

O ensino de Filosofia na Educação Básica: em busca de um currículo crítico e emancipatório

*The Teaching of Philosophy in Basic Education: looking for a critic
and emancipator curriculum*

Márcia Kay

Douroranda do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo – PUC/SP;
Docente no curso de Pós-graduação em Docência no Ensino Superior
na disciplina de Fundamentos da Educação Superior –
Centro Universitário SENAC – Campus Santo Amaro.
São Paulo – SP [Brasil]
marciakay@uol.com.br

Resumo

Neste artigo tem-se por objetivo contribuir para a ampliação e aprofundamento do debate acerca do ensino de Filosofia, propondo discutir o currículo voltado para o Ensino Médio, referenciado na perspectiva da educação crítica e emancipatória. Inicialmente, apresenta-se a trajetória do ensino de Filosofia nas últimas décadas, em uma perspectiva histórica, situando o contexto em que se deram as reformas educacionais que incluíram ou excluíram a filosofia dos currículos escolares. Em seguida, discutem-se as principais tendências presentes na organização dos conteúdos do ensino da Filosofia, isto é, aquelas que direcionam a construção do currículo no Ensino Médio. Por fim, com a volta da Filosofia como disciplina curricular obrigatória, surge a necessidade de se repensar o que e como ensinar filosofia no atual contexto educacional, isto é, construir e consolidar propostas curriculares ativas e críticas que coloquem os jovens em contato com a própria atividade filosófica.

Palavras-chave: Currículo crítico. Educação Básica. Ensino de Filosofia.

Abstract

In this article it is objective to contribute to the expansion and deepening about the of Philosophy teaching, proposing discussing the curriculum focused on the intermediate education, based on the perspective of critic and emancipator education. In the beginning, the trajectory of Philosophy teaching in the last decades, in a historical perspective, is presented, situating the context which the educational reforms that included or excluded Philosophy in the school curriculum were made. Then it is discussed the main tendencies found in the organization of the subjects of Philosophy teaching, what orients the building of intermediate education curriculum. Finally, with the return of Philosophy as a mandatory discipline, comes the necessity to rethink what and how to teach Philosophy in the present educational context, namely to build and consolidate active and critical curricular proposal that can establish the contact between young people and the philosophical activity itself.

Key words: Basic Education. Critic curriculum. Philosophy teaching.

1 Introdução

O ensino de Filosofia no Brasil, no âmbito das escolas de nível médio, é marcado historicamente por um movimento de descontinuidade e de desprestígio, que pode ser constatado pela sua ausência nos currículos escolares como disciplina obrigatória ou, pela drástica redução de sua carga horária, quando se encontra presente de forma sistemática nas matrizes curriculares desse nível de ensino.

Os desafios do ensino de Filosofia no Ensino Médio não se esgotam no desenrolar histórico da sua presença/ausência nos currículos, ao contrário, com as reformas educacionais operadas nos anos 90 do século passado, os debates em torno das problemáticas sobre a disciplina ganharam novos contornos mais complexos e amplos.

Nesse sentido, novas e velhas questões são apontadas e retomadas, destacando-se a revisão dos dispositivos legais por apresentarem contradições em suas proposições; insuficiência das metodologias utilizadas no ensino de filosofia; as concepções filosóficas de cunho idealistas difundidas na educação brasileira, descoladas dos problemas da sociedade, ocasionando falta de sentido e de importância para os alunos; as lacunas existentes na formação dos professores de filosofia; a forte presença de professores não habilitados na área atuando no ensino de Filosofia¹.

Essas questões conduzem ao desafio de repensar o currículo de filosofia vigente, pois as atuais propostas curriculares demonstram um “esvaziamento” quanto aos pressupostos éticos, políticos e pedagógicos, tornando o currículo inócuo e incapaz de atender as necessidades específicas dos jovens, alunos do Ensino Médio.

2 A perspectiva histórica do ensino de Filosofia nas reformas educacionais

No desenrolar de um recorte histórico dos últimos 50 anos da educação, evidencia-se o movimento de presença/ausência da Filosofia nos currículos do nível médio.

A compreensão deste processo de inclusão e exclusão da disciplina implica em considerar o contexto político, econômico e sócio-cultural da história recente do país, que permeou a trajetória do ensino de filosofia ao longo desses anos.

