

# Humanidades sitiadas: Filosofia no Ensino Médio brasileiro e Bachillerato espanhol

Maria Fernanda Alves Garcia Montero

Mestre e Doutora em Educação pelo Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)

## Resumo

Este texto expõe parte dos resultados de pesquisa de doutorado, cuja meta era analisar comparativamente a Filosofia no Ensino Médio brasileiro e no Bachillerato espanhol, no contexto das reformas educacionais ocorridas nesses países após a abertura política. Tal pesquisa foi realizada desde análise de documentos pertinentes às reformas e referentes à Filosofia no Ensino Médio e no Bachillerato; provas específicas que avaliam esses níveis de ensino; percepções de professores e alunos sobre o trabalho com a Filosofia. Os resultados expostos referem-se às diretrizes legais educativas dos dois países, às orientações específicas para Filosofia e às percepções dos sujeitos. Evidenciou-se que, no atual cenário, a Filosofia é mais um elemento voltado para a satisfação das necessidades do mercado.

**Palavras-chave:** Ensino Médio; Bachillerato; Filosofia

## Abstract

*Sieged humanities: Philosophy in brazilian High School and spanish Bachillerato*

This text exposes part of the results of a doctoral research, whose goal was to analyze comparatively the Philosophy in the Brazilian High School and in the Spanish Bachillerato, in the context of the educational reforms occurred in these countries after the political opening. This research was carried out from the analysis of documents pertinent to the reforms and referring to Philosophy in High School and in Bachillerato; specific tests that assess these levels of education; perceptions of teachers and students about working with Philosophy. The results presented here refer to the two countries educational guidelines, the specific orientations for Philosophy and the perceptions of the subjects. It was evidenced that, in the current scenario, Philosophy is just one more element used for achieving the satisfaction of market needs.

**Keywords:** High School; Bachillerato; Philosophy

## Resumen

*Humanidades sitiadas: Filosofía en la Enseñanza Media brasileña y Bachillerato español*

Este texto expone parte de los resultados de una investigación de doctorado, cuya meta era analizar comparativamente la Filosofía en la Enseñanza Media brasileña y en el Bachillerato español, en el contexto de las reformas educativas ocurridas en esos países después de la apertura política. Esta investigación se basó en el análisis de documentos pertinentes a las reformas y referentes a la Filosofía en la Enseñanza Media y en el Bachillerato; en las pruebas específicas que evalúan estos niveles de enseñanza; en las percepciones de profesores y alumnos sobre el trabajo con la Filosofía. Los resultados aquí expuestos se refieren a las directrices legales educativas de los dos países, a las orientaciones específicas para la Filosofía y a las percepciones de los sujetos. Se evidenció que, en el actual escenario, la Filosofía es un elemento más orientado hacia la satisfacción de las necesidades del mercado.

**Palabras clave:** Enseñanza Media; Bachillerato; Filosofía

## Introdução

Este artigo tem como fim apresentar parte dos resultados obtidos em pesquisa de doutorado, cujo objetivo central era analisar comparativamente o ensino de Filosofia no Ensino Médio brasileiro e no Bachillerato espanhol no contexto das reformas educacionais implementadas nos dois países após a abertura política, discutindo tais reformas em sua modalidade estrutural – centrada no Ensino Médio – e curricular – focada na disciplina de Filosofia. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade da PUC/SP e no Departamento de Ciências da Educação da Universidade de Alcalá (Campus Guadalajara)<sup>1</sup>, através da análise de documentos pertinentes às duas reformas; de documentos referentes à Filosofia no Ensino Médio e no Bachillerato; de provas que avaliam esse nível de ensino nos dois países e das percepções de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, sobre o trabalho com essa disciplina.

Analisar comparativamente o lugar da Filosofia no currículo da educação secundária e a realidade de seu ensino na percepção de alunos e professores nesses países interessava à pesquisa pelo que essa relação entre intenção e realidade pode revelar sobre o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e as condições de seu ensino, bem como pelos elementos de compreensão que podem ser encontrados na comparação. Além disso, de acordo com Gimeno Sacristán (1998), as propostas oficiais são sempre transformadas quando postas em prática. De acordo com o autor, não se pode dizer que *o que se diz oficialmente, o que acontece em sala de aula e o que pensam seus agentes* – alunos e professores – sejam realidades totalmente independentes, embora sejam instâncias com certa autonomia, por isso reforça a importância de se estudar as prescrições e as práticas, uma vez que não existiria total dicotomia entre elas, pois a primeira estabelece parâmetros para a segunda e esta, por sua vez, pode vir a subverter ou transcender a primeira.

Estudo comparativo é, segundo Schneider e Schmitt (1998), confrontar duas realidades a fim não só de identificar semelhanças e diferenças, mas permitir nova compreensão do objeto em estudo. Trata-se de pesquisa que pode ser realizada com base em estudo bibliográfico e/ou em pesquisa de campo. Segundo os autores, é a comparação que nos permite “(...) romper com a singularidade dos eventos, formulan-

---

1 Realização de Estágio de pesquisa no exterior com financiamento do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), proporcionado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior).

do leis capazes de explicar o social” (1998, p.49). Nesse sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das Ciências Sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos.

