

E não é assim que a Filosofia é mais uma coisa de amor do que de obrigação?

Ronai Pires da Rocha
Departamento de Filosofia - UFSM

Introdução: sobre a Filosofia na MP 746, onde lembro que nosso desembarque teria começado em 2013 e ninguém se queixou, tanto quanto sei.

Nas últimas semanas surgiu uma discussão sobre a questão da obrigatoriedade da presença da Filosofia como disciplina no currículo médio. A discussão, entre outros aspectos, está ligada à interpretação dos termos da recente Medida Provisória 746, que dispõe sobre a reforma do ensino médio. O debate deveria ter começado já em 2013, pois nosso desembarque como disciplina obrigatória e destacada começou faz três anos, na versão inicial do projeto da reforma. Não lembro de alguém ter reclamado e isso diz algo sobre nossa atenção.

A primeira versão da reforma dizia que “a base nacional comum dos currículos do ensino médio compreenderá, entre seus *componentes e conteúdos* obrigatórios, o estudo da língua portuguesa; da matemática; do conhecimento do mundo físico e natural; da Filosofia e da Sociologia; da realidade social e política, especialmente do Brasil; e uma língua estrangeira moderna”. Os grifos são meus.

Na MP 746 o artigo equivalente tem a seguinte redação: “Os currículos (...) devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil (...)”.

Na primeira versão da reforma, em 2013, foi mantido o compromisso com a presença da Filosofia e da Sociologia no currículo, mas foi retirada a palavra “disciplina obrigatória”, substituída por “componentes e conteúdos obrigatórios”. Na MP 746 a garantia da presença curricular da Filosofia parece depender de sua presença na Base Nacional Comum Curricular. De um lado sabemos que somos integrantes da BNCC, juntamente com a História e a Geografia. E se a palavra “Filosofia” não consta na atual MP, cabe lembrar que ali também não existem as palavras “História” e “Geografia”. Devemos supor que esses conteúdos também desaparecerão do ensino médio? Ou devemos lembrar que, junto com História, Geografia e Sociologia fazemos parte, faz já década e meia, da área de Ciências Humanas no ensino médio? A área de Ciências Humanas corre o risco de ser desfeita ou resumida a História e Geografia?

As escolas precisam ser disciplinocêntricas? Onde, entre outras coisas, devemos reparar que há uma assimetria interessante entre Filosofia e Sociologia como componentes curriculares.

Um ponto inicial que quero abordar é a distinção entre a presença de *conhecimentos* de filosofia e da *disciplina* de Filosofia no currículo escolar. A legislação brasileira tem evitado criar a obrigatoriedade da organização do ensino fundamental e médio por disciplinas. Na LDB que está sendo revogada pela MP 746 apenas três disciplinas foram nomeadas *qua* disciplinas: Letras Estrangeiras Modernas, Filosofia e Sociologia. As demais são sempre designadas como áreas de conhecimento ou conteúdos, nunca como disciplinas.

A organização do ensino por disciplina não é nem *obrigatória* nem *natural*, em qualquer tipo de currículo, em qualquer nível. Se fosse assim, não poderiam existir currículos centrados em problemas (PBL) ou projetos, nos quais os conhecimentos singulares (as disciplinas) comparecem na medida em que se fazem relevantes e pertinentes. A LDB é clara, no artigo 23, ao dizer que a escola pode organizar-se “em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou *por forma diversa de organização*, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.” Em nenhum lugar de nenhuma LDB é dito que uma escola deve ser *disciplinocêntrica*. O que conta, em qualquer legislação educacional de respeito, é a consideração do *interesse de aprendizagem*.

Diante disso surge uma questão que não podemos evitar: foi a ação de nosso *lobby* que, em 2008, cravou na LDB algo que configura um raro privilégio: somos nomeados como *disciplina*, juntamente com Sociologia e Letras Estrangeiras Modernas. Nosso privilégio é curioso porque não existem na lei expressões como “disciplina de Física” ou “Biologia” e sim apenas a “área de conhecimentos das ciências naturais”. O par de disciplinas “Filosofia e Sociologia” criou uma situação assimétrica que deveria ser matéria de memória e reflexão. A assimetria consiste em que há dezenas de licenciaturas em Filosofia no Brasil – *e a Filosofia é uma disciplina milenar* -, mas há poucas licenciaturas em Ciências Sociais no Brasil - *e a Sociologia é uma singularidade que tem apenas dois séculos*. Se há carência de professores licenciados em Filosofia, o que dizer das licenciaturas em Ciências Sociais? Ou a intenção era a de assegurar o espaço na lei para depois criar os cursos de licenciatura correspondentes?

