas que acredito e me coloco, ainda assim eu me coloco de forma neutra, mas eu me deparo com perguntas, por exemplo: ‘professora, fulano estava doente, se ele ficou bom, não foi Deus que curou ele?’ Ai eu disse: ‘olhe, se fulano acredita em Deus, ele foi curado por Deus, mas se fulano não acredita em Deus ele foi curado pela ciência’ [...] você tem que ter uma postura de nem atingir quem acredita e de nem atingir quem não acredita, porque por mais que você pense que não tem, mas existe aquele aluno que acredita e que não acredita. Com isso ele ficou calado, não questionou mais, mas determinados professores não sabem falar de uma forma isenta. Eu fiquei isenta ali, o aluno não vai saber se eu tenho religião, se eu acredito em Deus por causa da resposta neutra, sem desvalorizar o que cada um acreditava. Eu procuro trabalhar, porque a gente trabalha muito com aluno evangélico, mas com cuidado de não desrespeitar suas crenças, que são diversas. Só que a gente sabe que tem professor que desrespeita, não fala de religião de forma múltipla, fala só se colocado dentro da sua. (Docente 04)

Na proposta de trazermos olhares sobre *concepções do mundo*, procuramos também abranger como as/os docentes entrevistados percebiam as *concepções do mundo* trazidas pelas/pelos estudantes e como estas poderia ser acionada dentro de temáticas e discussões no campo da história da filosofia em suas aulas. Conforme é evidente na fala seguinte da Docente 05, suas leituras e estudos voltados especificamente para a educação e a prática pedagógica, possibilita uma relação mais íntima entre os conteúdos da filosofia e a vida concreta dos estudantes.

Quando eu penso nas teorias educacionais e pedagógicas de Demerval Saviani e de todo o contexto que eu estudei, a partir também das leituras de Paulo Freire e também do meu contexto, porque eu tenho uma formação dupla de filosofia e letras, então isso me faz perceber a aplicabilidade, uma relação de trabalhar os conteúdos de filosofia que se voltem para a sociedade. (Docente 05)

Evidente que a perspectiva de educação que a Docente 05 faz menção é de cunho enfaticamente crítico, e ao acionar em sua fala uma relação prática e objetiva da realidade social com a filosofia, a docente enfatiza uma postura política diante da sua atividade docente. Distintamente dos demais, que sem mencionar a terminologia “neutra”, a Docente 05 se posiciona na direção de uma enfática correlação dos conteúdos de filosofia e a realidade social.

Partindo também da perspectiva pedagógica apresentada por Demerval Saviani, a pedagogia histórico-crítica, anteriormente sinalizada nesta pesquisa, Duarte (2016, p.95)

afirma que a seleção de conteúdos a serem trabalhados em sala, quando pensados à luz dessa concepção pedagógica, parte do princípio de que é no desenvolvimento de cada pessoa, enquanto indivíduo, que se pode concretizar “a humanização alcançada até o presente pelo gênero humano”, ou seja, ao definir-se os conteúdos a serem abordados, essa definição é, antes de tudo, uma tomada de posição no embate das concepções do mundo distintas e até conflitantes.

A concepção de mundo é sempre simultaneamente individual e coletiva, isto é, ela possui características singulares que correspondem às singularidades da vida de cada indivíduo, sem nunca deixar de ser constituída coletivamente tanto em seus conteúdos como sem suas formas. O coletivo que assegura a existência de uma concepção de mundo pode variar em sua amplitude, chegando, no limite, à universalidade do gênero humano. Também o grau de individualização da concepção de mundo pode variar, a depender das possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade. Quanto mais uma pessoa se desenvolva com uma individualidade para si, mais individualizada será sua concepção de mundo e, ao mesmo tempo, mais ela será representativa no gênero humano. (DUARTE, 2016, p.100)

Com base na questão de “como vincula o ensino de filosofia às concepções do mundo das/dos estudantes e quais conteúdos viabilizam esse diálogo?” pudemos observar as concepções de prática na correlação com as concepções do mundo que cada estudante traz como bagagem própria de suas relações, de suas referências familiares, comunitárias. Pensados nessa perspectiva, alguns conteúdos surgem comumente nas falas enquanto elementos mediadores, no processo de ensino e aprendizagem, da vida objetiva e concreta com a filosofia.

Assim, cada docente traçou, no exercício de pensar sua prática, um caminho que transparecesse tanto as dificuldades quanto as possibilidades de aproximar os conteúdos de filosofia com a realidade dos estudantes. Conforme observaremos na fala seguinte, a Docente 05 vincula na sua prática à suas *concepções do mundo* e por meio desta relação, aborda os conteúdos numa perspectiva de aproximação e compreensão da realidade e *concepções do mundo* dessas/desses estudantes.

Uma das coisas que mais tem me preocupado é como nós gastamos nossa linguagem a ponto dela ficar em determinados momentos desvalorizada, eu acredito na filosofia da linguagem e eu tento, não o ano inteiro, não o semestre todo, mas eu tento inserir em determinados momentos, momentos pontuais, para nós discutirmos o uso da linguagem ordinária nesse cotidiano, então à meu ver a minha concepção de mundo dialoga com a realidade desses alunos, só não é perene porque tem outros conteúdos [...] (Docente 05)

A linguagem, enquanto símbolo da realidade na qual estão inseridos esses indivíduos é uma das faces que desvelam as *concepções do mundo* das/dos estudantes,

pois, conforme afirma Gramsci (1999, p.93), “se é verdade que toda linguagem contém os elementos de uma concepção de mundo e de uma cultura, será igualmente verdade que, a partir da linguagem de cada um, é possível julgar da maior ou da menor complexidade de sua concepção de mundo”. Dessa maneira, ao propor uma discussão que aporta-se na filosofia da linguagem, especificamente no que diz respeito ao uso da linguagem, a Docente 05 não somente vincula os conhecimentos da filosofia às concepções das/dos estudantes, mas também empenha-se no movimento necessário de ampliar-lhes as concepções do mundo.

