

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO POLÍTICA DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ  
ESCOLA E O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA**

**JOSÉ ANTÔNIO LEANDRO FILHO**

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO POLÍTICA DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ  
ESCOLA E O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA**

**JOSÉ ANTÔNIO LEANDRO FILHO**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação – Área de concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Orientador:  
Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco

370  
L437a

Leandro Filho, José Antônio.

Análise da concepção política do currículo São Paulo faz Escola e o papel da Filosofia / José Antônio Leandro Filho – Presidente Prudente, 2015. 82 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2015. Bibliografia.

Orientador: Marcos Vinicius Francisco

1. Currículo. 2. Política Educacional. 3. Filosofia.  
I. Título.

**JOSÉ ANTÔNIO LEANDRO FILHO**

**ANÁLISE DA CONCEPÇÃO POLÍTICA DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ  
ESCOLA E O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA**

Dissertação apresentada à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Instituição Educacional e Formação do Educador.

Presidente Prudente, 19 de junho de 2015

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Erika Porceli Alaniz  
Universidade do Oeste Paulista – Unoeste  
Presidente Prudente-SP

---

Prof. Dr. Samuel Mendonça  
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUCCAMP  
Campinas-S

## DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus irmãos, Aparecida, Lázaro, João, Maria, Sebastião e Dionília; cunhados (as) e sobrinhos (as);  
À minha esposa, Edvania Francis.  
Uma dedicação especial à grande guerreira, Giovana Barbosa Macarão, pela luta pela vida;  
Uma dedicação suprema às minhas filhas, Maria Clara e Sofia, minhas rainhas. Hoje talvez não saibam o valor deste trabalho, mas espero que um dia o reconheçam e deem prosseguimento.

## **AGRADECIMENTOS**

A todos que contribuíram para execução deste trabalho:

Ao Cleiton Leandro, pela contribuição nas leituras e correções do inglês.

A todo corpo docente do Programa de Mestrado da Unoeste.

Aos membros da banca examinadora, Erika Alaniz e Samuel Mendonça, pela rica contribuição na leitura e análise desta dissertação desde a qualificação.

Aos meus amigos, Alex Zambom e Mauricio Monteiro, Patrícia Cappi, pelos diálogos e debates.

À Edvania Francis, minha esposa, pela paciência e parceria, auxiliando-me e acompanhando-me em todo o processo.

Em especial ao prof. Dr. Marcos Vinicius Francisco, pela dedicação e orientação.

“A educação tem raízes amargas, mas seus frutos são doces”  
(Aristóteles).

“É preferível mil vezes afrontar o mundo estando de acordo  
com a sua consciência... que afrontar a sua consciência para  
ser agradável ao mundo” (Mahatma Gandhi).

## RESUMO

### **ANÁLISE DA CONCEPÇÃO POLÍTICA DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ ESCOLA E O PAPEL DA DISCIPLINA DE FILOSOFIA**

O presente trabalho está vinculado à linha de pesquisa Instituição Educacional e Formação do Professor. O objetivo desta investigação centrou-se na análise da concepção política presente no currículo São Paulo Faz Escola, em relação à disciplina de Filosofia. Está é uma pesquisa crítico-interpretativa e adotou-se como procedimento metodológico a análise documental. Os resultados apontam que a política educacional praticada no estado de São Paulo confere ênfase ao discurso de competências e habilidades, em consonância com os cânones do neoliberalismo. Tais preceitos advêm das influências dos órgãos regulatórios internacionais que se encontram a serviço do capital e que privilegiam exclusivamente a educação voltada para o mercado de trabalho. Constatou-se que o componente curricular de Filosofia torna-se pragmático por meio de um material que chega pronto para professores e alunos. Por trás dessa lógica não há grandes exigências para que o professor tenha um conhecimento aprofundado e tampouco uma formação sólida, bastando apenas dominar algumas habilidades e técnicas para manusear o material. Acrescido à baixa carga horária para aprofundar as diferentes temáticas da Filosofia, os conteúdos, muitas vezes, são abordados aligeirada e superficialmente, o que impede que a disciplina possa desenvolver seu caráter crítico e reflexivo.

**Palavras-chave:** Currículo; Política Educacional; Filosofia.



## **ABSTRACT**

### **ANALYSIS OF POLICY CONCEPTION OF THE CURRICULUM SÃO PAULO FAZ ESCOLA AND THE ROLE OF THE PHILOSOPHY SUBJECT**

This work is linked to the line of research Educational Institution and Teacher Training. The purpose of this research focused on the analysis of policy conception of the curriculum São Paulo Faz Escola, opposite the Philosophy subject. This is a critical-interpretative research and adopted as a methodological procedure document analysis. The results indicate that the educational policies practiced in the state of São Paulo gives emphasis to speech skills and abilities, in line with the canons of neo-liberalism. These principles come from the influences of international regulatory bodies that are the service of the capital and exclusively favor education aimed at the labor market. It was found that the curricular component of Philosophy becomes pragmatic by a material that gets ready to teachers and students. Behind this logic there is no great demands for the teacher to have in-depth knowledge and so little a solid background, simply master some skills and techniques to handle the material. Plus the low workload to deepen the different themes of Philosophy, content, often are covered shallow, superficial way, which prevents the discipline to develop their critical and reflective character.