O fato é que um dia protestamos contra nossa presença curricular apenas como “conhecimentos de filosofia”, pois essa era uma das nossas possibilidades. Conquistamos em 2008 o lugar da Filosofia como uma disciplina obrigatória nos três anos do médio. Vale lembrar aqui que *nunca houve proibição do ensino de Filosofia no Brasil*. A LDB de 1971 implantou o ensino obrigatório de Moral e Cívica mas não proibiu o ensino de Filosofia. Muitas escolas a mantiveram, de forma ininterrupta, durante todo o período da ditadura militar (estudei Filosofia nos três anos do meu médio, no final dos anos sessenta, na Escola Estadual Manoel Ribas, no Rio Grande do Sul).

A luta pelo retorno da Filosofia como disciplina obrigatória revelou o núcleo da teoria curricular que defendemos: o ensino médio deve ser *disciplinocêntrico*. Como amigos do pensamento crítico não podemos evitar aqui duas alternativas: de um lado, que houve uma prevalência de amizade prévia por

um tipo de currículo, pela nossa corporação e por formas de obrigatoriedade; de outro lado, que *pode haver* uma prevalência de amor pela escola e pela formação da gurizada diante do qual nossa disciplina não deveria flertar com o oxímoro do amor obrigatório.

Não posso repassar aqui os argumentos que apresentei em meu livro *Ensino de Filosofia e Currículo*. Faço um resumo em uma frase: um currículo escolar médio sem aprendizagens de Filosofia fica empobrecido, entre outras razões, pela falta de tratamento da dimensão reflexiva inerente às diversas áreas da experiência e do conhecimento curricular. No entanto deveria ser evidente que tanto o lugar *cultural* quanto o lugar *curricular* da filosofia é *sui generis*, dada sua natureza discursiva de segunda ordem. Como poderia ser diferente? Assim, *que* a dimensão reflexiva de nossas vidas tenha que ter um tempo escolar singular e destacado é uma questão aberta: em uma escola *não disciplinocêntrica*, pode haver, por exemplo, unidades de trabalho (ou projetos de formação) nos quais filósofos, historiadores, cientistas da natureza e sociólogos trabalham sem a necessária separação de tempos escolares nas singularidades tradicionais. Nada é simples nessa área: não está escrito em algum céu que o tempo escolar *deve* ser organizado por disciplinas, tampouco nenhum céu registra que a escola *não* pode ser organizada por disciplinas.

Nosso espaço de experiências em ensino de filosofia não é muito amplo. Onde examino um pouco de nossa história acadêmica mais recente e algumas características das disciplinas escolares como singularidades.

Qual tem sido nosso espaço de experiências nesses temas? Creio que é apenas a partir de algum consenso sobre o que temos feito nessas últimas décadas que podemos especular sobre um horizonte de expectativas e sobre possibilidades de pesquisa em ensino de filosofia para o médio.

Começo com a reunião de algumas lembranças com a finalidade de caracterizar alguns aspectos de nosso espaço de experiências sobre ensino de filosofia.

A formação de professores é feita por cursos de Licenciatura que costumam levar o nome de uma *área de conhecimento singular*: Física, Química, Matemática, Biologia, História, Geografia, Letras, etc.; essas *singularidades*¹ tem algumas características. Elas podem ser vistas como estruturas discursivas que criam um espaço de produção de conhecimentos com contornos razoavelmente bem definidos; o gerenciamento da identidade dessas singularidades não depende de referências externas ao próprio campo; elas, por assim dizer, *bastam-se*, respeitadas alguns vínculos essenciais, como entre a Física e a Matemática, por exemplo. A Matemática, no entanto, pode ser vista como um caso típico de autossuficiência de uma singularidade. O século dezenove foi o palco da afirmação de algumas dessas singularidades como áreas disciplinares, na forma como as conhecemos hoje. Se incluímos na lista acima disciplinas como a Sociologia e a Psicologia, essa última afirmação fica mais clara. Uma singularidade produz conhecimentos constrangidos aos limites da identidade que ela cria para si mesma. Por assim dizer, ela gera um vocabulário de teoria

¹ Estou usando essa expressão “singularidades” em um sentido próximo ao de Basil Bernstein, em escritos como “Os códigos pedagógicos e suas modalidades de prática”, primeiro capítulo do livro *Pedagogia, Controle Simbólico e Identidade*.

que fala apenas dos objetos criados por ela mesma. As singularidades são, por assim dizer, insubstituíveis, embora tenham características tão peculiares a cada uma que por vezes é difícil perceber a unidade que pode haver entre elas.