O mesmo intento também é percebido na fala do Docente 03, que posiciona enfaticamente na defesa da história da filosofia, através da apresentação do pensamento filosófico desenvolvido por determinadas filósofas/filósofos vinculado à realidade objetiva das experiências de vida das/dos estudantes, de maneira que não somente como via metodológica acessível, mas necessariamente como via de sentido para o estudo desse pensamento, para o estudo da filosofia.

Por exemplo, dentro de ensino de filosofia, há uma necessidade de compreender o filósofo, mas não é o filósofo pelo filósofo, não é só “decore isso e saiba disso”, não, não é isso [...] É mostrar como ele pensou e tentar sempre estar buscando elementos temáticos e elementos do dia a dia para que realmente esse filósofo possa ter um sentido na vida da pessoa que está estudando. (Docente 03)

Conforme aponta Ghedin (2009, p.142), a filosofia configura-se de um modo muito particular de fazer-se, de produzir-se, dessa maneira, também é exigido, um modo igualmente particular de ensiná-la. A incumbência de pensar uma abordagem que aproxime a abstração filosófica do cotidiano do aluno, é da/do docente de filosofia da Educação Básica, que é quem está mais próximo de suas/seus estudantes, “na qualidade de sujeito, que no espaço escolar, o ajuda a construir seu saber, oriundo das diversas ciências atuantes na escola”.

Nossos educandos, jovens do Ensino Médio, eles demoram a vincular a importância da filosofia com a sua condição de educando, eles resistem – vamos dizer assim – a aquele espaço o currículo que é dado para ele dialogar sobre as questões frementes do dia a dia, da cotidianidade, da essência do ser humano [...] E porque ele faz isso? Porque trabalhar filosofia em sala de aula, para jovens é trazer temáticas e não trazer teorias puras e enfim, o instrumento que o professor da Educação Básica tem é o livro didático, ele comunga com o aluno aquela mesma fonte de conhecimento. Eu particularmente não me limito ao livro didático, eu trago as tecnologias para a sala de aula, com pesquisas para além do livro didático, no entanto eu acredito na questão das temáticas e a maioria dos livros didáticos acreditam na questão da história da filosofia, isso faz também com que o jovem, verdinho e imaturo, ele

não consiga fazer essa vinculação tão clara, mas não todos os jovens, vamos dizer que numa turma de cinquenta, três consigam. (Docente 05)

No exercício de compreender a fala acima, buscamos em Ghedin (2009, p.142-143) a advertência de que os problemas que envolvem o ensino da filosofia se tornam mais frequentes devido o contexto cultural que envolve as/os jovens, pois “além de ter que dar conta do conteúdo filosófico e de seu método de produção e transmissão, há que compreender-se num, contexto escolar nem sempre favorável” desde da realidade material até o interesse da juventude pelas problemáticas apresentadas pela professora, professor.

Ao retomar a questão da abordagem metodológica, para por meio desta apresentar o modo pelo qual a/o docente constrói o processo de vincular esses conhecimento à realidade da/do estudante, a Docente 05 defende o uso do temas, contrapondo-se à “teorias puras”, observando que aquela via de acesso consegue de maneira mais harmônica aproximar a filosofia aos estudantes. Compreendemos, assim como Ghedin (2009, p.145) - sem necessariamente hastearmos uma bandeira de um método que seja considerado mais integro e fiel à Filosofia – que a escolha metodológica é um processo que se desenvolve “à medida que os passos se vão estendendo ao longo da caminhada” da prática docente.

Eu parto do conhecimento escolar que eles já tem, e juntamente com os conhecimentos de sua idade, da vida que eles levam e aí eu através de um tema que englobe tudo isso, eu vou na história da filosofia, eu vou selecionar alguns filósofos que tratem sobre aquilo, não todos, pelo menos uns dois, porque tendo o conhecimento da existência desses filósofos que pensaram na época deles aquele tema e que a gente pode dialogar hoje com o mundo que o aluno vive, ali ele encontra uma interlocução, numa conversa, num diálogo [...] eu acho que é o melhor caminho e é o que tem dado certo [...] Se eu trabalhar só tema, deixando de lado a história da filosofia, vai ficar um pouco dissociado, a história da filosofia sempre caminha junto. (Docente 01)

Pensando sua prática, como processo contínuo de formação nas três séries do Ensino Médio, a Docente 01 pontua pelo caminho da apresentação dos conteúdos voltados à temáticas como ética e política, uma via eficaz para propor ao aluno um diálogo entre o discurso filosófico e os conhecimentos prévios de cada um dos sujeitos da aprendizagem. Categoria importantes para a filosofia política, como trabalho, ideologia, alienação e modos de produção, são enfatizados na fala desta docente alvitando assim uma relação de bastante proximidade com as teorias críticas, particularmente com o marxismo.