A escolha por estudar o Brasil e a Espanha se deu por conta de uma estreita vinculação entre esses países em se tratando de assuntos educacionais. Foi na Espanha que o Brasil se inspirou no momento de reformar suas orientações curriculares. Mas a ligação entre os dois vai além: César Coll, base da reforma educacional espanhola no fim dos anos 1980, foi também um dos principais consultores da elaboração dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), documento resultante, juntamente com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) de 1996<sup>2</sup>, da reforma educacional brasileira ocorrida nos anos 1990.

Assim, discutir a reforma espanhola é particularmente importante para nós brasileiros, já que um de seus principais responsáveis participou como consultor internacional dos PCNs.

Vale lembrar que a relação entre Brasil e Espanha no que diz respeito à educação não se limita a essa ocasião. Em 2012, foi atualizado o Plano de Ação de 2005, consolidando iniciativas conjuntas em praticamente todas as áreas. A cooperação educacional entre Brasil e Espanha atualmente se sustenta em convênios diretos entre universidades brasileiras e espanholas.

Os resultados aqui apresentados são referentes às diretrizes que regem a educação dos dois países, às orientações para a Filosofia no Ensino Médio e no Bachillerato, e às percepções dos alunos e professores a respeito do trabalho com a disciplina.

## **As reformas no Brasil e na Espanha**

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), a ideologia do capital humano redefiniu, a partir dos anos 1990, os caminhos e as finalidades da educação – em especial a dos jovens –, que passam a ser pautados nas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo, o que acaba resultando em novas formas de desigualdade, de alienação, de exclusão social, de competitividade desenfreada, sob o signo da meritocracia.

---

2 Esses documentos (PCNs e LDB/1996) ainda são vigentes.

Aqui é preciso explicar um pouco sobre a teoria do capital humano. De acordo com Frigotto (2003), a teoria foi criada nos anos 1950, pelo grupo de estudos do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, coordenado por Theodore W. Schultz (1902-1998), e surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados por meio da presença do chamado “fator humano” na produção. Chegou-se à concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um importante meio para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. É essa a ideia-chave da teoria do capital humano: a de que a um acréscimo de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo de capacidade produtiva. Assim, a *qualificação profissional* passa a ser apresentada como *grande fórmula para se ingressar no mercado de trabalho*, e a pobreza e a riqueza deixam de ser questão de ordem econômica-política e passam a ser questão de capacitação profissional e intelectual.

No Brasil, a entrada da teoria do capital humano na educação se deu na década de 1960 com as reformas feitas pelo Regime Militar. De acordo com Saviani (2008), a vinculação da educação pública aos interesses do mercado é uma das heranças educacionais deixadas pelos militares.

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996 [...] (SAVIANI, 2008, p. 298).

A reforma de 1990 no Brasil, que culminou na LDB/1996 (BRASIL, 1996), é, segundo Alves (2002), um marco simbólico de uma *guinada neoconservadora* em educação no Brasil, nos moldes do ideário neoliberal que, segundo Marrach (1996), atrela a educação escolar à preparação para o trabalho, afirmando a necessidade de uma força de trabalho qualificada e uma profissionalização no interior de uma formação geral. Tal tendência parece permear intensamente a LDB e, conseqüentemente, outros documentos legais subsequentes, na medida em que ela aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento.

Segundo Zibas (2005), o Ensino Médio no Brasil, de acordo com a legislação dos anos 1990, apoiou-se fortemente na retórica que aconselhava que, frente à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva, os sistemas de educação e formação inicial se orientassem, cada vez mais, para uma formação geral e polivalente,

capaz de fomentar a aquisição de competências gerais e transferíveis. Para alcançar tais objetivos, a reforma dos anos 1990 propôs uma nova estrutura curricular, baseada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o *protagonismo do aluno*, a *integração entre as disciplinas* e a *contextualização dos conteúdos disciplinares*. A LDB/1996 trazia uma estrutura curricular não mais baseada em conteúdos e disciplinas, mas sim no desenvolvimento de habilidades e competências básicas.

Essa reforma também foi responsável pela “reintrodução” de um lema que já fazia parte das orientações pedagógicas brasileiras desde as experiências da Escola Nova, no início do século XX, e quase sempre carregado de um valor positivo: o lema do *aprender a aprender*. Utilizamos o termo reintrodução entre aspas, pois é um lema que já estava presente no ideário pedagógico brasileiro, mas a partir da década de 1980, com o aguçamento do processo de mundialização do capital e da difusão do modelo econômico, político e ideológico neoliberal, o lema do *aprender a aprender* foi repaginado, principalmente pelo construtivismo (Duarte, 2001). Nessa conjuntura, a primeira característica desse lema é a de ser expressão de uma concepção de mundo que explica as questões sociais como decorrência de atributos individuais (Duarte, 2004).