Não há alternativa para um âmbito discursivo de singularidades quando pensamos na questão de produção de conhecimento. O que há são estratégias que contam com a existência das singularidades: o conhecimento tecnificado e *regionalizado*, e o conhecimento *recontextualizado* e *partilhado*, nas escolas, são duas dessas dimensões que contam sempre com a existência das singularidades. A primeira delas diz respeito à necessidade de *conhecimento aplicado*, em campos como medicina, arquitetura, engenharia, ciência da informação. Ao longo do tempo e mais claramente durante o século vinte as singularidades foram reunidas em regiões práticas de produção de conhecimento que atendem novas demandas de produção de conhecimento. Se as singularidades ocupam espaços bem classificados epistemologicamente, essas novas regiões tem outra dinâmica. Como diz Bernstein, se as singularidades são intrínsecas à produção de conhecimento no campo teórico, as regiões são “a interface entre o campo de produção de conhecimento e qualquer campo de prática.”² (Bernstein, 1990). O conhecimento humano, no entanto, não é apenas algo que pode e deve ser aplicado praticamente. Ele é também algo que precisamos partilhar com as novas gerações. Assim, a segunda estratégia que conta com a existência das singularidades diz respeito aos processos educacionais e escolares.

Volto então ao tema das nossas licenciaturas tradicionais: Física, Química, Biologia, Matemática, História, Geografia, Letras, Artes, Educação Física, Filosofia, Sociologia, cada uma delas é uma singularidade em sua base teórica. Mas quando são visadas como licenciaturas, não se voltam *nem* para a exclusiva produção de conhecimento, *nem* para alguma aplicação prática, mas sim para um processo de formação de agentes de recontextualização daquela singularidade. O fraseado é estranho, mas é disso que se trata, em uma certa descrição minimalista do trabalho docente. Enquanto professor de Física, diante de uma classe de licenciatura, não estou propriamente produzindo conhecimentos em Física; estou mais bem engajado em um processo de formação de pessoas que deverão um dia ser capazes de recontextualizar os conhecimentos de Física para adolescentes, por exemplo. As estratégias de recontextualização, por outro lado, não precisam ser apenas o alívio, a suavização da singularidade de origem.

Há singularidades e singularidades. Há singularidades com tradição milenar, como a Filosofia e a Matemática e há outras que nasceram ontem, como a Sociologia. Cada uma delas traz consigo, como é natural, um processo peculiar de afirmação de limites de identidade e distintos problemas e desafios de recontextualização e transposição didática.

Não podemos prestar atenção a tudo ao mesmo tempo. Onde não procuro desculpas mas sim compreender porque não temos cuidado muito do ensino de filosofia.

Vou sair agora desse nível abstrato de reflexão, para examinar o cenário em que estamos envolvidos nas últimas décadas, com nossa singularidade, a

² Bernstein, Basil. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*. Revised Edition. Rowman & Littlefield Publishers. London, 2000.

Filosofia. Em especial, no nosso caso, temos uma história recente de afirmação de identidade profissional que precisamos levar em conta para melhor compreender algumas dificuldades que vivemos hoje. O que vou dizer aqui aplica-se, de certo modo, para quase todas as licenciaturas.

Trata-se de uma dificuldade de equilíbrio entre o processo de afirmação da identidade de uma singularidade e o compromisso dela com a formação pedagógica.

Precisamos lembrar aqui que o período de afirmação das diversas disciplinas de conhecimento básico coincide com o processo de crescimento da universidade brasileira, que se acentuou com a criação, a partir dos anos setenta, de uma rede de cursos de pós-graduação. O primeiro grupo significativo de cursos de mestrados e doutorados foi criado no Brasil apenas na segunda metade dos anos setenta. Esse fato coincide com a profissionalização do professor universitário, pois a criação dos regimes de tempo integral e de dedicação exclusiva e sua progressiva expansão correspondem a esse período, com um pico de crescimento na metade dos anos oitenta. Essa época foi de intensa busca de afirmação da identidade profissional de cada uma das disciplinas singulares que indiquei acima. Um dos custos importantes desse foco foi a baixa atenção para com a interface formacional dessas áreas.