Romanelli auxilia na compreensão dessas relações destacando que “[...] a organização da educação em determinada sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política [...] a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder.” (ROMANELLI, 1978, p. 188).

Dessa forma, a legislação e o currículo não são vistos como elementos neutros, mas expressam os interesses e as disputas dos grupos que estão no poder, legitimando suas decisões e orientações quanto aos rumos da educação no país.

Esses apontamentos conduzem à identificação de momentos históricos distintos nesses 50 anos e revelam a presença e significado também diferenciados da filosofia nos currículos escolares.

Carvalho e Santos (2010) traçaram o perfil, em termos comparativos, de três momentos do ensino da Filosofia no Brasil.

[...] a presença da filosofia como disciplina acadêmica em uma conjuntura histórica na qual a cultura geral e humanística eram a tônica, que caracteriza o período anterior ao regime militar e que persiste, em grande medida, até 1968; um segundo período em que o regime militar prioriza a formação técnica e que se elimina o lugar que seria destinado à filosofia no Ensino Médio, e que se estende para além da década de 1990; e um terceiro momento, no qual se constrói o retorno do ensino de filosofia e se debate sua contribuição para a formação crítica do jovem no Ensino Médio. (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 15).

O primeiro período mencionado pelos autores, diz respeito aos anos 1960, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 4024/61, que concretizou o movimento de redução da presença e da importância da Filosofia nos currículos do ensino médio, pois essa legislação “[...] tinha como uma de suas orientações a não obrigatoriedade do ensino de filosofia e sociologia.” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 14).

A filosofia vista como disciplina acadêmica e humanística, contrariava o modelo de formação técnica desejada em função da necessidade de qualificação de mão de obra destinada às empresas que se instalavam no país.

Os investimentos em educação foram direcionados, em grande parte, para esse tipo de formação, já que “[...] o desenvolvimento caminhava firmemente no sentido da expansão do capitalismo industrial no Brasil.” (ROMANELLI, 1978, p. 188).

Nesse sentido, a educação precisava qualificar a mão de obra para atender a demanda de desenvolvimento econômico, pois de “[...] um país semi-urbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização.” (ARANHA, 2006, p. 311).

O segundo período iniciou-se poucos anos depois da promulgação da primeira LDB, com o golpe militar de 1964 que instalou o período de ditadura militar no país, provocando drásticas mudanças na sociedade brasileira com sérias consequências para a educação².

A orientação era a busca de adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico que se intensificava no Brasil e para sua consolidação foi realizado o acordo MEC/USAID “[...] uma série de convênios entre o MEC e seus órgãos e a *Agency for International Development* (AID) – para assistência técnica e cooperação financeira dessa Agência à organização do sistema educacional brasileiro.” (ROMANELLI, 1978, p. 196).

Esse acordo delineou as bases para as reformas pretendidas, definindo a política educacional com a instituição das leis 5540/68, a reforma universitária e a lei 5692/71 a reforma do ensino de primeiro e segundo graus.

Romanelli esclarece que

[...] a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de status das Humanidades e das Ciências Sociais, de modo geral, nas reformas do ensino foram desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação. (ROMANELLI, 1978, p. 203).

Dessa forma, as escolas públicas passaram a ser orientadas pelo modelo tecnicista de ensino, disseminado e consolidado em todo país e as disciplinas das

humanidades foram substituídas por outras de caráter técnico ou disciplinador com “[...] a intenção explícita em educar politicamente a juventude [...] se tornando obrigatório o ensino de Educação Moral e Cívica nas escolas [...]” (ARANHA, 2006, p. 314).

Em 1968 “[...] a filosofia foi retirada de todos os vestibulares do país e, em 1971, a Lei 5692/71 elimina de vez filosofia e sociologia da grade curricular do Ensino Médio, substituindo-as por Organização Social e Política Brasileira (OSPB).” (CARVALHO; SANTOS, 2010, p. 14).

Chauí (1978, p. 8) traduz, em dados numéricos, essas medidas que acabaram por retirar a Filosofia dos currículos na rede pública de São Paulo explicitando que:

[...] dos duzentos e cinquenta colégios estaduais de São Paulo, apenas dezessete conservaram Filosofia na qualidade de optativa; nos demais colégios, desapareceu. Esta situação precária terminará definitivamente a partir de 1978, quando as grades curriculares feitas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo determinaram o currículo do secundário; a Filosofia foi inteiramente extinta. (CHAUÍ, 1978, p. 8).