**Keywords:** Curriculum; Educational Policy; Philosophy.

## LISTA DE SIGLAS

APROFESP – Associação de Professores e Filósofos do Estado de São Paulo

CEFAM – Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

DRHU – Departamento de Recursos Humanos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI – Fundo Monetário Internacional

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

IDESP – Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LULA – Luiz Inácio Lula da Silva

MEC - Ministério da Educação

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programme for International Student Assessment

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PRS – Paulo Renato de Souza

PSDB – Partido social democrático brasileiro

PUCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

ONU- Organização das Nações Unidas

UNESP – Universidade Estadual Paulista

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNOESTE - Universidade do Oeste Paulista

USP - Universidade de São Paulo

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 MÉTODO .....	14
1.1 Eixos Analíticos .....	15
2 ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DO CURRÍCULO.....	16
2.1 Algumas interpretações sobre currículo .....	28
3 O PAPEL DA FILOSOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA .....	32
3.1 Período Jesuítico .....	32
3.2 Período Pombalino e o Brasil Imperial.....	33
3.3 A Filosofia durante o Brasil República .....	35
3.4 A Filosofia no Brasil do século XX .....	36
3.5 O retorno do componente Filosofia na matriz curricular do Estado de São Paulo e sua implantação no programa São Paulo Faz Escola .....	41
4 ANÁLISE DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ ESCOLA .....	44
4.1 Concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola e seu impacto na disciplina de Filosofia .....	44
4.2 Produção do material do Currículo São Paulo faz Escola .....	52
4.3 O Currículo a partir do discurso de competências e habilidades para a disciplina de Filosofia.....	56
4.4 O Currículo de Filosofia no programa São Paulo Faz Escola.....	62
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	67
REFERÊNCIAS .....	69
ANEXOS.....	75
ANEXO A.....	76
ANEXO B.....	78
ANEXO C.....	80

## INTRODUÇÃO

Quando cursava<sup>1</sup> Filosofia na Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUCAMP) um dos meus professores repetia uma frase constantemente, a qual me deixava incomodado “*a Filosofia é uma ciência que com a qual ou sem a qual o mundo continua tal e qual*”. Perguntava-me porque uma pessoa que pensava dessa forma lecionava Filosofia, ainda mais no Ensino Superior. Sou educador desde 2006 na rede estadual do Estado de São Paulo e sempre presenciei os professores de outras áreas e a equipe gestora considerar a Filosofia como uma disciplina secundária ou simplesmente para preencher o currículo.

Um pensamento que me persegue em relação às disciplinas escolares e aos conteúdos propostos é entender os motivos que fizeram com que tais disciplinas fossem inseridas no currículo. Portanto, há um entendimento que tais disciplinas e seus conteúdos são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos.

Diante disso, o problema que fomenta a pesquisa é: qual o discurso oficial sobre o papel da Filosofia dentro do Currículo do Estado de São Paulo, mais especificamente, o atual, denominado “*São Paulo faz Escola*”, implantado no ano de 2008, com vigência até o presente momento. Assume-se a palavra “papel” como um sinônimo de função: a missão; obrigação que deve executar; incumbência etc. (FERREIRA, 2008. p. 338).

O Estado de São Paulo passou a produzir um material composto por caderno do professor que orienta o desenvolvimento dos conteúdos/temas e competências/habilidades e um caderno de exercícios para os alunos. Mesmo que haja um discurso oficial ao enfatizar que o material seja apenas um norte para se trabalhar nas aulas, os professores são cobrados a desenvolvê-lo na íntegra. De acordo com o material, ao final de cada bimestre, os docentes são incentivados a preencherem um formulário explicando em qual situação de aprendizagem finalizaram o bimestre com os respectivos anos letivos (SÃO PAULO, 2012).

Para iniciar a busca do papel do referido componente curricular, faz-se imperioso definir o significado da palavra Filosofia. Segundo Reale (1988, p. 3) “Se

---

<sup>1</sup> Embora a introdução seja apresentada na primeira pessoa do singular, ao fazer referência a aspectos ligados a minha trajetória e que impulsionaram o desenvolvimento desta investigação, ressalta-se que nos demais itens adota-se a linguagem impessoal.

nos inspirarmos nas origens do pensamento ocidental verificaremos que a palavra Filosofia significa amizade ou amor pela sabedoria”. Diferente dos sofistas<sup>2</sup>, os primeiros filósofos se negavam a ser chamados de sábios porque acreditavam que nenhum ser humano é capaz de saber tudo e por isto se definiam como amantes da sabedoria ou, como Sócrates, parteiros das ideias, porque “[...] a Filosofia reflete no mais alto grau essa paixão da verdade, o amor pela verdade que se quer conhecida sempre com maior perfeição, tendo-se em mira os pressupostos últimos daquilo que se sabe” (REALE, 1988, p.3).

Oficialmente o Estado de São Paulo define a filosofia como “[...] uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas” (SÃO PAULO, 2014, p. 6).

Optou-se por aceitar a definição da Filosofia como uma reflexão crítica. Dentro de uma definição pessoal entendo que reflexão seja voltar o pensamento sobre o já pensado, buscando a verdade como os antigos filósofos faziam e crítica, como o ato de apoderar-se de uma opinião própria. Dessa forma, espera-se que a Filosofia auxilie os alunos a interpretar os obstáculos relacionados ao mundo no qual se encontram inseridos, ao desmistificar as relações sociais e lutar pela garantia de direitos às pessoas com historicidade, gêneros e classe sociais diferentes.

A Filosofia é uma disciplina que está presente no currículo brasileiro desde a chegada dos jesuítas, sendo excluída oficialmente entre os anos de 1970 a 2008. Algumas inserções foram feitas, especialmente após o término do Regime Militar no ano de 1985, mas oficialmente seu retorno no currículo nacional figurou-se no ano de 2008, com a Lei nº 11.684.

Vale apontar que, na definição de Chizotti e Ponce (2012), o currículo deve ser visto:

[...] como um instrumento social de responsabilidade coletiva, que supõe a participação de cada um e visa: à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o

---

<sup>2</sup> Segundo Reale e Antiseri (2009, p.73) “Sofista é um termo que significa sábio ou especialista do saber. A acepção do termo, que em si mesma é positiva, tornou-se negativa, sobretudo pela tomada de posição fortemente polêmica de Sócrates, Platão e Aristóteles. Sobre os sofistas as suas avaliações concluíram que o movimento sofista foi desvalorizado e considerado predominantemente como momento de grave decadência do pensamento grego. Ainda criticavam os mesmos por cobrarem por ensinar Filosofia, em especial a retórica”.

conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.25).