Eu acho que, numa linha de raciocínio, que a gente possa trabalhar nas três séries de maneiras diferentes, em contextos diferentes, mas sendo o mote principal, é a questão da ética [...] o trabalho, a importância social do trabalho, também é um tema interessante, eu trago para o segundo ano [...] quando a gente vai trabalhando essas questões e eles vão amadurecendo, isso na metade do segundo ano, aí vemos o trabalho com sentido de existência, aí vem junto ideologia também, alienação, entra os modos de produção [...] no terceiro ano a gente trabalha mais política, aí eu acho interessante que quando eu chego pra falar de política eles torcem a cara, porque o que eles tem em mente é o que a mídia passa [...] o desafio é grande, para que eles desconstruam ali e construam um outro olhar [...] (Docente 01)

Conforme aponta Silveira (2007, p.102-103), “a voz do docente não é a única que ecoa nos ouvidos e na consciência dos alunos” e a função crítica da filosofia no processo de formação do jovens é também uma responsabilidade da/do docente. A maneira como observa a Docente 01 sua prática, sem perder de foco sua função social e o compromisso do conhecimento filosófico com a elevação cultural de suas/seus estudantes, é uma postura política de não somente vincular os conteúdos às concepções do mundo dos alunos, indo além, propondo um caminho de desconstrução e construção de novas concepções.

Um aluno olhou pra mim e disse assim: ‘professora a gente vai estudar Marx?’ aí outro diz assim: ‘professora, vamos fazer debate?’ [...] eu sou tão cobrada por debates, aí eu digo assim: ‘minha matéria é filosofia, para gente poder fazer um debate, primeiro eu tenho que dar uma material para vocês lerem, para vocês conhecerem, porque no debate a gente vai fazer uma defesa de argumentos e como nossa aula é filosofia nós não vão ficar só no ‘eu acho’, nós temos que sair do ‘eu acho’ e vir para o ‘eu penso’, para você ir para o ‘eu penso’ você já tem que ter lido uma outra opinião, porque você tem a sua opinião, aquilo que você pensa ou que acha, aí você tem que ler um filósofo que pensou sobre isso num contexto mais amplo, para você fazer o encontro do seu pensamento com o dele, se puder ler um segundo ou terceiro, aí pronto, a partir das leituras você vai transformando aquilo que você achava, nessa transformação você pode ou não concordar com aquilo que os teóricos falaram, mas você vai refazer o seu ‘acho’ para ir para o seu ‘penso’. (Docente 01)

A fala acima não é somente uma fala acerca de uma atividade isolada em sala, antes de tudo constitui um discurso endossado pelas concepções da docente, que compreende sua prática, na mesma perspectiva de Ghedin (2009, p.148) que afirma o ensino de filosofia enquanto um “fazer social e ideológico que se inclui entre outros fazeres sociais e culturais e mantém uma relação de interdependência com eles”, de tal modo que no processo de construção das consciências críticas (e não somente críticas sob uma perspectiva marxista, mas eminentemente questionadora e reflexiva) esse ensino, como qualquer outro, deve-se partir da realidade, pois é esta que constitui o “limite ou a

possibilidade do pensar crítico”. Assim pudemos perceber uma similitude nas observações apresentadas pela Docente 01 e Docente 04, apresentada na fala seguinte:

Como eu já disse desde do começo, a filosofia tem essa abertura, desde do começo você já consegue inserir as vivências, as concepções dentro dos conceitos que são trabalhados, sempre tem essa abertura de você fazer essa associação [...] não tem como ser diferente, pelo menos na minha prática, quando a gente introduz todos os conceitos podem ser associados com as vivências, com as concepções dos alunos. Todos os conteúdos podem ser associados, mas tem uns que você percebe mais essa interação e um retorno maior [...] quando você fala de religião, quando você fala do trabalho e da alienação do trabalho, quando você fala de ética, de moral, quando você trabalha política, eu acho que nesses assuntos você consegue perceber que eles conseguiram se enxergar naquele conceitos que foram trabalhados. (Docente 04)

A transição do *eu acho* para o *eu penso* não é imediata, mas mediada. Essa transição é primordialmente fundida numa compreensão da elevação cultural daqueles que, ainda jovens, transformam suas concepções ao transformarem-se, e transformam, assim, mutuamente a história.

5. DA ATIVIDADE REAL: O STATUS E O LOCUS DA FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO

Antes que a esfinge se torne indecifrável e nos devore, cabe acumular energia intelectual e ética e organização política coletiva para, sem medo como fez Édipo da lenda da esfinge, confrontá-la e derrotá-la. Uma tarefa necessária para que haja futuro humanamente suportável em nossa sociedade. (FRIGOTTO, 2017, p.33)

Assim como pontuamos no início dessa dissertação, principiamos esta pesquisa movidos por inquietações próprias, advindas ainda do processo de formação inicial na graduação em filosofia, e finalizamos com o sentimento evidente da inconclusão das pesquisas que mergulham na história, nos fenômenos sociais, nas concepções. É tudo puro movimento, por que vida, porque história.

Embora a escrita se configure por um momento necessariamente isolado, a voz das/dos docentes não somente fizeram companhia como também revigoravam as expectativas e os sentimentos. Foi com essas vozes que compreendemos a afirmativa de Gramsci: nenhum trabalho de elaboração do pensamento, seja científico ou não, pode-se constituir apartado do “simples”, pois é neste contato que encontramos com a “fonte dos problemas a serem estudados e resolvidos”, só e somente por este contato que a filosofia passa a ser histórica, apartando-se dos “elementos intelectualistas de natureza individual e se transforma em ‘vida’.”. (GRAMSCI, 2017, p. 100)

O primeiro capítulo buscou evidenciar e situar no campo das pesquisas em educação, as concepções ontológicas e gnosiológicas que perpassariam todo o desenvolvimento da problemática investigada. As questões norteadoras e a abordagem metodológica também compuseram esse tópico.

O ensino de filosofia na Educação Básica, conforme pontuamos no segundo capítulo, oscilou no currículo escolar diversas vezes, ora obrigatório, ora desnecessário. Ao vincularmos as reformas educacionais pontuando seus contextos históricos e as relações de poder que hegemonicamente ali consolidavam, pudemos aferir uma relação histórica e também determinante para (des)obrigatoriedade desse ensino.