No início dos anos 1980 o regime militar passou a apresentar sinais de enfraquecimento e um lento processo de redemocratização da sociedade brasileira entrou em curso.

No âmbito educacional “[...] já era amplamente reconhecido o fracasso da implantação da reforma da LDB, a e Lei 7.044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, retomando a ênfase na formação geral.” (ARANHA, 2006, p. 320).

Nesse contexto, intensificaram-se os debates em defesa da filosofia como disciplina integrante do currículo do Ensino Médio, via dois argumentos centrais: o primeiro ressaltando sua capacidade em propiciar a formação da consciência crítica ausente nos jovens; o segundo destacando seu caráter interdisciplinar como potencializador na integração das demais disciplinas do currículo, superando a sua visível fragmentação.

Gallo (2010, p.159) explica que:

[...] como a retirada da filosofia dos currículos havia sido obra da reforma de cunho tecnicista da educação básica levado a cabo por aquele regime no final dos anos de 1960 e início da década de 1970, atribuía-se à exclusão da filosofia e de outras disciplinas de humanidades a falta de criticidade e o excesso de tecnicismo na formação de nossos jovens. E, neste quadro, a filosofia aparecia como o antídoto necessário e apropriado a um processo de redemocratização da sociedade brasileira.

Cabe ressaltar, que esses dois argumentos não encontraram consenso entre os intelectuais e professores de filosofia, e foram fortemente combatidos, pois:

[...] a criticidade não é exclusiva da filosofia e não pode ser creditada exclusivamente a ela. Ou as demais disciplinas também são formadoras da consciência crítica ou esta formação é impossível. E o mesmo raciocínio é válido para a interdisciplinaridade. (GALLO, 2010, p. 160).

Com o Parecer 342/82 realizado pelo Conselho Federal de Educação (CFE), abriram-se as possibilidades para que a Filosofia retornasse aos currículos escolares como disciplina optativa, mas a tendência tecnicista fortemente impressa na educação e nos currículos dificultava a sua reinserção e sua valorização.

No final dos anos 1980, as discussões em torno do acesso e da qualidade da escola pública foram acirradas, principalmente nos trabalhos da Constituinte 1987/1988, e com a promulgação da Constituição em 1988, foram traçadas as linhas mestras para a nova LDB, a Lei 9394/96.

Assim, a década de 1990 assistiu à universalização do Ensino Fundamental e a ampliação do Ensino Médio, além da implantação de diversos programas de aceleração da escolarização e de contenção das taxas de reprovação e evasão escolar, em busca da efetivação do acesso e da qualidade da educação.

Com referência ao ensino de Filosofia, na LDB 9394/96, o artigo 36 (§ 1º, item III) que tratava das diretrizes curriculares para o Ensino Médio, destacava a necessidade do “[...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”³ (BRASIL, 1996) devendo ser uma das aquisições demonstradas pelo aluno ao final do Ensino Médio.

Duas questões a partir deste dispositivo legal mereceram destaque, pois não apresentaram um avanço real para o currículo do Ensino Médio: a primeira diz respeito ao tratamento conferido à Filosofia não como disciplina curricular; a segunda, à justificativa da necessidade dos conhecimentos filosóficos para o exercício da cidadania.

Essas questões retomaram as posições debatidas desde os anos 80 do século passado, reiterando com uma nova “roupagem” as antigas proposições, pois:

[...] de algum modo, o dispositivo legal responde aos debates da década de 1980: afirmar a importância da Filosofia na formação cidadã é responder à demanda por uma formação crítica; e não afirmá-la como disciplina significa ressaltar seu caráter interdisciplinar. (GALLO, 2010, p. 161).

O debate reaceso pela LDB aponta para a necessidade da Filosofia retornar aos currículos com o status de disciplina e, ainda, repensar os conteúdos e as metodologias utilizados no seu ensino.

A posição de Severino (2002) sobre a questão é a de que a Filosofia retorne aos currículos escolares na forma de disciplina, pois:

[...] é preciso que nos posicionemos criticamente contra a idéia de que este refletir surge na transversalidade do aprendizado geral das demais disciplinas de um currículo [...] mediações específicas precisam estar atuantes para que aprendamos a filosofar. (SEVERINO, 2002, p.187).