Nesta pesquisa, tem-se como objetivo analisar se o currículo de Filosofia do Estado de São Paulo atende ao que se espera da disciplina de Filosofia, ou seja, se “[...] fornece à educação uma reflexão sobre a sociedade na qual está situada, sobre o educando, sobre o educador e para onde esses elementos podem caminhar” (LUCKESI, 1994, p.129). A Filosofia torna-se um instrumento para que os estudantes do ensino médio construam uma postura crítica e sistemática diante da sua realidade.

O aluno deve ser levado à reflexão de sua realidade, ao superar, segundo Gallo (2009, p.20) a “célebre discussão sobre se ensinamos a Filosofia ou se ensinamos a filosofar”. Este filosofar conduziria o aluno a uma postura viva e ativa perante a realidade que o cerca, fator primordial para o desenvolvimento da cidadania dos jovens.

Dessa forma, esta dissertação ficou assim dividida: no primeiro capítulo intitulado “Método”, define-se o tipo de pesquisa assumido na presente investigação, bem como apresenta o percurso metodológico adotado na busca pelas respostas aos questionamentos feitos nesta introdução.

No segundo capítulo, nomeado “Alguns elementos relacionados ao processo histórico de surgimento do currículo”, discute-se sobre a origem da terminologia currículo, o processo histórico de criação dos currículos em nível mundial e no Brasil, as linhas difundidas e algumas interpretações sobre as implicações políticas ao se assumir determinadas concepções de currículo.

No terceiro capítulo, “O papel da Filosofia na história da educação brasileira”, suscitam-se os principais aspectos relacionados ao papel da Filosofia nos currículos ao longo do tempo no Brasil, além de explicitar o papel da Filosofia. Já no quarto capítulo, “Análise do currículo São Paulo faz Escola”, procedeu-se pela busca das múltiplas determinações que compõem o material produzido para a disciplina de Filosofia no Currículo em questão. Apresenta-se assim, quais concepções subsidiam a proposta e quais interesses ela vem atendendo. Por fim, apresentam-se algumas considerações sobre a pesquisa desenvolvida, bem como as principais constatações feitas com este estudo.

## 1 MÉTODO

Está é uma pesquisa crítico-interpretativa e adotou-se como procedimento metodológico a análise documental. Analisou-se qualitativamente o currículo São Paulo Faz Escola, frente à disciplina de Filosofia.

Uma das características da análise qualitativa é que os dados coletados devem ser descritivos, ou seja, o material coletado deve ser descrito com riquezas de detalhes (LUDKE; ANDRÉ, 1986). De posse do currículo aqui analisado, procedeu-se pelo levantamento acerca das principais características presentes no mesmo.

Partiu-se da análise do currículo São Paulo faz Escola frente ao componente curricular de Filosofia, sem a pretensão de se estabelecer generalizações mais amplas, até mesmo porque esse currículo esboça a ideologia de um governo e de seus agentes. Todavia, reconhece-se que esse currículo é fruto de um movimento maior, decorrente do impacto das agências regulatórias a serviço do capital e que serão apresentadas nos capítulos seguintes.

Com relação à técnica de análise documental, Ludke e André (1986) e Severino (2012) apontam que as informações já analisadas por outras pessoas podem ser reavaliadas por novas técnicas e novas problemáticas para ganharem qualidade na investigação. Para os autores são considerados documentos todo o material escrito e que venha a ser usado como fonte de informação. Essas informações são investigadas com base em questões levantadas anteriormente à pesquisa, como ressaltado no tópico anterior deste trabalho que se debruçou sobre currículo São Paulo faz Escola, frente à disciplina de Filosofia.

Para Lakatos e Marconi (2010), a utilização de documentos em uma pesquisa contribui com a investigação, mediante a riqueza de informações presentes nos mesmos, a fim de ampliar o entendimento sobre a temática em voga.

Ludke e André (1986, p.39) enfatizam que “a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso, ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta”. Nesse sentido, após a análise do currículo São Paulo faz Escola, sobretudo do material produzido para a disciplina de Filosofia, elegeram-se três eixos analíticos,

com a intenção de garantir maior consistência ao material a ser apresentado nos capítulos subsequentes.

### **1.1 Eixos analíticos**

Ludke e André (1996) afirmam que as categorias analíticas (eixos analíticos) devem ser vistos como fundamentais, pois através delas é que o pesquisador norteará as análises dos resultados obtidos no processo de investigação. Nesta pesquisa elegeram-se os seguintes eixos analíticos:

- 1- Concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola e seu impacto na disciplina de Filosofia;
- 2- Produção do material do Currículo São Paulo Faz Escola;
- 3- O Currículo com base do discurso de competências e habilidades para a disciplina de Filosofia.

No primeiro eixo analítico, abordou-se a concepção política do currículo São Paulo faz Escola e seu impacto na disciplina de Filosofia, bem como o tipo de política educacional que sustentou a elaboração do referido.

No segundo eixo, identificaram-se alguns aspectos presentes na gênese da dinâmica de produção e implantação do currículo São Paulo Faz Escola. Decorrente desse movimento indicaram-se alguns impactos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na práxis pedagógica dos docentes.

No último eixo analítico, procedeu-se à análise do discurso de competências e habilidades exigidas para o componente curricular de Filosofia, além de enfatizar o papel que estas têm dentro do atual sistema de organização das relações sociais. Por conseguinte, destaca-se a função da disciplina de Filosofia no currículo e o que se defende em termos de superar a redução de seu papel nos processos educativos.



## 2 ASPECTOS RELACIONADOS AO PROCESSO HISTÓRICO DE SURGIMENTO DO CURRÍCULO

Ao propor uma análise do discurso oficial currículo São Paulo Faz Escola, implantado no Estado de São Paulo, na rede pública de ensino, a partir do ano de 2008, sentiu-se a necessidade de buscar algumas explicações a respeito da origem da terminologia “currículo” e como a mesma vem é sendo utilizada ao longo do tempo. A palavra currículo é uma tradução da palavra latina *curriculum* que significa “caminho”, “percurso”.