Como a educação escolar, no seio da sociedade civil, aciona um dos espaços de articulação e formação das *concepções do mundo*, e a filosofia enquanto “convite à reflexão, à tomada de consciência” é irremediavelmente crítica, contrapondo-se ao senso comum. Assim, não seria legítimo que as alterações nas leis educacionais, movidas pela necessidade de “reformatar” as *concepções do mundo* à luz da hegemonia de uma classe, mantivessem em seus currículos o acesso desse conhecimento possivelmente alarmante. (GRAMSCI, 2017, p. 98)

Dessa maneira, buscamos demonstrar a relação íntima entre as reformas educacionais ocorridas em 1961, 1971, 1996 e 2008 – pontuando especificamente aquilo que tange o ensino de filosofia – com as relações de poder vigentes em cada período, demonstrando, a partir das disputas internas nos trâmites legais, mas também das articulações de enfrentamento, como o ensino de filosofia nas Educação Básica, especificamente no Ensino Médio, esteve à mercê das políticas de consolidação de uma hegemonia social.

Dessa maneira, compreendemos que com a primeira LDB, a Lei 4.024 de 1961 e a reforma impetuosa da Lei 5.692 de 1971, a desobrigatoriedade do ensino de filosofia é consolidada. Em vias de fato, o projeto político social que emergia nesses períodos não dialogava com horizontalização dos conhecimentos da filosofia, e temendo o risco de “contaminação ideológica” iniciou-se em 1961, consolidando-se em 1971, leis educacionais integradas à uma política hegemonicamente alienante.

Sobretudo, não podemos efetivamente afirmar que o ensino de filosofia foi substituído pela Educação Moral e Cívica, tendo em vista que, em essência, ambas disciplinas não só divergem como são contraditórias no que tange a finalidade intrínseca de seus ensinamentos. Assim, na consolidação de uma nova moral nacional hegemonicamente unívoca, é evidentemente mais coeso compreendermos que a exclusão da filosofia dar-se efetivamente pelo seu caráter crítico, reflexivo e possivelmente transgressor. Foram 47 anos de Educação Básica sem a obrigatoriedade do ensino de filosofia, um projeto político longo.

Como na história da humanidade impera o movimento contínuo e dialético das relações, em 1996, com a Lei 9.394 a filosofia, no campo de disputa das reformas educacionais, passou de banida para pertinente. Mas a pertinência não relevou a obrigatoriedade do ensino da filosofia, ao contrário, a filosofia foi veiculada abstratamente, com o argumento da transversalidade, contraposto à justificativa desta

configurar-se em conhecimentos necessários ao jovens no exercício da cidadania. Quanta incumbência e pouca credibilidade.

Em conformidade com Gallo (2012, p.36) entendemos que o único argumento para consolidar a permanência da filosofia nos currículos de nível médio, foi vincula-la à instrumentalização para o acesso à cidadania, deixando à margem o saber propriamente filosófico, a perspectiva crítica, a história da filosofia. Dessa maneira, compreendemos que não houve alterações efetivas para a realidade dessa disciplina no quadro escolar brasileiro determinado pela Lei 9.394 de 1996, tendo em vista que permaneceu o mesmo *status* indefinido, respaldando-se no discurso da necessidade e importância desse conhecimento, contraposto à completa descaracterização dos princípios próprios desse campo.

Esse quadro só teve alterações significativas com a Lei 11.684 de 2008. As mudanças que ocorreram entre a LDB de 1996 e o ano de 2008, no que concerne o contexto político nacional e as reconfigurações nas legislações educacionais, evidenciou-se, também à luz de um projeto político, novas concepções de educação, consequentemente, novas perspectivas de currículo. Com a obrigatoriedade do ensino de filosofia, nas três turmas do Ensino Médio, e a realização de concurso para docentes com formação específica na área, pudemos reconfigurar, mais uma vez, a história desse ensino na Educação Básica. Agora a filosofia poderia voltar do exílio.

Diante desse novo *status* da filosofia, surgiram diversas questões que envolvem a especificidade desse ensino – e também da aprendizagem – com problemáticas que diziam respeito desde da possibilidade de ensinar a filosofia, e qual a sua função dentro do currículo escolar, à questões mais pontuais da prática docente em sala de aula. Dessa maneira, despertamos para investigar esse ensino partindo do seu *locus* atual e pela voz dos sujeito concretos que vem diariamente reconfigurando a história do ensino de filosofia no Ensino Médio público.

Numa interlocução com a tradição marxista, e mais pontualmente com os escritos de Antonio Gramsci, pudemos, frente à realidade do fenômeno educativo – ensino de filosofia no nível médio – relacionar dois conceitos basilares nesta pesquisa: concepção do mundo e concepção de prática docente.

Inicialmente, compreendendo que as concepções de cada indivíduo não foge à história da relações sociais, suas contradições e condições de existência, atinamos para a necessidade de demonstramos pela via da história da educação – num diálogo com Saviani (2011; 2013c; 2015), Zotti (2004), Souza (2008), Germano (2011), Cunha e Góes

(1985), Silveira (1991) – como as concepções da prática de docentes de filosofia fazem referências às fragilidades provocadas pelas oscilações no processo de legitimação desse conhecimento como matéria escolar.