Gallo corrobora com a posição de Severino quanto à necessidade do retorno da Filosofia como disciplina apontando que

A filosofia esteve e tem estado alijada dos currículos há um bom tempo, e se ela não for reintroduzida como disciplina, as chances de que ela possa um dia vir a transversalizar os currículos, como hoje se aponta, é muito remota. De modo me parece que a posição fundamental hoje é a defesa da filosofia como mais uma disciplina em nossos currículos, por mais que isso pareça retrógrado. Mas é

isso que nos permitirá, quem sabe um dia, tê-la como um aporte transversal, podendo assim ter uma contribuição muito mais importante e interessante. (GALLO, 2010, p. 287).

No entanto, a defesa de sua institucionalização é vista por Gallo como um passo importante, mas não como um fim, isto é, a partir da presença da Filosofia de forma sistemática nos currículos, o autor vislumbra a possibilidade de um arranjo curricular diferenciado do tradicional, qual seja, o disciplinar.

Gallo (2010) destaca, ainda, que a justificativa trazida pela LDB possui um caráter instrumental, retomando os argumentos do debate dos anos 1980 por aproximar formação cidadã de formação crítica.

[...] a afirmação da importância da filosofia nos currículos, que aparece na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) também apresenta um caráter instrumental: o papel da filosofia seria o de aportar aos jovens certos conhecimentos filosóficos necessários ao pleno exercício da cidadania. Esta justificação não deixa de estar relacionada com as duas anteriores [caráter crítico e interdisciplinar], na medida em que a LDB aglutinou os anseios da luta antiditadura, já evidenciados na Constituição Federal de 1988. Mas, em que pese a nobreza da afirmação da filosofia como base da formação para a cidadania, isto não diminui o fato de que lhe é atribuído um *caráter instrumental*. (GALLO, 2010, p.160, grifos do autor).

O autor explica que “[...] a filosofia justifica-se por oportunizar aos estudantes a *experiência do conceito*, a possibilidade de exercício do pensamento conceitual, então ela não pode ser apenas mais um desfile daquilo que os filósofos pensaram pelos séculos afora [...]” (GALLO, 2010, p. 163, grifos do autor)

Nessa perspectiva o papel da Filosofia é o de “[...] produzir *conceitos*, uma forma racional de equacionamento dos problemas vividos no mundo [...]” (GALLO, 2010, p. 162, grifos do autor).

O ensino de filosofia, portanto, deve superar tanto a visão estreita de transmissão de conteúdos, quanto a instrumentalizadora da cidadania, assumindo

uma perspectiva problematizadora da realidade, colocando os jovens em contato com a própria atividade filosófica.

É nesse contexto que o terceiro período, apontado por Carvalho e Santos (2010), está em pleno curso caracterizado pelo retorno do ensino de filosofia no Ensino Médio, pois “[...] em 2008, a Lei 11.684/08 revê o artigo 36 da LDB e estabelece a obrigatoriedade da inserção da filosofia e da sociologia nos currículos do Ensino Médio.” (CARVALHO; SANTOS, 2010. p.163).

Diante desse quadro, os professores de filosofia são desafiados a repensar os rumos do ensino de Filosofia, face ao seu retorno como disciplina obrigatória nos currículos escolares do ensino médio.

Por isso é fundamental a discussão sobre os conteúdos e as metodologias utilizadas no ensino de Filosofia e, para tanto, é necessário conhecer e debater as principais tendências que foram consolidadas ao longo dessas décadas na educação brasileira.

3 Tendências do ensino de Filosofia

A partir desse panorama apresentado, cabe indagar: como organizar os conteúdos da filosofia no currículo do ensino médio na atualidade?

De acordo com os especialistas e pesquisadores sobre o tema, é possível verificar pelo menos três formas de se organizar e construir o currículo de filosofia.

Bueno (2011) destaca que há três tendências dominantes no ensino de filosofia: Ensino de História da Filosofia, focalizando, cronologicamente os autores e, por vezes, o contexto histórico; Ensino por Eixos temáticos, que é a mais difundida; e por Eixos “conceituais”, que ao invés de analisar uma área em específico, busca apresentar eixos conceituais como Ética, por exemplo.