Hamilton (1992, apud SILVA, 2006, p.4820) relata que o termo currículo aplicado ao meio educacional teve sua origem no século XVI, na Universidade de Leiden (1582). Os certificados eram concedidos aos estudantes somente após a conclusão do *curriculum* de estudos. Por conseguinte, nas Universidades de *Glasgow* (1633) e na *Grammar School* de *Glasgow* (1643), o *curriculum* era entendido como o curso inteiro de vários anos que “deveria ser seguido pelos estudantes, e não apenas às unidades pedagógicas curtas”.

Outra hipótese apontada por Hamilton (1992, apud SILVA, 2006, p. 4821) refere-se à conexão entre o termo *curriculum* com o protestantismo e o calvinismo do século XVI. Isto porque “Leiden foi fundada em 1575 especificamente com o propósito de treinar pregadores protestantes, e a reconstituição de Glasgow na mesma década ocorreu para atender propósitos similares”. Assim, o *curriculum* foi utilizado para institucionalizar o ensino para atender a sociedade capitalista emergente da época.

Nesse sentido, Silva (2006) aponta que:

É de se supor que o padrão de conduta moral que norteava a relação preceptor – aluno, nos tempos do ensino individualizado era um, sendo outro o que guiava a relação professor-aluno no ensino em classes. As condutas entre preceptor-aluno, no ensino individualizado, eram vivenciadas apenas pelos dois envolvidos, porém no ensino em classe, as relações entre docente-aluno e aluno-aluno são vivenciadas em um coletivo. Na classe, diversos interesses embatem, portanto, diversas negociações são necessárias, regras comuns de conduta devem ser estabelecidas. O modo de funcionamento da sociedade capitalista emergente, no século XVI, exige uma nova moral. A moral do homem de negócios, necessária ao funcionamento da economia capitalista. Pressões para a formação deste homem tornam-se intensas sobre o sistema educativo, levando ao surgimento do currículo e ao estabelecimento de um novo modo de organizar o trabalho escolar (SILVA, 2006, p.4821).

Avançando nesse processo histórico, Silva (2006) aponta que, entre os séculos XV e XVIII, ocorreram grandes transformações nas sociedades. Diante da emergência das cidades, houve uma passagem do regime feudal para o modo capitalista de viver. Com as grandes navegações e “descobertas” de novas terras, o mercantilismo ganhou força e as grandes navegações impulsionaram o comércio. Desta forma, grandes alterações na economia impulsionaram modificações no campo social, ideológico, político, jurídico, bem como no campo educacional e curricular.

No Brasil, durante o século XVI, os primeiros exploradores estavam chegando, e junto com eles vieram vários padres jesuítas que passaram a ser os responsáveis pela educação dos filhos dos colonos, algo que se estendeu para o processo de catequização dos indígenas. Padre Manoel da Nobrega foi o encarregado de implantar a educação na colônia, por meio do *Ratio Studiorum*<sup>3</sup>. Não somente se ensinava a educação praticada em Portugal, mas a utilizavam para catequizar em terras brasileiras (MASCARELLO, 2006).

Mascarello (2006) reforça que no Brasil, no século XVIII, com a reforma pombalina, os padres jesuítas foram expulsos, e a educação passou a ser controlada pelo Estado. Com ideais de valorização nacional, no caso do Brasil, a coroa portuguesa, ao defender uma nova educação, propunha o fim da utilização do *Ratio* e a mudança da língua aplicada nas escolas, da língua latina para a língua portuguesa.

Na visão de Mascarello (2006), isto ocorreu porque o Estado, controlando a educação, estaria controlando o pensamento e a ação dos novos cidadãos, acrescido ao fato de que o Estado precisava de pessoas que soubessem ler e escrever para as novas ambições, fruto da expansão comercial do Brasil-Colônia.

Entretanto para os estudantes que desejavam seguir os estudos, chamados na época de maiores, deveriam ter o conhecimento do latim e da religião

---

<sup>3</sup> Negrão (2000, p.155) aponta que “O *Ratio Studiorum* preceitua a formação intelectual clássica estreitamente vinculada à formação moral embasada nas virtudes evangélicas, nos bons costumes e hábitos saudáveis, explicitando detalhadamente as modalidades curriculares; o processo de admissão, acompanhamento do progresso e a promoção dos alunos; métodos de ensino e de aprendizagem; condutas e posturas respeitadas dos professores e alunos; os textos indicados a estudo; a variedade dos exercícios e atividades escolares; a freqüência e seriedade dos exercícios religiosos; a hierarquia organizacional; as subordinações”.

cristã. Portanto, Mascarello (2006) salienta que a reforma foi parcial e não total no país.

Silva (2006) afirma que as novas demandas comerciais geraram novas necessidades no campo educacional. A necessidade de formar um maior número de pessoas para essa nova sociedade promoveu uma mudança na estrutura educacional que deixou de priorizar o ensino individual, em detrimento do ensino coletivo, o que favoreceu a criação das classes escolares.

Para homogeneização da educação, estabeleceu-se que todas as salas com séries idênticas deveriam passar pelo mesmo percurso, pela mesma metodologia, a fim de atingir a excelência no ensino, ou seja, o mesmo currículo. Entretanto, de acordo com o autor, não existiu uma hegemonização tanto na aplicação dos métodos como no aprendizado. Portanto, em alguns lugares, tais expectativas foram atingidas e em outros não. Há que se ponderar que a introdução da dimensão curricular nas instituições escolares esteve atrelada ao desenvolvimento do capitalismo.

Chizzotti e Ponce (2012) e Meyer e Ramirez (2002) ressaltam que, a partir do século XVIII, os Estados buscaram oferecer educação a toda população, e os currículos foram confeccionados e implantados nas escolas de forma utilitarista, ou seja, a educação passou a ter uma utilidade. Essa utilidade seria a de formar os estudantes para cumprir funções sociais pré-determinadas pelos grupos dominantes. Embora na época, não houvesse uma preocupação de análise do currículo, ele era tido como neutro e homogêneo.