Além disso, ao centrar o processo educativo apenas na atividade do aluno, tende-se ao relativismo político, filosófico, científico e moral, justamente por valorizar-se a aprendizagem de destrezas e habilidades cognitivas em detrimento dos conteúdos.

Nossa avaliação é a de que o núcleo definidor do lema “aprender a aprender” reside na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2001, p.8)

Outra forte característica do *aprender a aprender* no contexto neoliberal é a produção de uma *adaptação dinâmica*. Segundo Duarte (2004), adaptação significa aceitação. Assim, o que se pretende é “[...] produzir indivíduos com alta capacidade adaptativa às demandas da sociedade, [...] pretendendo produzir indivíduos que aceitem o sistema capitalista como única forma possível de sociedade” (p.64). O *aprender a aprender* sintetiza, assim, uma concepção educacional voltada para formação de uma “disposição para uma constante adaptação à sociedade regida pelo capital” (p.65).

Todos esses aspectos ficam explícitos no seguinte excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM):

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, 1998, p.37)

As políticas educacionais de FHC foram duramente criticadas e novas diretrizes curriculares para o ensino médio já vinham sendo propostas desde as DCNEM/98, mas o debate somente entrou na agenda do poder público no início da gestão Lula. Foram aprovados, em maio de 2011, o parecer CNE/CEB nº5/2011 (BRASIL, 2011) e, em janeiro de 2012, a Resolução CNE/CEB nº2/2012 (BRASIL, 2012), definindo novas diretrizes curriculares para o Ensino Médio. Tal atualização foi tida como necessária devido às mudanças que vinham ocorrendo na legislação e às transformações em curso na própria sociedade, no mundo do trabalho e no próprio Ensino Médio (Moehlecke, 2012).

Essas diretrizes, apesar de apresentarem uma mudança significativa no tom do discurso – como a crítica à subordinação da educação ao mercado de trabalho, aspecto muito presente nas DCNEM/98, e a definição de trabalho não apenas como atividade a ser realizada para se “ganhar a vida”, mas como atividade inerente ao ser humano enquanto processo de transformação da natureza e de produção de suas condições de existência –, ainda possuem pontos problemáticos, como a presença de noções como as de *competências e habilidades*, que representam a ideologia do capital humano, além do lema *aprender a aprender*. Essas novas diretrizes, apesar de romperem com alguns dos pontos considerados problemáticos nas diretrizes anteriores, ainda não rompem por completo com a orientação neoliberal.

Na Espanha houve muito mais reformas educacionais do que no Brasil, onde continua em vigor a LDB/1996 (Brasil, 1996). Desde 1970, ano em que entrou em vigor a *Ley General de Educación* (LGE), ainda no período franquista, sucederam-se 7 leis educacionais. Mas foi com a *Ley Orgánica General del Sistema Educativo* (LOGSE) de 1990 (ESPAÑA, 1990) que o sistema educativo herdado do franquismo foi substituído. A grande mudança foi a expansão da escolaridade básica, gratuita e obrigatória

até os 16 anos, ampliando para 10 anos a permanência mínima na escola. Outro ponto que vale destacar é o fato de que lá também houve a implementação de um currículo organizado por áreas do conhecimento.

Vale ressaltar a grande influência de César Coll na elaboração da LOGSE, através principalmente do trabalho *Psicología y Currículum* (1987). Assim, fica explícita, também na lei que lançou as bases do atual sistema educativo espanhol, a presença do construtivismo. Além disso, há forte presença da teoria do capital humano: fala-se em competitividade, mobilidade, adaptação da educação e da formação dos jovens a novas situações; em propostas adequadas às exigências da sociedade do presente e do futuro – a chamada sociedade do saber.

A mais recente lei educacional espanhola é a *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa* (LOMCE) (ESPAÑA, 2013), a primeira do PP (Partido Popular), já que a lei promulgada pelo governo José Maria Aznar, a *Ley Orgánica de Calidad de la Educación* (LOCE) (ESPAÑA, 2012), nunca chegou a ser aplicada, pois em 2004 José Luis Rodríguez Zapatero, do PSOE (Partido Socialista Operário Espanhol), eleito presidente, paralisou a aplicação da LOCE. Essa sucessão de leis é resultado do forte bipartidarismo que impera na Espanha – que gera instabilidade e descontinuidade nas políticas educacionais.