Com o aporte teórico nos escritos de Gramsci, enfatizamos um caminho que iniciou-se na exploração conceitual do *bloco histórico*, edificado na *estrutura* – conjunto das relações e condições objetivas diretamente ligadas às forças produtivas – e *superestrutura* – conjunto complexo da *sociedade política* e *sociedade civil*. A partir da apreensão desses conceitos, primordialmente com base na compreensão da *sociedade civil* como “conjunto dos organismos, vulgarmente ditos privados, que correspondem a hegemonia que um grupo dominante exerce em toda sociedade”, situamos a escola como um desses organismos privados fundamental no consentimento e consolidação de uma determinada hegemonia. (GRAMSCI, 2001, p.20)

Na *sociedade civil*, a *ideologia* e as *concepções do mundo* – numa relação de sinônimos – acionam as formas de pensamento, sejam mais críticas ou mesmo desagregadas, todas estão fundidas em *concepções do mundo* ou ideologias. A função hegemônica do bloco histórico é propagada por esses modos de pensamento, seja na edificação de um novo bloco histórico ou manutenção, as *concepções do mundo* e as ideologias agregam o elemento organizativo da sociedade.

O conceito de *concepção do mundo*, conforme apresentou Gramsci (2017, p. 95), perpassa integralmente a pesquisa, primordialmente no terceiro capítulo, inquietando e orientando nossa pesquisa. Digo inquietando, porque este já o é, apresentado pelo autor, no Q11, com esse intento: ou nossas *concepções do mundo* são imposições mecânicas de determinados fragmentos sociais, ou são elaborações próprias, conscientes e críticas, que “participam ativamente na produção da história do mundo”. A orientação que este conceito nos viabiliza nesta pesquisa, é antes de tudo por estar vinculado à perspectiva marxista, onde nada foge do prumo das relações sociais históricas, assim também as *concepções do mundo* só podem ser ditas à luz de uma realidade histórica, e ao serem proferidas são “determinadas e originais em sua atualidade”.

Ainda no terceiro capítulo, procuramos relacionar o conceito de *concepção do mundo* fundido no princípio educativo de Gramsci, com base nas interpretações de Nosella (1992), Manacorda (2013), Jesus (2005). Demonstrando, o percurso de escritos do Gramsci que tratam da questão da educação, que inicia anterior ao cárcere e neste ainda prossegue. Nesse sentido, numa leitura atenta e correlacionando o Q11 e o Q12, dialogando o conceito de intelectual orgânico, como sujeito fundante no processo de

reelaboração das *concepções do mundo* ou ideologias, compreendemos o processo educativo em Gramsci é necessariamente histórico e propomos uma correlação entre este e a atividade docente no ensino da filosofia, tomado como pressuposto a indissociável relação da filosofia com a política e, conseqüentemente, com a elevação cultural das massas, como via de transformação nas *concepções do mundo* dos estudantes de nível médio.

É pensando a *Escola Única e Desinteressada* de Gramsci, voltada à formação *onilateral* dos indivíduos, que alvitra uma relação orgânica entre cultura e trabalho, com o princípio fundante de aprimorar as *concepções do mundo* à luz da relação fundante da filosofia com a história da filosofia, que aproximamos uma possibilidade de abordagem da prática docente de professoras e professores de filosofia do Ensino Médio brasileiro respaldada num trabalho também filosófico, no qual seja

concebido não mais apenas como elaboração “individual” de conceitos sistematicamente coerentes, mas além disso, e sobretudo, como luta cultural para transformar a “mentalidade” popular e difundir as inovações filosóficas que se revelem “historicamente verdadeiras” na medida em que se tornem concretamente, isto é, histórica e socialmente, universais. (GRAMSCI, 2017, p. 399)

Dessa maneira, entendemos a *filosofia da práxis*, como elo fundante na transformação das concepções, e também na relação teoria e prática, aproximando uma perspectiva de filosofia e história da filosofia que não aparta o mundo concreto, das relações e concepções – das/dos docentes e estudantes – dos conceitos e teorias filosóficas. O caminho pelo qual ao docente delineia sua prática docente, não somente transforma as *concepções do mundo* dos alunos, mas a sua também, no contato com o “simples” a filosofia desce o pedestal da inacessibilidade e transita no mundo real, da vida cotidiana.

Conforme objetivamos na nossa pesquisa compreender a relação entre as *concepções do mundo* e as concepções de prática docente de professoras e professores de filosofia do Ensino Médio de escolas públicas da cidade de João Pessoa-PB, pudemos verificar – através da análise das falas pautada na Hermenêutica-Dialética – a relação recorrente entre três categorias elegidas com base nos argumentos utilizados para responder as indagações propostas por nós. Assim, as categorias empíricas foram: identidade, formação inicial e prática docente.

Na análises das falas acerca da categoria identidade, ressaltamos que o modo pelo qual foram analisadas as concepções de formação inicial e as relações imbricadas nestas, são resultantes das falas ouvidas, que embebidas de correlações, críticas e também

sugestões, evidenciam um lugar específico de formação, com determinadas fragilidades que ecoam numa problemática nacional de formação de professores.

O caminho escolhido por cada docente entrevistado para chegarmos à compreensão das concepções de identidades profissionais e, a maneira como cada docente se posicionava diante da questão “como relacionar sua prática docente à sua formação inicial?” exteriorizava concepções políticas, sentimentos, experiências e memórias que compõe estas identidades.

Inquestionavelmente, ao afirmarem-se Professoras e Professores de Filosofia no Ensino Médio, estas e estes reconfiguram a história desse ensino, ao mesmo tempo que constituem-se enquanto sujeitos históricos desse processo, dotadas e dotados de uma função peculiar na sociedade, mediando e democratizando o acesso da filosofia a todas e todos estudantes, particularmente àqueles do Ensino Médio público.