Algo diferente passou-se com o campo da Pedagogia. No mesmo período ele foi atraído por estudos que expandiam a dimensão política, social e antropológica da educação. A partir do final dos anos setenta a área da Pedagogia procurou compensar a tendência anterior, mais voltada para estudos de tipo sistêmico e comportamental. Nas chamadas “áreas de conteúdo” (Física, Química, Biologia, Letras, História, Geografia, etc.) os docentes universitários concentraram seus esforços em profissionalizar suas áreas e prestaram menos atenção na formação do professor. Foi um momento de luta pela vida profissional de áreas que recém começavam. O esquema de formação de professores, que até então era o “três mais um” (três anos de formação específica e mais um ano de formação pedagógica) foi trocado por outro no qual a formação pedagógica começava já no primeiro ano. A medida, no entanto, foi relativamente inócua, pois os conteúdos pedagógicos aos poucos foram viesados pelos estudos dominantes da pedagogia, que incluíam, paradoxalmente, dúvidas sobre a própria escola. A primeira leva de estudos chegou à conclusão que ela não passava de um dispositivo de reprodução da ideologia dominante.

A desvalorização da escola surgiu também em outras frentes acadêmicas. Uma delas, como já disse, foi a excessiva preocupação dos “departamentos de conteúdo” com suas identidades, do que resultava descaso com a formação do professor; a outra foi a atenção dos “departamentos de educação” para com os temas da reprodução e do disciplinamento, em detrimento dos temas da didática, da teoria curricular e da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Nesse cenário que estou descrevendo os cursos de licenciatura são acusados de não assumirem suas responsabilidades formacionais. Ao invés de cursos de formação docente, diz-se, são cursos de bacharelado que se disfarçam de licenciaturas, pois as disciplinas pedagógicas são simplesmente acopladas a eles, sem integração. Mesmo que as disciplinas de cunho pedagógico sejam oferecidas ao aluno desde o primeiro semestre, pelos departamentos de educação, permanece um corte nítido, uma cisão ou dicotomia, como se diz,

entre as duas dimensões, aquela do conhecimento específico e a conhecimento pedagógico.

E qual poderia ser nosso horizonte de expectativas? Onde nada se espera convém esperar com mais cuidado.

Isso pode ser superado? Há algum formato institucional capaz de superar essa cisão? Aqui predomina o ceticismo. A formação docente que ocorre no interior das universidades ainda não encontrou um formato adequado, mas isso pouco tem a ver com boa ou má vontade. Há fatores objetivos que concorrem para isso. O principal deles é que o ciclo de afirmação das singularidades, enquanto departamentos de conhecimento básico, ainda está em curso. Em alguns casos (isso certamente aplica-se ao nosso caso) as melhores energias institucionais ainda se concentram na fixação da identidade profissional da singularidade e na construção de redes de pós-graduação. Por outro lado, não há confusão conceitual entre o campo conceitual da disciplina e o campo conceitual da formação do licenciado. A matemática (a física, a química, a filosofia) não é uma didática. A matemática é um campo da curiosidade humana, um campo de conhecimentos específicos e delimitado epistemologicamente em relação a outros. Seu ensino constitui um problema a parte. Haverá então e sempre uma separação natural entre a disciplina específica e a formação do professor da área. Essa formação depende da elaboração de um saber específico.

Houve quem propusesse que as universidades resolvessem isso mediante a criação de “centros de licenciaturas”, unidades de ensino e pesquisa que reuniriam os departamentos de base de cada uma delas em um único setor institucional, sob a direção dos profissionais dos departamentos de educação. Tais propostas nunca vingaram pelas razões que sugeri acima. Uma outra proposta que está na ordem do dia é a da criação de licenciaturas de acordo com as áreas de conhecimento previstas em nossa legislação. Haveria assim, por exemplo, uma Licenciatura em Ciências Humanas, outra em Linguagens, outra em Ciências Exatas e Naturais. Essa proposta está em execução em muitas universidades e em outras instituições educacionais.³ Os grupos de resistência das disciplinas não costumam olhar com bons olhos para esse tipo de sugestão, pois ela lembra a época das “Licenciaturas Curtas”, cursos de formação abreviados também por áreas de conhecimento.