Gallo (2010) aproxima-se da compreensão de Bueno ao destacar que o currículo de Filosofia pode ser construído por meio de, pelo menos, três eixos: eixo histórico; eixo temático; e eixo problemático.

Os autores se distanciam no apontamento sobre a terceira forma de organização, pois Bueno (2011) trabalha com a ideia de uma organização por conceitos filosóficos e Gallo (2010) com a de problemas filosóficos, ou seja, é por meio da problematização que se construirão os conceitos filosóficos.

Para Gallo o eixo histórico organiza os conteúdos seguindo uma cronologia, que para o autor apresenta o risco de cair em um ensino conteudista, pois “[...] a chance de cair num ensino enciclopédico, apresentando um desfile de nomes de filósofos, pensamentos e datas, é muito grande [...]” (GALLO, 2010, p. 165).

No eixo temático, são eleitos temas filosóficos, podendo, ou não, serem tratados numa perspectiva histórica, buscando aproximá-los da realidade do aluno e que “[...] em termos de organização didática dos conteúdos a serem trabalhados no nível médio, essa abordagem parece mais apropriada que a anterior.” (GALLO, 2010, p. 165).

O terceiro eixo é o problemático, em que os conteúdos são organizados em torno de problemas tratados pela filosofia e que podem ser recortados em temas e tratados historicamente.

Sobre essa forma de organização o autor destaca que:

[...] em minha visão, essa abordagem abarca as duas anteriores, na medida em que permite tanto o acesso aos temas filosóficos mais relevantes quanto à história da filosofia. Mas também avança para além delas, pois toma a filosofia como uma ação, uma atividade, posto que se organiza em torno daquilo que motiva e impulsiona o filosofar, isso é, o problema. (GALLO, 2010, p. 165).

Essa abordagem permite organizar um ensino ativo, superando a assimilação mera de conteúdos e a memorização de ideias e sistemas, possibilitando “[...] focarmos o ensino no conceito e em sua produção, no ponto de partida do pensamento, isto é, nos problemas que os motivam [...]” (GALLO, 2010, p. 163).

A proposta que o autor defende é que as aulas sejam organizadas como oficinas de conceitos de filosofia, ou seja, laboratórios de experiências de pensamento.

Um ensino ativo da filosofia, que coloque os jovens estudantes em contato com a própria atividade filosófica: a criação conceitual, mais do que com sua história, ou com os temas dominantes nessa história, ou com os temas hoje importantes. (GALLO, 2010, p. 163).

Nesse sentido o papel do professor de filosofia consiste em fazer “[...] a mediação de uma primeira relação com a filosofia, que instaura um novo começo, para então sair de cena e deixar que os alunos sigam suas próprias trilhas.” (GALLO, 2010, p. 164).

Para tanto, é necessário repensar a metodologia e os materiais didáticos utilizados no ensino de filosofia pois, nos eixos histórico e temático, os materiais mais utilizados são os livros didáticos, que acabam por configurar-se em manuais de filosofia⁴.

Na perspectiva do eixo problemático é necessária a inserção de materiais variados, pois:

[...] além de possíveis manuais para o ensino de filosofia, o professor precisa valer-se de textos dos próprios filósofos em traduções confiáveis, textos não filosóficos que permitam uma aproximação aos temas e problemas trabalhados, bem como outros materiais, como filmes, documentários, músicas, poesias, obras de arte, que permitam sensibilizar os estudantes para os problemas filosóficos a serem abordados. (GALLO, 2010, p. 168).

Dessa forma, Gallo destaca três etapas didáticas que organizam o ensino de filosofia, sendo a sensibilização a primeira e nela “[...] que pode ser introduzido o recurso a filmes, a músicas, a contos, a poemas, a programas de televisão.” (GALLO, 2010, p. 169).

A segunda etapa consiste na problematização “[...] que trata de transformar o tema em problema, ou seja, o professor coloca em prática o sentido crítico e investigador da Filosofia, instigando os alunos a produzirem questões [...]” (GALLO, 2010, p.169)

A terceira etapa é a da investigação “[...] e o professor faz uso da história da Filosofia, recorrendo a filósofos que, em sua época e em seu contexto, pensaram sobre o tema que está sendo abordado.” (GALLO, 2010, p. 169).