A LOMCE (ESPAÑA, 2013), mais conhecida como *Ley Wert* (em “homenagem” ao ministro da educação José Ignacio Wert), tem como justificativa a necessidade de formar para uma nova sociedade, mais aberta, global e participativa, que estaria exigindo novos perfis de cidadãos e de trabalhadores. A lei tem sido qualificada como sectária, discriminatória e retrógrada, e encontrou uma forte oposição de todos os grupos políticos ligados à educação, assim como do professorado e do alunado, o que desembocou na exigência da demissão do ministro Wert, além de manifestações e greves, como a greve geral de maio de 2013. Com uma forte orientação neoliberal, a LOMCE reorienta enfaticamente os objetivos da educação para colocá-los em coerência com as normas do mercado, assumindo como prioridade a promoção da competitividade econômica e da prosperidade do país. A lei, inclusive, afirma que um dos seus objetivos é estimular o espírito empreendedor do aluno. Nessa linha, a LOMCE defende que para melhorar os índices do sistema educativo é preciso implementar “medidas relacionadas con la simplificación del currículo y el refuerzo de los conocimientos instrumentales” (ESPAÑA, 2013, p.5). Claro que, considerando que o objetivo é reorientar a educação para colocá-la em sintonia com o mercado, dizer que visa à

“prosperidade do país” não passa de um discurso falacioso, já que o que se pretende, de fato, é a prosperidade do capital.

Essa é uma lei que tem sido considerada um retrocesso, a retomada de uma tendência conservadora que se distancia daquelas mais progressistas que vinham sendo assumidas pelos governos até então, pelo menos do ponto de vista dos discursos oficialmente assumidos. De acordo com Monarca (2012), a LOMCE rompe com essas tendências, com “el principio de comprensividad y atención a la diversidad simultáneamente” (p. 111), que se instauram na Espanha com a redemocratização.

Destarte, podemos constatar que as duas reformas estão fortemente atreladas à teoria do capital humano e a uma concepção construtivista da aprendizagem, que têm, dentre suas características, o deslocamento para o âmbito individual dos problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional, fazendo da educação um “valor econômico”, e a produção da *adaptación dinámica*. Quando nos documentos se fala em “conhecer a realidade” o que se pretende, na verdade, é que se conheça a realidade não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Assim, apesar das muitas diferenças que foram observadas, o que há em comum entre as últimas reformas educacionais elaboradas no Brasil e na Espanha é que a intenção que as permeia é o controle, a organização curricular calcada no discurso do ensino eficaz, de resultados, e não na formação dos sujeitos.

## A Filosofia no Ensino Médio e no Bachillerato

A respeito das orientações oficiais específicas para a Filosofia no Ensino Médio brasileiro e no Bachillerato espanhol, foram analisados, no Brasil: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos PCN); e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006<sup>3</sup>; e na Espanha, o Real Decreto n. 1467 (ESPAÑA, 2007)<sup>4</sup>, que define a estrutura e as *enseñanzas mínimas* do Bachillerato, que é

---

3 Quando esta pesquisa foi realizada, a nova Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCC/2018) ainda não havia sido elaborada.

4 Quando o levantamento e a análise documental desta pesquisa foram realizados, o governo do PP ainda não tinha instituído um novo Real Decreto de *enseñanzas mínimas* para acompanhar a

uma lei complementar que regula a modalidade curricular no país. Esses documentos constituem uma reiteração das diretrizes e finalidades expressas nas leis gerais. Dessa forma, as concepções de formação e de cidadão expressas nessas leis gerais figuram como uma espécie de pano de fundo desses documentos.

No caso brasileiro, é importante frisar que a existência desses 3 documentos não significa que exista um sistema nacional centralizado de ensino no Brasil. Os PCN, os PCN+ e as OCNEM são apenas modelos, que podem ou não ser seguidos. São *parâmetros*, ao contrário do Real Decreto espanhol, que tem força de lei.

No Brasil, se considerarmos os princípios gerais do Ensino Médio definidos na LDB/96, o espírito da proposta desenvolvida nos PCNs, nos PCN+ e nas OCNEM, é bem coerente com a concepção delineada nos textos que compõem as bases legais da educação. Ademais, a análise desses documentos também permitiu ver certa evolução da importância dada à presença da Filosofia no Ensino Médio, uma vez que no primeiro documento (PCN) tem-se uma defesa da transversalidade da Filosofia, no segundo (os PCN+) defende-se um currículo elaborado em torno de eixos temáticos, e no último (OCNEM) tem-se uma defesa de um espaço próprio e obrigatório para a Filosofia e a indicação de um currículo baseado nos seus conteúdos construídos historicamente (algo como uma história da Filosofia).

No Real Decreto espanhol, há também uma tendência a considerar a *transversalidade* como a principal característica da Filosofia, no entanto, o Real Decreto apresenta uma parte específica para a determinação dos conteúdos e conhecimentos próprios da Filosofia que devem ser tratados em cada uma das duas disciplinas filosóficas lecionadas para o Bachillerato (Filosofia e Cidadania, História da Filosofia), dando um foco um pouco mais acentuado a esses conteúdos e conhecimentos, não lhes atribuindo um papel secundário, como se fossem apenas o meio para desenvolver habilidades e competências ditas filosóficas.