Volto então ao tema das possibilidades de pesquisa em ensino de filosofia para o médio. Como procurei mostrar acima, o espaço de experiências de nossa singularidade, que é milenar em sua história geral, entre nós é relativamente restrito. A busca decidida por profissionalismo e identidade tem pouco mais de cinquenta anos. E no que diz respeito ao tema específico de ensino de filosofia, não temos até hoje, diferentemente de outras áreas, sociedades dedicadas ao tema. A produção de conhecimento na área é escassa nos departamentos de filosofia e nos departamentos de educação a parte mais generosa das forças é

³ No levantamento que fiz pude constatar que a oferta de Licenciatura Interdisciplinar vem sendo feita em ritmo crescente faz já algum tempo – há mais do que dezena de cursos desse tipo em funcionamento hoje - e está distribuída em todo o país, em especial em instituições pequenas e ainda não dominadas pelo espírito da departamentalização. Não tenho tido notícias de protestos quanto ao ressurgimento dessa modalidade, apoiada particularmente pelo Reuni no caso de instituições federais.

reservada para temas distantes de estudos de didática e recontextualização da filosofia. O ensino de filosofia é um órfão de muitos pais e com pouca tradição. O que temos que fazer é colocar a mão na massa de estudos de recontextualização da filosofia, estudos de didática e currículo, para que nossas propostas de ensino no médio sejam mais integradas ao itinerário escolar e menos acadêmicas, menos o “caminho suave” do aligeiramento dos mesmos conteúdos que aprendemos na universidade.

Onde volto ao tema da reforma de ensino e da posição da disciplina de filosofia e lembro que a filosofia foi sempre mais uma coisa de amor do que de obrigação e que não devemos deixar que o medo supere nossas virtudes.

Um dos objetivos da MP é a flexibilização do currículo médio, possibilitando ao estudante optar por áreas de conhecimento após um período comum. A ideia não é nova. Em nosso passado recente houve uma LDB, a Lei 4.024, de 1961, que criou exatamente uma situação de flexibilidade no ensino médio. Naquela época o Conselho Federal de Educação tinha a possibilidade de indicar apenas até cinco disciplinas obrigatórias, para que as demais fossem indicadas pelos Conselhos Estaduais. E nas escolas o estudante podia escolher entre o ensino médio de humanidades, chamado de Clássico (com Latim, Inglês, Francês, Geografia, História, Português, Literatura e uma disciplina de ciências, usualmente Biologia) e o ensino médio Científico (com ênfase em Física, Química, Biologia, Matemática, etc). Isso foi assim durante dez anos até que entrasse em vigor a LDB de 1971, que ficou famosa por seu artigo sétimo: “Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de primeiro e segundo graus”. A rigor, a obrigatoriedade de Educação Moral e Cívica já existia desde 1969, por meio do Decreto-Lei 869, que a estabeleceu “como disciplina obrigatória” em todos os níveis educacionais, incluindo a pós-graduação. Não é de admirar que a definição de conteúdos curriculares obrigatórios por vezes traga más lembranças para uma certa geração. O flerte com um certo tipo de esclarecimento obrigatório não é novidade na história e nos aproximamos aqui de algo que lembra um oxímoro, “pensamento crítico obrigatório por lei”.

No que diz respeito à Filosofia já adiantei meu entendimento no começo deste texto: a MP 746, da reforma do ensino de fato suprime o artigo da LDB que acolhia a lei 11.684, de 2008, e isso encerra o destaque de obrigatoriedade que temos hoje, juntamente com a Sociologia. *Essa demissão, no entanto, estava prevista no projeto de reforma do médio que tramita no Congresso desde 2013.* Ali perdemos o status de “disciplina obrigatória”, pois já em sua primeira versão o projeto falava apenas em “componentes e conteúdos (...) da Filosofia e da Sociologia” e omitia a palavra “disciplina”. Nesse meio tempo a Filosofia passou a integrar, de forma plena, a Base Nacional Curricular Comum, na área de ciências humanas. Assim, o receio que surgiu recentemente sobre o desembarque da Filosofia no ensino médio sustenta-se, a rigor, na suspeita de que possamos ser expelidos da Base Curricular. É ali que se decide a questão de nossa presença no ensino médio. Enquanto fizermos parte da Base, estamos dentro de uma das áreas do Ensino Médio e em nosso horizonte está até mesmo a possibilidade de que o ensino de filosofia tenha mais espaço e cuidado nas escolas, desde que isso seja desejado pela comunidade escolar. Mas, diz-se, vamos perder o controle da

Base e o perigo de nosso desaparecimento do currículo é real e imediato. “*Hic Rhodus, hic salta!*” Não seria essa a primeira vez de vida perigosa para a Filosofia. Entre a escolha platônica do frágil conforto oferecido pela obrigatoriedade vinda de cima e a luta cotidiana pelo desejo da escola, fico com essa última. Não é assim que a Filosofia é mais uma coisa de amor do que de obrigação?