Mascarello (2006), ao referir-se ao Período Imperial no Brasil, sinaliza que, ao fugir dos conflitos europeus, a Família Imperial aportou na colônia. Iniciou-se uma preocupação em se criar universidades em terras brasileiras e, com isto mudaram-se as demandas da educação. Até então, os estudantes brasileiros, ao terminarem os estudos no Brasil, partiam para Portugal a fim de fazer faculdade. Contudo, diante do conflito instaurado na Europa e sem a Família Real em Portugal, sentiu-se a necessidade de criar universidades no Brasil. Nesse contexto, criaram-se as primeiras universidades com a promulgação do ato institucional de 1824.

Complementando tais análises, Pupin (2006) destaca que, durante o governo imperial, houve ações para unificar o sistema de ensino, a partir da criação de métodos, da definição de conteúdos e normas a serem seguidas pelas escolas.

Todas essas medidas buscavam tornar homogêneo e estatal um sistema que, até então, se caracterizava pela diversidade, já que a iniciação dos indivíduos na cultura letrada se fazia a partir de iniciativas muito diversificadas como família, igreja, preceptores particulares, corporações profissionais, associações filantrópicas dentre outras; ou matricular-se nas aulas avulsas de Latim, Filosófica, Retórica, Francês, Inglês, Grego, Economia e Comércio existentes no Rio de Janeiro daquela época (PUPIN, 2006, p.33-34).

Há que se ponderar que a vinda da Família Real ao Brasil suscitou um avanço nos estudos no país, entretanto, somente no ensino superior. Na educação primária e secundária continuaram as aulas avulsas, ainda sob o domínio da igreja. Chizzotti e Ponce (2012), ao analisarem o século XIX, apontam que em nível mundial imperavam dois modelos educacionais. O primeiro, apesar de ser supervisionado pelo Estado, era mantido basicamente pela iniciativa privada. O segundo, que surgiu especialmente na Alemanha, Holanda e França, era totalmente controlado e mantido pelo Estado. Este segundo modelo foi o que influenciou a maioria dos currículos no restante da Europa e América Latina, com destaque para o Brasil.

Os autores diferenciam os dois modelos de educação em tradição liberal e republicana. Na tradição liberal, a educação é supervisionada pelo Estado, mas gerida pela iniciativa privada. Já na concepção republicana, defende-se a universalização da educação e o ensino gratuito sob a tutela do Estado.

No mesmo período, especialmente nos Estados Unidos, com a revolução industrial, ganharam força a defesa dos discursos de que a classe operária precisava ser treinada para as novas demandas sociais, econômicas e de trabalho que surgiram. Novos mecanismos de transporte e de utilidades domésticas, a partir da produção de energia elétrica, exigiam que as pessoas aprendessem a ler, escrever e contar, a fim de se inserirem em postos de trabalho, exercendo corretamente sua função. A escola foi vista como aliada na preparação dos membros para essa nova sociedade (SILVA, 2006).

Silva (2006) salienta que foi nesse contexto que a escola concebeu o novo currículo formador de grupos. A escola incumbiu-se de separar os alunos em “classes”. De um lado, deveriam estar daqueles que utilizariam da razão na sua prática trabalhista e, do outro lado, estariam os que simplesmente utilizariam de sua força de trabalho para realizar as operações das máquinas.

No que tange ao contexto brasileiro, o fim do Império e o aparecimento da República, bem como as novas demandas comerciais, aliado à efervescência do movimento liderado pelas ideias positivistas de Augusto Comte, tiveram papel central nas discussões na área educacional, no final do século XIX e início do século XX. Apesar de muitos debates e diversas reformas educacionais pouco se avançou na qualidade educacional no período (MASCARELLO, 2006).

Bruno (2011) salienta que no fim do século XIX e início do século XX em diversas partes do mundo os trabalhadores se organizaram em sindicatos e travaram várias lutas com os proprietários das fábricas, obtendo diversas vitórias trabalhistas. Com isto, os capitalistas, ao se utilizarem da educação, buscaram uma nova maneira de controlar as ideias dos trabalhadores. Ao referir-se à educação, a autora aponta que “[...] o que se observa é que quanto mais se expandia, incluindo camadas mais vastas da classe trabalhadora, mais aumentava sua subordinação ao controle do capital” (BRUNO, 2011, p.547).

Complementa Bruno (2011, p.547) que “os sistemas de educação foram criados a partir dos modelos burocráticos vigentes, inspirados na teoria clássica da administração tendo como referência os sucessivos modelos de gestão e administração empresarial”. Meier e Ramirez (2002, p. 91) ressaltam que “la educacion non funciona por el bien del conjunto de la sociedade, sino más bien para reproducir estructuras de la dominación que beneficia a las elites”. Os mesmos ressaltam que a condução da educação se deu de diferentes modos no mundo, pois “diferentes sociedades o elite tienen diferentes exigencias de personal y obtienen sistemas educativos que forman o socializan a la generacion seguinte, para satisfacer así essas necessidades” (MEIER; RAMIREZ, 2002, p 91).

De acordo com Mascarello (2006) e Silva (2006), no Brasil, no início do século XX, o país passou por uma grande transformação no campo jurídico, dividindo os poderes civis, políticos e passando todos ao caráter federalista. Em relação à educação, até o início da República, cada Estado era independente em relação à educação, o que provocou um desarranjo quanto à organização do Sistema Educacional, sendo necessárias reformas educacionais para equalizar a educação na Nova República.

Para Mascarello (2006), aos poucos a Primeira República ou República Velha, marcada pela exploração da agricultura, especialmente pelo café, foi dando espaço a uma nova mentalidade. Com a crise do café no mercado internacional, o

comércio interno ganhou força e com isto a necessidade de oferta de uma educação que qualificasse a mão de obra exigida pela nova demanda. Nesse cenário, em especial, nas décadas de 1920 e 1930, alguns grupos tecnocratas apoderaram-se do poder e exigiram um novo tipo de educação para o país.