O ponto que todos os documentos têm em comum é o fato de considerarem a reflexão como a principal especificidade da Filosofia, o que pode constituir um problema, uma vez que pode levar a uma percepção de que a Filosofia prescinde de conteúdos e que nas aulas se pode conversar sobre tudo, o que reduziria a ação reflexiva a um

---

LOMCE. No entanto, o cenário desenhado para a Filosofia pela LOMCE não é nada promissor. A LOMCE eliminou duas das três disciplinas que compunham o ciclo de formação filosófica da educação secundária na Espanha.

mero “opinismo” (Gallo, 2007).

## Professores e alunos: como veem o ensino da Filosofia

Os dados referentes aos sujeitos foram obtidos por meio de questionários (com questões abertas e fechadas) aplicados a 31 alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Paulo (Brasil), a 25 alunos concluintes do Bachillerato de uma escola pública da cidade de Guadalajara (Espanha) e a 4 professores de Filosofia dessa etapa da escolaridade, 2 brasileiros e 2 espanhóis, todos profissionais de escolas públicas.

Os questionários dos professores foram organizados em 4 eixos: o primeiro era sobre o perfil pessoal, social, econômico e profissional dos professores; o segundo tratava da percepção que os docentes têm do próprio Ensino Médio e da Filosofia dentro do Ensino Médio; o terceiro referia-se a como os professores percebem suas próprias aulas; e o quarto tratava da percepção dos professores a respeito dos seus alunos, suas escolas, a comunidade em que se inserem e sobre suas próprias expectativas e condições de trabalho.

Os dados coletados revelam que existe um consenso de que as finalidades do nível médio giram em torno da *formação da consciência/pensamento crítico, reflexivo e autônomo* e da *superação das provas de acesso à universidade*. No entanto, todos foram unânimes em responder que, da forma como o Ensino Médio e o Bachillerato estão estruturados, não é possível o cumprimento de todas as finalidades previstas. Assim, apesar da diferença de idade e de tempo de experiência, todos têm um discurso de descontentamento e de crítica em relação ao sistema de ensino de seus respectivos países.

Já em relação às contribuições específicas da Filosofia no Ensino Médio, todas as respostas giraram em torno da mesma base: *o ensinar a pensar, a refletir, a ter consciência crítica*. Todas as respostas trazem a *reflexão* como sendo a principal especificidade da Filosofia, ou seja, o fio condutor dessas respostas parece estar muito próximo do que estabelecem as orientações curriculares nos dois países. Vimos também que existe uma dificuldade em definir objetivos que sejam, de fato, próprios da Filosofia. Os objetivos citados pelos professores são sempre abrangentes; são objetivos que poderiam muito bem ser estendidos à educação como um todo. O objetivo de caráter mais específico que aparece nas respostas dos professores diz respeito “*a capacitar os alunos a responder as provas finais*”. Todos os outros objetivos citados poderiam ser sa-

tisfatoriamente alcançados e desenvolvidos por outras disciplinas, como, por exemplo, o objetivo de “*levar os alunos a fazerem a leitura de um texto procurando as ideias principais e como elas se relacionam entre si*”.

A respeito das contribuições que as propostas oficiais podem trazer para a prática do professor de Filosofia, todos disseram que esses documentos contribuem de forma positiva, pois oferecem orientação, e todos afirmaram que as utilizam de alguma maneira em sua própria prática. Apenas um dos professores brasileiros disse não utilizar nenhum dos documentos citados, mas sim as apostilas da Secretaria de Educação (que foram produzidas baseadas nesses documentos). Então, apesar de todos os professores terem criticado a organização dos seus respectivos sistemas educacionais e afirmado que, da maneira como eles estão organizados, não é possível formar bem os jovens, todos utilizam, de alguma maneira, as propostas oficiais que regem esse mesmo sistema que eles criticam.

Claro que isso não significa que as propostas sejam aplicadas diretamente nas aulas, sem qualquer restrição. Como afirmam *Bowe et al.* (1992), os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles têm suas histórias, experiências, propósitos e valores. Mas ainda que sejam transformadas e reinterpretadas, o cerne das propostas oficiais se insere dentro da sala de aula; em maior ou menor grau, mas ainda assim, se insere.

A respeito do trabalho desenvolvido em suas próprias aulas, parece haver um consenso de que os jovens gostam de discutir e debater, e que esse interesse é ainda maior quando o assunto discutido/debatido tem relação com aspectos reais da vida dos alunos. No entanto, nenhum dos professores identificou quais são esses temas e como são encaminhadas essas discussões e debates. O que ficou claro aqui é que a tendência que parece estar sendo priorizada na disciplina, principalmente no caso brasileiro, é a de se ensinar a Filosofia como processo, que é posta em prática por meio da realização de debates, discussões e reflexões sobre temas atuais e que sejam de maior interesse dos alunos. No caso espanhol, a prática dentro da sala de aula parece estar muito mais cerceada pela nova (e grande) quantidade de conteúdos instituídos pela LOMCE (ESPAÑA, 2013) e pela cobrança desses conteúdos pela PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), o que, segundo depoimento de umas das professoras, estaria dificultando o desenvolvimento de qualquer outro tipo de trabalho dentro das aulas que não seja a explanação desses conteúdos definidos pela lei.