Por fim, a quarta etapa é a da conceituação “[...] que é o exercício da experiência filosófica propriamente dita, o estudante recria os conceitos estudados, refazendo ele mesmo o movimento de pensamento que levou à sua criação, desde o problema inicial.” (GALLO, 2010, p. 169).

Concluindo sua proposta Gallo (2010, p.169) afirma que:

[...] ensinar filosofia é um exercício de apelo a diversidade, ao perspectivismo; é um exercício de acesso a questões fundamentais para a existência humana; é um exercício de abertura ao risco, de busca de criatividade, de um pensamento sempre fresco; é um exercício da pergunta e da desconfiança da resposta fácil.

A perspectiva teórica e metodológica de organização curricular para o ensino de filosofia formulada por Gallo aponta para a construção de uma prática educacional crítica.

Outra proposta de organização e planejamento curricular crítica é formulada por Paulo Freire em *Pedagogia do oprimido* (1969) expressa a partir da investigação temática e da seleção de Temas Geradores.

Paulo Freire descreve com rigorosidade metódica as etapas de construção de um currículo crítico e o dialógico via investigação dos temas geradores.

O autor destaca que a investigação temática consiste em um “[...]” processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas [...]” (FREIRE, 1970, p. 116).

Em sua teoria da ação dialógica, os temas geradores são os organizadores do conteúdo programático da educação conscientizadora e o diálogo é o mediatizador entre o sujeito e as suas condições de existência.

Assim são os temas geradores que possibilitam o estabelecimento das relações entre os homens e o mundo, pois estes vinculam questões limites dos sujeitos em busca de sua superação. É no processo de investigação temática que são organizados os temas a serem abordados, partindo do mais geral ao mais particular, ou seja, das temáticas universais para as situações-limites locais.

Freire (1970, p. 49) explica que “[...] será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da educação ou da ação política.”

A educação dialógica, portanto, estimula a reflexão crítica acerca da realidade e gera a ação transformadora, pois a “[...] inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo.” (FREIRE, 1970, p. 30).

Delizoicov (1991) identificou no Capítulo III de *Pedagogia do oprimido* cinco etapas da investigação temática: na primeira, o levantamento preliminar de

dados significativos sobre a realidade local; na segunda, a análise das situações e a escolha das codificações; na terceira, caracteriza-se pela inauguração dos diálogos descodificadores e pela seleção dos temas geradores; na quarta, a redução temática; e, na quinta, o trabalho em sala de aula.

O trabalho realizado em sala de aula, ou a quinta etapa, deve ser organizado, segundo o autor, em três momentos pedagógicos: estudo da realidade, organização do conhecimento e aplicação do conhecimento.

Viana (2011)⁵ investigou as possibilidades de construção de um currículo crítico fundamentado nos pressupostos epistemológicos, éticos e políticos freireanos, utilizando filmes e canções como codificadores e descodificadores de temas geradores na área de Ciências Humanas.

Silva (2007) aponta que a educação e a investigação temática na perspectiva freireana constituem somente diferentes momentos do mesmo processo.

Nesse sentido, o processo de construção curricular, via abordagem temática, que compõe a práxis libertadora é constituído por momentos diferenciados: investigação temática a partir das falas significativas da comunidade; seleção dos temas geradores; caracterização dos contratemas; construção da rede temática; redução temática; elaboração da programação.

O pensamento freireano, portanto, é inspiração e referência para diversos autores e pesquisadores que encontram em sua obra contribuições relevantes para a formulação de propostas e práticas críticas curriculares.

4 Considerações finais

O desafio de repensar o currículo vigente é tarefa dos professores, pesquisadores e dos especialistas da educação, pois as atuais propostas curriculares demonstram um “esvaziamento” quanto aos pressupostos éticos, políticos e pedagógicos, tornando o currículo inócuo e incapaz de atender às necessidades específicas dos alunos.

Em virtude disso, se estabelece uma relação em que os sujeitos não se reconhecem no currículo e não se apropriam dos conhecimentos, permanecendo atrelados a uma ação pedagógica reprodutivista e que não contribui para o processo de transformação de sua realidade.

É necessário, portanto, articular as inovações metodológicas e temáticas numa proposta abrangente e coerente, em busca de adaptações, novas estratégias e novos critérios para a organização dos conteúdos, assim como buscar mudanças na postura pedagógica, frente ao currículo e aos seus sujeitos.