Consoante apontamos, as concepções de formação que foram sendo desveladas nos diálogos mediados pelas entrevistas, reforçam a compreensão de que a formação é um processo contínuo no tempo da vida de quem escolhe o caminho da docência. Não somente pelo exercício de rememorar suas experiências, mas primordialmente por articula-las com o contexto político e econômico, com as relações de sociais e de poder, as concepções de formação inicial caminharam à luz da história de vida de cada docente, mas também à luz da história da educação e história da humanidade. Como nos contou uma professora: “*meu aluno é gente, eu também sou gente, ele aprende e eu também*” (Docente 04)

A busca da compreensão da relação estabelecida pelas pelos docentes de filosofia, em sua prática pedagógica com suas *concepções do mundo* e as *concepções do mundo* dos discentes dentro da apresentação dos conteúdos próprios da filosofia na realidade e contexto da Educação Básica, é um caminho que aciona campo de discussões historicamente frágeis, como por exemplo a afirmação (e a negação) de uma neutralidade, que consequentemente recai sobre as problemáticas que envolveram diretamente as idas e vindas desses conteúdos na história da educação brasileira.

Endossadas pelas concepções históricas que demarcaram o *status* e o *locus* da filosofia no Ensino Médio, as concepções de prática, embora não de maneira recorrentemente explícitas, estão firmadas dentro das *concepções do mundo* que cada docente carrega de seus processos de constituição de pessoa que – dentre tantas outras coisas, é também docente.

REFERÊNCIAS

AGOSTINO, Antonella. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALVES, Dalton José. *A filosofia no Ensino Médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas: Editora Autores Associados, 2002.

_____. O ensino de Filosofia nos anos de repressão pós-64. *Ensaio Filosóficos*, Vol. 10, 2014.

BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida. *Gramsci e Vigotski: da educação ativa à educação crítica*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2012.

_____. A hermenêutica-dialética na pesquisa-ação. In: BAPTISTA, Maria das Graças de Almeida; PALHANO, Tânia Rodrigues. *Educação, extensão popular e pesquisa: metodologia e prática*. João Pessoa-PB: Editora Universitária, 2011.

BARATTA, Giorgio. Espírito popular criativo. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

BRASIL. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 de dez. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso: 27 de jun. de 2017.

BRASIL. Lei nº 5.692 de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 14 de dez. 1962. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/LEIS/L4024.htm Acesso: 27 de jun. de 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 20 de dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso: 27 de jun. de 2017.

BRASIL. Projeto de Lei, 2003. Altera dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2003.

BRASIL. Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 02 de jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm Acesso: 27 de jun. de 2017.

BRASIL. Lei nº 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF 16 de fevereiro de 2017. Disponível http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso: 02 de julho de 2017.

BENJAMIN, Walter. *Sobre o conceito da História*. In: Obras escolhidas. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

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

COSPITO, Giuseppe. Superestrutura/superestruturas. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

CUNHA, Luiz Antônio; GÓES, Moacyr de. *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985

ENGELS, Friedrich. *A dialética da natureza*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

FON FILHO, Aton. *A repressão militar-policial no Brasil: o livro chamado João*. São Paulo: Expressão Popular, 2016.

FREITAG, Bárbara. *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes, 1980.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A gênese das teses do Escola sem Partido: esfinge e ovo da serpente que ameaçam a sociedade e a educação. In: FRIGOTTO (org.). *Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e método II: complementos e índices*. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2002.

GALLO, Silvio. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o Ensino Médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GAMBOA, Sánchez Silvio. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. Chapecó: Argos, 2012.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GHEDIN, Evandro. *Ensino de filosofia no Ensino Médio*. São Paulo: Cortez, 2009.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere*. vol.1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1999.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol.1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2017.

_____. *Concepção dialética da história*. vol. 1. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1966.

_____. *Cadernos do cárcere*. vol.2. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2001.

_____. *O leitor de Gramsci: escritos escolhidos 1916-1935*. Organização de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. *Escritos políticos*. vol.1. Edição e tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2004.

GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2011.

GOTO, Roberto. Um diálogo e um simpósio intermináveis. In: TRENTIN; GOTO (org). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

GRUPPI, Luciano. *O conceito de hegemonia em Gramsci*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

HABERMAS, Jurgen. *Dialética e hermenêutica*. Porto Alegre: LPM, 1987.

HORN, G.B. Filosofia, ensino e currículo: Legalidade x Legitimidade. In: SÁ JR.; BIELLA, J. (org). *Filosofia no Ensino Médio: desafios e perspectivas*. Natal-RN; EDUFRN, 2012.

_____. *Ensinar Filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos*. Ijuí-RS: Unihuí, 2009.

JESUS, Antônio Tavares de. O pensamento e a prática escolar de Gramsci. 2ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

KONDER, Leandro. *O que é dialética*. São Paulo: Brasiliense, 2008.

LACORTE, Rocco. Consciência. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIGUORI, Guido. *Concepção do mundo*. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

LOWY, Michel. Da estratégia à farsa: o golpe de 2016 no Brasil. In: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo. *Por que gritamos golpe? Para entender o impeachment e a crise política no Brasil*. São Paulo: Boitempo, 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo, Cortez, 1995.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

_____. *O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013.

MARX, Karl; ENGELS Friedrich. *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martoano. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____. *Teses sobre Feuerbach* In: *A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*. Trad. Trad. Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martoano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MATOS, Junot. Cornélio. *A formação pedagógica dos professores de filosofia: um debate, muitas vozes*. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. A Filosofia vai à escola. E daí? In: GUIDO, H.; ALMEIDA JR., J.B.; DANELON, M. (org). *O transversal e o conceitual no ensino de Filosofia*. Urbelânia; EDUFU, 2014.