O que se percebe é que esses professores, muito embora se declarem críticos a respeito da organização do sistema e bem cientes das limitações e dos problemas dessa organização, não parecem estar conseguindo quebrar as barreiras externas impostas à sua prática; eles não parecem estar conseguindo superar as interferências oficiais. O que nos leva a essa conclusão é o fato de todos, indistintamente, afirmarem que utilizam de alguma maneira as propostas oficiais como guia para sua prática. Somam-se a isso, nos dois países: o fato de serem pouquíssimas as aulas destinadas à Filosofia nesse nível de ensino; o fato de os professores terem de dar conta de dificuldades de formação que os alunos trazem das etapas anteriores da educação; o fato de existirem condições materiais extremamente precárias; e o fato de se ter uma grande quantidade de conteúdos que devem ser ensinados para que os alunos sejam capazes de superar as avaliações. O que se tem, então, é que, para além da vontade individual de cada professor de realizar com seus alunos um trabalho que seja de fato formativo, as condições em que estão inseridos simplesmente não permitem a realização desse trabalho.

Então, pelo que mostram os dados coletados, o trabalho com a Filosofia não está sendo, de fato, significativo, nem na Espanha nem no Brasil: aqui, porque o que deve ser ensinado fica indefinido e acaba centrando-se nos temas que os alunos acham interessantes, e lá, porque a cobrança, materializada na PAU, impede que se vá além, rumo a uma genuína discussão crítica.

Sobre os dados dos alunos, o questionário também foi organizado em eixos: o primeiro tratava de um perfil geral das características pessoais, familiares e sócio-culturais e do percurso educacional dos alunos; o segundo trazia sugestões dos alunos para mudanças na carga horária das disciplinas do Ensino Médio, juntamente com a percepção acerca da Filosofia, a escola e seus professores; e o terceiro tratava da relação que os alunos mantêm com o conhecimento.

Vimos que o perfil social e cultural dos alunos brasileiros e espanhóis não é diferente. Embora haja essa “certeza” de que os europeus são mais cultos do que nós, brasileiros, os alunos espanhóis mostram o mesmo perfil dos alunos brasileiros, muito embora as condições de acesso a teatros, museus, etc. para os alunos de Guadalajara sejam iguais ou até melhores (considerando-se o fato de a cidade ser pequena e o fato de o transporte público ser de boa qualidade) do que as condições para os alunos de São Paulo.

Mas o que chamou mais a atenção foi uma contradição no posicionamento

acerca da importância de se ensinar Filosofia. Ao mesmo tempo em que existe uma maioria de alunos, tanto no Brasil quanto na Espanha, que afirma ter interesse e gostar da disciplina, e uma maioria que considera o ensino da Filosofia importante, existe também uma maioria que opta pela diminuição da carga horária da Filosofia, e as razões mais citadas, tanto pelos alunos brasileiros quanto pelos espanhóis, são: a de que “*Não são aulas importantes, não têm aplicação, não serão usadas na vida*” e a de “*Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade*”. Essa contradição vai se tornando ainda mais surpreendente quando se constata que a quantidade de alunos que consideram importante estudar Filosofia é ainda maior do que a de alunos que gostam ou têm interesse pela Filosofia. Então, ao mesmo tempo em que a Filosofia é uma das mais citadas para ter sua carga diminuída, ela também é tida como interessante e importante pela maioria dos alunos.

No entanto, com o desenvolver das análises, chegou-se à conclusão de que essa contradição no posicionamento dos alunos não seria, de fato, uma contradição. Percebeu-se que, quando os alunos se referem à Filosofia, eles parecem estar falando de uma Filosofia quase divina, poética, como se fosse uma atividade intelectual acessível apenas aos filósofos profissionais e sistemáticos, e a ela atribuem fins que estão quase sempre envoltos numa nuvem de nobreza e magnificência: ela ensinaria a ter conduta, a respeitar os outros, entender o mundo e o comportamento humano. Conceber a Filosofia dessa forma acaba causando um afastamento das pessoas comuns do contato com o pensamento filosófico, e os alunos, entendendo-se como pessoas comuns, mesmo considerando a Filosofia como algo importante, talvez não a considerem importante para eles, principalmente neste momento da vida, em que o principal foco está em escolher uma carreira, prestar o vestibular, entrar na faculdade, fazer um bom curso para, então, conseguir um bom emprego. A nosso ver, os alunos conseguem avaliar que o que se espera deles, de fato, não é que eles se tornem aquele sujeito ideal, quase platônico, mas sim que eles sejam empregáveis e bem preparados para acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança. Dessa forma, o fato de os alunos afirmarem que a Filosofia é importante, mas ao mesmo tempo a colocarem dentre as principais disciplinas das quais diminuiriam a carga horária, não seria, então, uma contradição. Este parece ser o drama da Filosofia: por um lado cativa e excita a quem com ela interage, mas, por outro lado, tem socialmente cerceado seu potencial de expansão.