Por isso, as propostas de reformulação e de mudanças dos currículos escolares, na maioria das vezes, ficam reduzidas a um novo conjunto de decisões prontas e acabadas, que devem ser incorporadas pelos professores e escolas, não representando mudanças efetivas, nem nas práticas curriculares, nem nos resultados da aprendizagem dos alunos.

Saul destaca que:

Conceber currículo sob a racionalidade emancipatória implica em compreendê-lo não como um produto pronto, acabado, para ser consumido, mas como um processo em constante construção, que se faz e se refaz. Fundamentalmente, como um caminho onde a participação dos atores que interagem no processo educativo é condição para a sua construção. (SAUL, 1998, p. 155).

Assim, para um constante processo de criação e recriação curricular, como o apontado por Saul, que envolve toda a dinâmica escolar, é imprescindível a adoção de uma perspectiva crítica e emancipatória da educação.

Portanto, pensar uma proposta curricular diferenciada aos jovens remete aos desafios do trabalho nessa modalidade de ensino, principalmente, no que tange às necessidades dos educandos para construir conhecimentos que tenham significados e sentidos, no seu cotidiano e sua realidade concreta.

Notas

- 1 Dados da Capes, de 2009, indicam que há pouco mais de 31 mil professores de Filosofia atuando no País. Destes, apenas 25% têm formação específica.
- 2 Para aprofundar essa temática ver: História da Educação no Brasil, ROMANELLI, Otaíza (1985); História da Educação Brasileira, RIBEIRO, Maria Luisa (1998); História da Educação e da Pedagogia, ARANHA, Maria Lúcia (2006); História e História da Educação, SAVIANI, Dermeval (2000).

- 3 Revogado pela Lei n. 11.684, de 2008.
- 4 No atual mercado editorial há predominância dos livros didáticos trazerem eixos temáticos para serem desenvolvidos pelos professores nas salas de aula (GALLO, 2010).
- 5 O trabalho de Viana é uma referência para os professores que desejam trabalhar com Temas Geradores em sala de aula. Sua proposta aproxima-se da de Gallo ao utilizar filmes e canções como recursos, mas Gallo utiliza-os como elementos de sensibilização e Vianna como codificadores e decodificadores dos Temas Geradores.

Referências

BUENO, André. *Pensando nas ruas: como ensinar a Filosofia?* Disponível em: <www.uepg.br/revistaconexao/revista/edicao04/11>.

CHAUÍ, M. A situação da Filosofia. *Correio do Povo*, Porto Alegre, 1978.

CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Marcio (coord.). *Filosofia: Ensino Médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212p. (Explorando o Ensino, v. 14).

CARVALHO, Marcelo; SANTOS, Marli. O Ensino de Filosofia no Brasil: três gerações. In: *Filosofia: ensino médio*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. 212 p. (Explorando o Ensino, v. 14).

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

DELIZOICOV, Demétrio. *Tensões e transições do conhecimento*. Tese. (Doutorado em Educação) – Instituto de Física da Universidade de São Paulo/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1991.

GALLO, Sílvio. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GALLO, S. A especificidade do ensino de filosofia; em torno dos conceitos. In: PIOVESAN, A. (Org.). *Filosofia e ensino em debate*. Ijuí, Editora Unijuí, 2002.

GALLO, S.; KOHAN, W. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a Filosofia no Ensino Médio. In: GALLO, S.; KOHAN, W. (Org.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VIANA, Kety. *As canções e os filmes como recursos codificadores e decodificadores no currículo da EJA*. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós graduação em Educação: Currículo da PUC, São Paulo, 2011.

SAUL, Ana Maria. A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire. In: APPLE, M. W.; Nóvoa, A. *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1998.

SAVIANI, Dermeval. *História e história da Educação*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial. In: KOHAN, Walter (Org.). *Ensino de filosofia – perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Identidade e tarefas da filosofia da educação. In: *Educação, sujeito e história*. São Paulo: Olho D'água, 2001.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da.; SOUZA, Ana Inês (Org.). *A busca do tema gerador na práxis da educação popular*. Curitiba: Gráfica Popular, 2007.

recebido em 9 jul. 2011 / aprovado em 20 ago. 2011

Para referenciar este texto:

KAY, M. O ensino de Filosofia na Educação Básica: em busca de um currículo crítico e emancipatório. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 139-154, 2011.