Em 1931, o então Ministro Francisco Campos promoveu uma reforma buscando uma estruturação e organização nacional para a educação. Criou-se o Conselho Nacional de Educação e “limitou-se à reformulação do ensino secundário, dividindo-o em dois ciclos: Ensino Fundamental (5 anos, ficando conhecido como ginásio) e complementar (2 anos, preparação para o Ensino Superior) ” (MASCARELLO, 2006, p.18).

No Brasil, no ano de 1932, foi lançado O Manifesto dos Pioneiros. Para Camurra e Teruya (2008) e Mazzuco e Tulio (2004) o movimento foi idealizado por intelectuais brasileiros com o objetivo de traçar uma nova política para a educação brasileira. O que se buscava era reparar as deficiências encontradas em todos os níveis educacionais e atender qualitativamente o maior número de alunos possíveis, independentemente da classe social que se encontravam. Entretanto, a concretização da educação no início da República ainda era bastante elitista.

O documento, mais do que um manifesto de especialistas da educação, foi apontado como um movimento político, pois, no congresso em 1931, contou inclusive com a presença do então chefe de governo da época, Getúlio Vargas, que acabou criando o Ministério da Educação. Apesar dos esforços, não houve muitas mudanças no currículo nacional. As disciplinas continuaram a ser elaboradas desprezando a reflexão e o questionamento em nome de um currículo centrado no professor (CAMURRA; TERUYA, 2008; MAZZUCO; TULIO, 2004).

Para Camurra e Teruya (2008), Mazzuco e Tulio (2004) e Valério (2006), a partir do Movimento dos Pioneiros e com a consolidação da República, várias reformas educacionais foram implantadas no país. Pode-se destacar o Decreto nº 4.244, intitulado Lei Orgânica do Ensino Secundário, que dividiu o ensino em dois ciclos no ano de 1942: o Ginásio que era cursado em quatro anos e o Colegial, em três. O Colegial subdividia-se em: Científico e Clássico. No ano de 1961 surgiu a LDB nº 4024.

A LDB nº 4024 de 1961 foi implantada em um momento de tentativa de superação de várias crises econômicas e políticas que o Brasil havia passado. O cenário da implantação da lei foi de embate entre os grupos políticos da época que,

de um lado buscavam valorizar o nacionalismo desenvolvimentista dando grande importância ao mercado nacional e, do outro, o grupo que valorizava o capital estrangeiro para administrar a economia, valorizando a privatização, inclusive da educação. O que se viu na implantação da lei foi um esvaziamento de soluções para a educação nacional (CAMURRA; TERUYA, 2008; VALÉRIO, 2006).

Em 1971, durante o período Militar, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases nº 5692. Conforme Valério (2006) neste período as políticas educacionais foram implantadas de forma unilateral pelo Regime Militar. Assim se entenderam a exclusão de discussões que atendiam aos interesses das classes populares. A repressão praticada nas áreas políticas e sociais foi transferida para a educação.

Para Vieitez e Dal Ri (2011), nos primeiros anos da ditadura militar, apesar de haver movimentos contra o Regime Militar, inclusive na educação, pouco se fez diante da rigidez dos ditadores. No final da década de 1970 e início de 1980, vários setores da sociedade, em especial os sindicatos, levantaram a bandeira pelo fim da ditadura. Nesse movimento, a educação também aderiu à causa em todos os seus setores, a saber, professores, alunos e funcionários.

Os autores relatam que na década de 1970 a ditadura militar antecipou alguns elementos da política neoliberal para a educação, tais como, o fornecimento de incentivos públicos para as instituições privadas; o aprofundamento da desestruturação da carreira docente, especialmente no quesito provimento; a contratação de profissionais provisórios sem um plano de carreira. Os autores salientam ainda que nesse período iniciaram-se algumas experiências tecnológicas como “ensino programado, métodos de avaliação, entre outras, cujo objetivo era o controle do processo de trabalho pedagógico-didático por parte do Estado” (VIEITEZ; DAL RI, 2011, p. 140).

Em decorrência dessa política, Vieitez e Dal Ri (2011, p.141) afirmam que os membros da educação, professores, funcionários e estudantes, ao aderirem à bandeira dos demais trabalhadores brasileiros pela liberdade, ergueram uma bandeira específica na área da educação com as seguintes reivindicações: “a) aumento salarial e plano de carreira; b) ensino público gratuito e de qualidade; c) democratização da gestão pública “. Por conta da participação da comunidade educacional nas manifestações contra a ditadura, a sociedade passou a conferir maior importância à educação no referido contexto.

Valério (2006) relata que o segundo grau da época, hoje o ensino médio, era basicamente voltado à profissionalização da mão de obra, a fim de atender ao mercado de trabalho. Ao mesmo tempo surgiu o Mobral e o Supletivo para acolher, em muitos casos, pessoas que chegavam do campo e que não eram alfabetizadas ou não tinham terminado os estudos. Não se pode negar que a lei ampliou o número de brasileiros com acesso ao ensino. O acordo firmado entre o MEC e a AID (*Agency for International Development*) impulsionou a educação tecnicista e a ideologia que atendia aos interesses de desenvolvimento do capitalismo.

Entende-se por tecnicismo o processo de reorganização dos sistemas educativos, tornando-o objetivo e operacional. Freitas (2012) diz que, para a pedagogia tecnicista, o processo define o que os professores e alunos irão estudar e como estudar. O autor salienta que da mesma forma como os empresários se utilizam da tecnologia na produção empresarial, buscou-se sua aplicação na educação.

Freitas (2012) pondera ainda que na atualidade o tecnicismo ganhou nova roupagem e objetivos, podendo ser chamado de neotecnicismo. As características deste novo processo são marcadas por uma “teoria da responsabilização, meritocracia e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de *standards*, ou expectativas de aprendizagens medidas em testes padronizados” (FREITAS, 2012, p. 383).