O que é possível perceber a partir desses dados é que existe uma certa afinidade entre o discurso dos alunos e o discurso oficial sobre a Filosofia. As premissas

teóricas adotadas pelo currículo oficial estão introjetadas nos pensamentos expressos pelos alunos. Nos dois discursos a Filosofia aparece como uma disciplina que vai ensinar a pensar, a refletir, a ser crítico, a pensar o mundo e o ser humano. Os alunos ainda acrescentam fins “comportamentais” para a disciplina, afirmando que a Filosofia ensina a ter boa conduta e a respeitar os outros.

O que ocorre é que nos dois discursos são atribuídos fins completamente generalizados à Filosofia, os quais estão sempre envoltos numa nuvem de nobreza e magnitude. O que acontece é que esses discursos dizem tudo e nada ao mesmo tempo, ao destinarem a Filosofia ao grande fim de formar o ser humano sem, no entanto, especificarem como e porque ela faz isso. É, no fundo, um discurso vazio, quase que ensaiado, pois atribui à Filosofia uma tarefa hercúlea, que é a formação de um indivíduo ideal, quase platônico, e no qual a sociedade não está interessada, como pudemos perceber ao analisarmos os documentos oficiais que organizam o currículo nos dois países, pois ao mesmo tempo em que falam na formação de um cidadão crítico e participativo, que reflita sobre suas práticas e sobre seu lugar no mundo – que é um discurso progressista –, também adotam o discurso do “*aprender a aprender*”, que nada mais é do que um jeito polido de dizer que o sujeito precisa saber aprender para poder estar sempre se atualizando e acompanhando as mudanças do mundo moderno, ou seja, sempre *adaptando-se ao mundo*, e não mudando-o ou questionando-o. É conhecer a realidade para melhor a ela se adaptar.

## Considerações finais

A partir das análises realizadas, pode-se constatar que a Filosofia, institucionalizada, está sujeita aos dispositivos e discursos legais e ao controle que exercem, na medida em que a escola e seu currículo constituem instâncias que preparam para a vida e para a inserção dos sujeitos no mundo, ou seja, a escola vincula um conhecimento já solidificado e útil para a manutenção da sociedade.

Ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe indubitavelmente pré-condicionar o ensino, porque as decisões em torno de determinados códigos se projetam inexoravelmente em metodologias concretas, com distinto grau de eficiência em seus efeitos, ainda que não existisse uma intenção explícita de fazê-lo, se é que se considera este aspecto um âmbito de competência próprio das escolas e dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p. 114).

Existe nas orientações legais que regem o sistema educacional dos dois países uma categoria de magnitude indiscutível e absoluta, que seria o mercado. Este seria o responsável por orientar e delimitar a sociabilidade humana desejável. Desse modo, a formação humana deve, necessariamente, subordinar-se aos ditames das necessidades do mercado. Pode-se apreender que há claramente, então, uma subordinação do humano/social a um determinado tipo de organização produtiva que, entretanto, resta indiscutida porque indiscutível.

Nesse contexto, a escola não consegue se desvencilhar de produzir trabalho alienado, tanto dos professores como dos alunos, e a função da Filosofia no currículo escolar se torna apenas a de ser mais um elemento concorrente para o atingimento da satisfação das necessidades do mercado. Esse predomínio do mercado, também conhecido por *sociedade neoliberal*, acaba, portanto, por determinar, mesmo que de forma indireta, a função do ensino da Filosofia.

Dessa forma, faz-se pertinente o questionamento de Dussel (2009), a respeito da crise da transmissão escolar: “o que foi feito do ideal de transmitir a cultura a todos os cidadãos através da escola?” Para essa autora, o cerco à transmissão cultural está ligado ao declínio das humanidades na sociedade, na escola e, sobretudo, ao fato de que os elementos culturais que nos definem hoje e se tornam nossas referências passam a ser fornecidos, cada vez mais, pela televisão, pela internet, pela economia de mercado. Segundo a autora, há um declínio das humanidades como centro de referência da cultura comum, declínio esse que já vem acontecendo há mais de um século. Com o discurso de “preparação para a o trabalho e para a vida” como principais fins da educação vem também o debate acerca de quais conhecimentos são “úteis” para que tal fim seja alcançado. O que se tem, então, segundo Dussel (2009), é uma constante crítica às humanidades, posto que estas não contribuiriam para o ensinar para a vida e para o trabalho. A autora ainda afirma que, nessa conjuntura, a escola e as humanidades sofrem um cerco, estão sitiadas. De um lado, se deparam com o declínio do ideal humanista como eixo para a ação da escola, cuja principal função, principalmente a partir dos anos 1970, passa a ser a de “ensinar para a vida e para o trabalho” e, de outro lado, se veem obrigadas a assistir passivamente a passagem da *cultura* definida classicamente (artes, música, teatro, literatura, etc.) para o âmbito do *tempo livre*, ou seja, a cultura clássica deixa de pertencer ao âmbito da formação escolar.