_____. A Formação do filósofo educador em debate. In: SÁ JR, L.A.; BIELLA, J. (org). *Filosofia no Ensino Médio: desafios e perspectivas*. Natal-RN; EDUFRN, 2013.

META, Chiara. Educação. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2014.

NASCIMENTO, Ana Maria Monteiro do; AGRIPINO, Valdezia Izidro; SALES, Paula Camila A. Barbosa. Considerações e desafios sobre o ensino de filosofia no estado da Paraíba. In: SÁ JÚNIOR; BIELLA (org.). *Filosofia no Ensino Médio: desafios e perspectivas*. Natal, RN: EDUFRN, 2012.

NETO, José Francisco de Melo. Dialética: uma visão marxista. In: NETO; CARNEIRO; CESSARINO (org). *Dialética*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB. 2002

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. *A escola de Gramsci: vinte e dois anos depois*. Revista Trabalho Necessário. Ano 13.n. 20 (172-205) 2015.

NÓVOA, António. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professres: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2012a.

_____. *O estágio na formação de professore: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012b.

PORTELLI, Hugues. *Gramsci e o bloco histórico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

RODRIGO, Lidia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o Ensino Médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009a.

_____. O filósofo e o professor de filosofia: práticas em comparação. In: TRENTIN; GOTO (org). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009b.

RODRIGUES, Valter Ferreira. *O ensino de filosofia como experiência crítico-criativa do filosofar: limites e possibilidades*. Doutorado em Educação. João Pessoa-PB: PPGE-UFPB, 2014.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Demerval. *História, educação e transformação: tendências e perspectivas para a educação pública no Brasil*. José Claudinei Lombardi, Demerval Saviani (orgs.) Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013b.

_____. *História das Ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2013c.

_____. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

SCHOPENHAUER, Arthur. *Sobre a filosofia universitária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

SEMERARO, Giovanni. Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

_____. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Desafios atuais do ensino de Filosofia. In: TRENTIN; GOTO (org). *A filosofia e seu ensino: caminhos e sentidos*. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

SILVEIRA, Renê. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Mestrado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1991. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000031922&opt=4>
Acesso em 29.06.2017.

_____. Teses sobre o ensino de filosofia no nível médio. In: Renê José Trentin Silveira; Roberto Akira Goto. (Org.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007,

_____. *Ensino de filosofia e cidadania: uma abordagem a partir de Gramsci*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. vol.94 (53-77), 2013.

SOUZA, Rosa Fátima de. *História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX: ensino primário e secundário no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2008.

STEIN, Ernildo. Dialética e hermenêutica, uma controvérsia sobre método em filosofia. In. J. Habermas. *Dialética e Hermenêutica: para a crítica da hermenêutica de Gadamer*. Porto Alegre: L&PM, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VOZA, Pasquale. Intelectuais tradicionais. In: LIGUORI, Guido; VOZA, Pasquale. *Dicionário gramsciano (1926-1937)*. São Paulo: Boitempo, 2017.

ZOTTI, Solange Aparecida. *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas-SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004

APÊNDICE A: PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO ACADÊMICA EM FILOSOFIA E SUAS LINHAS DE PESQUISA.

IES - Programas de Pós-graduação em Filosofia	Linhas de pesquisa
FAJE - Programa de Mestrado em Filosofia da Faculdade Jesuíta de Filosofia e Teologia (Mestrado)	Ética; Filosofia da Religião
FSB - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade São Bento	História da Filosofia
PUC-Rio - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da PUC do Rio de Janeiro	Teoria do Conhecimento; Estética; História da Filosofia; Ética e Filosofia Política; Lógica e Filosofia da Linguagem; Filosofia e a Questão Ambiental
PUCPR - Programa de Pós-graduação em Filosofia da PUC do Paraná	Ética e Filosofia Política; Ontologia e Epistemologia; Filosofia da Psicanálise
PUCRS - Programa de Pós-graduação em Filosofia da PUC do Rio Grande do Sul	Ética e Filosofia Política; Metafísica e Epistemologia
PUCSP - Programa de Estudos Pós-Graduados em Filosofia da PUC-São Paulo (Mestrado e Doutorado)	História da Filosofia; Questões Temáticas da Filosofia das Ciências Humanas; Lógica e Teoria do Conhecimento
UCS - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Caxias do Sul	Conceitos Fundamentais de Ética; Problemas Interdisciplinares de Ética
UECE - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Ceará (Mestrado)	Ética Fundamental; Ética e Filosofia Social e Política; Ética e Estética
UEL - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Londrina (Mestrado)	Subjetividade e Contemporaneidade; Ética e Filosofia Política; Epistemologia
UEM - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Maringá (Mestrado)	Metafísica e Conhecimento; Estética e Filosofia Social
UERJ - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Mestrado e Doutorado)	Teoria do Conhecimento e Filosofia das Ciências; Ética e Filosofia Política
UFABC - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do ABC (Mestrado)	Ética e Filosofia Política; Teoria do Conhecimento
UFBA - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Bahia (Mestrado e Doutorado)	Epistemologia e Filosofia da Linguagem; Filosofia e Teoria Social; Problemas de Fenomenologia e Hermenêutica
UFC - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Ceará (Mestrado)	Filosofia da Linguagem e do Conhecimento; Ética e Filosofia Política
UFES - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Espírito Santo (Mestrado)	Filosofia da Religião; Metafísica; Filosofia Contemporânea
UFF - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal Fluminense (Mestrado)	Estética e Filosofia da Arte; História da Filosofia
UFG - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Goiás (Mestrado e Doutorado)	Ontologia e Metafísica; Lógica e Filosofia da Linguagem; Ética e Filosofia Política
UFMG - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais (Mestrado e Doutorado)	Estética e Filosofia da Arte; Ética e Filosofia Política; Filosofia Antiga e Medieval; Filosofia Contemporânea; História da Filosofia Moderna; Lógica e Filosofia da Ciência
UFOP - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Ouro Preto (Mestrado)	Arte e Filosofia; Teoria e História da Estética; Interfaces da Estética
UFPA - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Pará (Mestrado)	História da Filosofia Moderna; História da Filosofia Contemporânea