Conforme Freitas (2012), a partir de 1980, foi publicado nos Estados Unidos um relatório denominado *A Nation at Risk*, que desenhava um quadro de caos na educação americana. De acordo com Afonso (2000), todo esse processo foi utilizado, inclusive, por R. Regan que, na ocasião, fez a defesa do conceito elitista de meritocracia, dos testes estandardizados, da desregulação da educação pelo governo, da competição entre as escolas e a valorização das capacidades individuais para a seletividade. Prossegue o autor:

A necessidade de resolver a crise de produtividade e competitividade, associadas tão fortemente à questão educacional, terá contribuído para que no período da administração Reagan os empresários tivessem interesse fortemente pelas questões da educação, como já não faziam desde o começo do século (AFONSO, 2000, p.67).



Emery (2002, 2005 apud Freitas 2012) afirma que os diretores do *Business Roundtable* sentiram então a necessidade da aprovação de uma legislação educacional. Isto deu brechas para que pessoas do setor empresarial forçassem a reformulação educacional, conferindo ênfase ao neotecnicismo. A justificativa era que dessa forma os Estados Unidos voltariam a figurar como potência no cenário mundial. Continua o autor, mesmo se descobrindo que era uma crise plantada, não se impediu da criação da lei *No Child Left Behind* fosse aprovada. A lei previa um sistema de testes padronizados, a fim de se avaliar os alunos, responsabilizando, apenas, os professores pelos sucessos e insucessos referentes aos dados coletados.

O uso dos testes padronizados, de acordo com Freitas (2012), serviu para o gerenciamento do trabalho docente, ou mesmo de toda a escola, ao controlar todo o processo, por meio do material didático, conferindo bônus às melhores escolas e punição para aquelas que não atingiram as metas pré-estabelecidas. Nesse sentido, o sistema de responsabilização, adotado por este tipo de gerenciamento educacional, envolveu três elementos: “teste para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções. As recompensas e sanções compõem o caráter meritocrática do sistema” (FREITAS, 2012, p. 383).

Segundo Chizzotti e Ponce (2012), na década de 1980, dois líderes de países foram considerados chave nas reformas educacionais: Ronald Reagan, nos Estados Unidos e Margaret Thatcher, na Inglaterra. Eles promoveram reformas educacionais que ganharam influência mundial. A partir do ideário liberal, os dois países passaram a conceber a educação na lógica empresarial e de produtividade, ao criar, por exemplo, um ranqueamento das instituições educacionais. As problemáticas educacionais passaram a ser vistas como passíveis de serem solucionadas via tutela da iniciativa privada (FREITAS, 2012).

Outros países do globo seguiram esta lógica e centralizaram seus sistemas de ensino, a partir de avaliações externas, na intenção de gerenciá-los, ou seja, tais sistemas de ensino adotaram as mesmas regras do mercado.

Vieitez e Dal Ri (2011) salientam que o Brasil, na década de 1980, foi marcado pela precarização da educação e pela luta dos membros da educação por melhores condições de trabalho. Chizzotti e Ponce (2012) salientam que no mesmo período, alguns órgãos como a Organização para a Cooperação e o

Desenvolvimento Econômico (OCDE), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para a Educação (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e o Banco mundial (BM), na década de 1980, patrocinaram pesquisas junto ao Centro de Pesquisa e Inovação em Educação. O intuito foi o de instituir um “plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, cujo objetivo foi ampliar e renovar o currículo da educação básica” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 30).

Vale apontar que no, ano de 1993, os países membros da OCDE reuniram-se e definiram um plano de ações para seis anos, a fim de alcançarem o modelo de jovem e adulto que eles desejavam para o continente europeu. Juntos, esses países criaram metas a serem atingidas por meio da aplicação de avaliações em larga escala. Para avaliar o currículo proposto, criaram, no ano 2000, o *Programme for International Student Assessment* (PISA) ou Programa para Avaliação internacional de Estudantes. A partir do Conselho Europeu, ocorrido no ano 2000, os países com tendência liberal passaram a adotar as regras de avaliações e ranqueamentos conjuntamente (CATANZARO, 2012; CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Catanzaro (2012) e Chizzotti e Ponce (2012) salientam que nos anos 1990 do século passado a União Europeia também convocou um grupo de especialistas para determinar quais competências eram chaves no desenvolvimento das pessoas e que fossem capazes de atender aos interesses do mercado internacional. Ou seja, esses especialistas determinaram o tipo de currículo que os estabelecimentos de ensino deveriam difundir. Adepto desta lógica, o Brasil assume com grande força, em especial, a partir da referida década, a tendência liberal na produção de seus currículos

Haddad (2008) destaca que, atrelado a este novo padrão da educação, é condição *sine qua non* apontar a influência que os órgãos regulatórios internacionais tiveram nesse processo, tais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Através da ajuda financeira, empréstimos, tais organismos buscam controlar ações em vários setores, sobretudo nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Impõe-se uma lógica de mercado em relação ao âmbito social, o que interfere na qualidade das reformas educacionais (HADDAD, 2008; LOPES; MATHEUS, 2014).

Conforme Haddad (2008) e Lopes e Matheus (2014), quando os países fazem acordos ou empréstimos com o FMI, por exemplo, são obrigados a assinar

uma série de responsabilidades/acordos. Os especialistas dessas organizações é que determinam que tipo de ações cada nação tomará, a fim de atender a lógica do mercado em vigência.

Em linhas gerais, os órgãos agem de forma a pressionar os países que necessitam de empréstimos a internacionalizar vários setores, inclusive o educacional. Um dos setores mais influenciados e abertos ao capital estrangeiro é o de prestação de serviços, o qual a educação faz parte. Sobre isto Haddad (2008, p.6) salienta que “a educação é um bem público e um direito humano. É fator essencial para a constituição e o desenvolvimento de uma sociedade e para a constituição de uma nação”.