A esse quadro soma-se ainda o fato de que hoje a escola enquanto transmissora de conhecimento compete com outros meios de transmissão de informação e de

cultura, como a internet e, principalmente, a televisão. Segundo Dussel (2009), todos esses novos meios de transmissão levam a um efeito devastador a curto prazo, em se tratando do contato com a cultura, já que o mapa de interação desses meios se altera a cada 5 anos ou menos. Assim, a informação, o conhecimento e a cultura se tornam efêmeros, transitórios. Experiências transitórias e a curto prazo se tornam valores e o que é perdurável, a longo prazo, duradouro, passa a gozar de má reputação.

Soma-se a isso o fato de que,

(...)ao mesmo tempo em que o processo produtivo exige a elevação do nível intelectual dos trabalhadores (...) essa elevação (..) precisa, sob a ótica das classes dominantes, ser limitada (...) evitando-se a todo custo que o domínio do conhecimento venha a tornar-se um instrumento de luta (...) (DUARTE, 2001, p. 6)

Em resumo, a escola e junto com ela a transmissão de todo um cabedal cultural produzido pela humanidade estão “sitiados”. Esse cenário de sítio, em que as humanidades sofrem uma constante crítica por não serem “úteis”, fica claramente evidenciado quando se observa a drástica redução do espaço da Filosofia (e de outras disciplinas das humanidades) dentro do currículo da educação secundária espanhola, e a recente reforma do Ensino Médio no Brasil (Lei nº 13.415, de fevereiro de 2017 [BRASIL, 2017]), que derogou e reescreveu o Art.36 da LDB, que havia sido modificado para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, levando a Filosofia, mais uma vez, a ter uma presença inócua no currículo da educação média, uma vez que o discurso da sua importância não se traduz em uma presença efetiva nos currículos.

As humanidades estão, de fato, sitiadas...

## Referências

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB*. Campinas: Autores Associados, 2002.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer*

CNE N° 15/98 – CEB. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, aprovado em 1° de junho de 1998. Disponível em: <[http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer\\_CNB\\_CEB\\_15\\_98\\_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf](http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf)>. Acesso em: 12/ mar. 2018.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 23 dez. 1996

BRASIL. Lei N° 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n°s 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n°11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial União*. 17 fev. 2017.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB N°5/2011, de 4 de maio de 2011. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial União*, 24 jan. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução N° 2, de 30 de janeiro 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. *Diário Oficial União*, jan. 2012.

DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. amp. Campinas: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. *Educar para o capitalismo: entrevista a Verônica Bercht*. *Reportagem*, São Paulo, v. 5, n. 52, p. 63-6, jan. 2004.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n.137, p. 351-65, maio/ago. 2009. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742009000200002>

ESPAÑA. Ley Organica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial Estado, 3 oct. 1990.

ESPAÑA. Ley Organica 10/2002 de la Calidad de la Educación (LOCE). *Boletín Oficial Estado*, 24 dic. 2002.

ESPAÑA. Ley Organica N° 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). *Boletín Oficial Estado*, 10 dic. 2013.

ESPAÑA. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. *Boletín Oficial Estado*, 6 nov. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 116, p. 619-38, jul.-set. 2011. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000300002>

GALLO, Silvio. A filosofia e seu ensino: conceito e transversalidade. In: SILVEIRA, R. J. Trentin; GOTO, Roberto (orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Loyola, 2007. p. 15-36.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

MARRACH, Sonia A. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI JUNIOR; Paulo (org.). *Infância, educação e neoliberalismo*. São Paulo: Cortez, 1996. (Coleção Questões da Nossa Época). p. 42-56.

MOEHLECKE, Sabrina. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 49, p. 38-58, jan./abr. 2012. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782012000100003>

MONARCA, Héctor. La nueva Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa: la restauración del discurso conservador. *Tendências Pedagógicas*, Madrid, n. 20, p. 107-21, 2012.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300002>

SCHNEIDER, Sergio; SCHMITT, Cláudia Job. O uso do método comparativo nas Ciências Sociais. *Cadernos de Sociologia*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-87, 1998.

ZIBAS, Dagmar M.L. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: PARDAL, Luís; VENTURA, Alexandre; DIAS, Carlos. (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama*

atual. Campinas: Autores Associados, 2005. Vol. 1, p. 3-16.

**Submetido em:** 29-05-2018

**Aceito em:** 19-07-2018