UFPB - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal da Paraíba (Mestrado)	Ética e Filosofia Política; Fenomenologia e Hermenêutica Filosófica; História da Filosofia; Lógica e Epistemologia.
UFPE - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pernambuco (Mestrado)	Ontologia; Ética e Filosofia Política.
UFPEL - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Pelotas (Mestrado)	Concepções de Virtude; Fundamentação e Crítica da Moral; Direito, Sociedade e Estado
UFPI - Programa de Mestrado em Ética e Epistemologia da Universidade Federal do Piauí (Mestrado)	Ética e Filosofia Política; Epistemologia e Filosofia da Linguagem
UFPR - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Paraná (Mestrado e Doutorado)	Ética e Política; História da Filosofia; Metafísica e Epistemologia
UFRGS - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Filosofia Antiga; Filosofia Medieval; Filosofia Moderna; Filosofia Contemporânea; Ética e Filosofia Política; Estética
UFRJ/PPGF - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (Mestrado e Doutorado)	Estética; História da Filosofia; Filosofia do Conhecimento e Filosofia da Mente; Filosofia Prática
UFRJ/PPGLM - Programa de Pós-graduação em Lógica e Metafísica da Universidade Federal do Rio de Janeiro	Ontologia Lógica e Semântica Filosófica; Filosofia das Ciências Formais e Epistemologia Analítica; Filosofia da Ação
UFRN - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Mestrado e Doutorado)	Lógica e Filosofia formal; História e Crítica da Metafísica; Metafísica e ética.
UFRN-UFPB-UFPE - Programa Integrado de Doutorado em Filosofia (Doutorado)	Filosofia Prática (Ética e Filosofia Política); Metafísica e Filosofia Analítica.
UFS - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Sergipe (Mestrado)	Filosofia da História e Modernidade; Conhecimento e Linguagem
UFSC - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Catarina (Mestrado e Doutorado)	Ética e Política; Lógica e Epistemologia; Ontologia.
UFSCAR - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Carlos (Mestrado)	A gênese do conceito de subjetividade nas filosofias moderna e contemporânea; A circunscrição conceitual da subjetividade na psicologia, na psicanálise e nas ciências cognitivas; Linguagem, Sujeito e Representação; Ética e Filosofia Política.
UFSM - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Santa Maria (Mestrado e Doutorado)	Análise da linguagem e justificação; Ética normativa e metaética; Fenomenologia e compreensão
UFU - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de Uberlândia (Mestrado)	Conhecimento e Ontologia e História, Cultura e Sociedade.
UNB - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de Brasília	Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência; Linguagem, Lógica e Filosofia da Mente; Ética e Filosofia Política; Filosofia Antiga e Medieval; Filosofia da Religião.
UNESP - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual Júlio de Mesquita	Ciência Cognitiva, Filosofia da Mente e Semiótica; Epistemologia e Lógica; História da Filosofia; Ética e Filosofia Política
UNICAMP - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual de Campinas	História da Filosofia; Lógica; Pensamento Ético-Político; Teoria do Conhecimento e Filosofia da Ciência e da Linguagem
UNIFESP - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Federal de São Paulo	Metafísica, Ciência e Linguagem; Subjetividade, Arte e Cultura; Política, Conhecimento e Sociedade; História da Filosofia.
UNIOESTE - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Mestrado)	Ética e Filosofia Política; Metafísica e Conhecimento.

UNISINOS - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade do Vale do Rio dos Sinos	Sistemas Éticos; Linguagem, Racionalidade e o Discurso da Ciência; Filosofia Social e Política
USJT - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade São Judas Tadeu	Epistemologia
USP - Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade de São Paulo (Mestrado e Doutorado)	História da Filosofia; Lógica, Filosofia da Linguagem e Filosofia das Ciências; Estética e Filosofia da Arte; Ética, Filosofia Política e Teoria das Ciências Humanas.

Fonte: adaptado da avaliação quadrienal Capes 2017, com a especificidades de linhas de pesquisas coletada na página de cada programa referenciado.

Sobre isso ver: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4644-filosofia> (acesso em 13/02/2017)

APÊNDICE B: ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Como compreende o processo histórico de exclusão do ensino de filosofia das escolas brasileiras?
- 2) Qual entendimento sobre o retorno da filosofia no Ensino Médio após 2008, com a Lei 11.684?
- 3) Como compreende a função social do ensino de filosofia na Educação Básica?
- 4) A sua formação inicial, foi licenciatura ou bacharelado?
- 5) Na sua concepção e experiência, o que difere, no processo de formação inicial, a licenciatura do bacharelado?
- 6) A sua formação inicial contribuiu para sua identidade de professora/professor de filosofia da Educação Básica?
- 7) A identidade de professor de filosofia tem, para você relação com a sociedade, enquanto prática social?
- 8) A sua prática docente está vinculada ao seu campo de pesquisa e aproximação teórica da graduação?
- 9) Sua formação em licenciatura te deu subsídios para prática em sala?
- 10) Como você vincula a sua prática docente às suas concepções do mundo?
- 11) Como vincula o ensino de filosofia com as concepção do mundo dos educandos?
- 12) Quais os conteúdos que viabilizam de maneira mais objetiva esse diálogo?