Porém, no Brasil, nos anos 1990 do século passado, período de discussão e implantação da nova LDB, as decisões tomadas foram extremamente influenciadas por essas políticas externas mundiais. A União, através do MEC ficou encarregada pelos recursos do ensino básico, deixando a prática para os estados que, por sua vez, impulsionaram os municípios a assumirem a educação infantil. A implementação de avaliações externas de controle e ranqueamento, tais como a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) comprovam essa nova tendência.

Chizzotti e Ponce (2012) e Meyer Ramirez (2002) apontam que há uma preocupação muito grande de padronização mundial em relação ao currículo e isto não exclui o Brasil. As reformas educacionais, a universalização curricular proposta aos países europeus pela OCDE, também foram exigidas ao Brasil pelo BM, como contrapartida para se obter apoios financeiros.

Para Lopes e Matheus (2014, p. 338) no período do mandato do presidente da república “Fernando Henrique Cardoso foi instituído um projeto de centralidade curricular, frequentemente neoliberal; parâmetros curriculares nacionais, avaliação de livros didáticos e sistemas nacionais de avaliação”. Com essas medidas, houve uma centralização do poder em relação ao currículo, ao se buscar uma organização única para o currículo em âmbito nacional para posteriormente se utilizar do ENEM como método de ingresso no ensino superior e como ranqueador da qualidade educacional nos estados e municípios.

Para Freitas (2012), essa centralização, iniciada no mandato de ex-presidente FHC, teve continuidade nos mandatos dos seus sucessores, Luís Inácio

Lula da Silva (LULA) e Dilma Rousseff, atual presidenta. Somando-se a isto, iniciou-se um processo que o autor denomina de privatização na modalidade de *vouchers*.

Freitas (2012) nomina de *vouchers* os sistemas de bolsas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Nessas modalidades, ao invés de se investir em uma educação pública, ampliando ou construindo Universidades e Escola Técnica, o Governo transfere à iniciativa privada as verbas públicas. “Continua gratuita para os alunos, mas o Estado transfere para a iniciativa privada um pagamento pela sua gestão” (FREITAS, 2012, p. 386).

Tais medidas políticas de centralização curricular são adotadas em nome de uma educação de qualidade, entretanto, essa qualidade curricular não considera a questão cultural de cada região ou das pessoas diretamente ligadas à educação. O discurso para a implantação de um novo currículo hegemônico vem arraigado de um discurso de inovação e qualidade em relação aos modelos curriculares anteriores. Entretanto, para as autoras há um “esvaziamento de sentidos da significativa qualidade da educação, como um dos mecanismos de constituição da hegemonia política de currículo centralizada” (LOPES; MATHEUS, 2014, p.340).

Haddad (2008) diz que existem muitos fatores sociais que interferem na não efetivação e garantia de uma educação de qualidade, sendo um deles relacionado às escolhas políticas dos profissionais que confeccionam os currículos dos Estados e Municípios. Muitas vezes esses profissionais são contratados, mas sequer conhecem a realidade na qual o currículo será implantado, o que interfere diretamente na qualidade do processo de ensino e aprendizagem, ao estar descontextualizado.

Para satisfazer essa nova demanda de um currículo centralizado, estados e municípios com recursos suficientes criaram seus próprios currículos, contratando equipes de especialistas que se encarregaram de elaborá-lo. Tal exemplo se aplica ao Currículo São Paulo faz Escola, foco de análise desta dissertação. Outros estados e municípios sem recursos recorreram a programas já existentes utilizados por franquias particulares (CHIZZOTTI; PONCE, 2012).

Dessa forma, para Chizzotti e Ponce (2012) cria-se no Brasil uma contradição no processo de definição e elaboração dos currículos, sobretudo nos últimos anos. Tal contradição se faz presente, inclusive, no discurso oficial

encontrado na LDB. Por um lado, o currículo deve privilegiar uma tradição humanista para a formação do cidadão e, de outro lado, assiste-se a uma ênfase na valorização de competências e habilidades exigidas pelo mundo globalizado do mercado de trabalho.

## **2.1 Algumas interpretações sobre currículo**

Encontram-se diversas linhas e interpretações no que tange ao currículo e até mesmo em relação à palavra “currículo”. Malta (2013) relata que vários estudiosos se propuseram a buscar uma definição de currículo dentro de diferentes momentos da história, sendo que mais de trinta definições foram encontradas.

Quase sempre se utiliza a palavra “currículo” para designar o programa a ser percorrido por uma disciplina ou um curso, a fim de se esclarecer as práticas educativas a serem desenvolvidas. Para Silva (2013), currículo é o resultado da junção da experiência humana ao longo do tempo, condensado de forma a criar resultados desejados aos alunos. Assim, o currículo é uma seleção de conhecimentos a serem aplicados nas escolas, conforme os objetivos que se quer atingir.

Na presente dissertação, assume-se a definição de Chizzotti e Ponce (2012) como a mais alinhada aos propósitos do que se entende como papel do currículo frente à educação escolar, ou seja:

[...] currículo como um instrumento social de responsabilidade coletiva, que supõe a participação de cada um e visa: à autonomia do indivíduo em comunidade; à preparação para viver e (re)criar a vida com dignidade; e à construção permanente de uma escola que valorize o conhecimento, que seja um espaço de convívio democrático e solidário e que prepare para a inserção na vida social pelo trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p.25).

Embora seja feita a opção por essa definição de currículo, outras leituras serão apresentadas, a fim de abarcar maior compreensão sobre o tema. Silva (2013) classifica as teorias sobre currículo em tradicionais, críticas e pós-críticas, fazendo uma leitura de autores como: Bobbitt, Taylor, David Hamilton, Dewey, Tyler, Freire, Bourdieu, Althusser, entre outros.

Na visão de Silva (2013), o currículo tradicional tem como característica a ideia de que a função da escola é preparar as pessoas para o desempenho de

papéis sociais de acordo com as aptidões e capacidades de cada um. Todas as ações e decisões são centradas na figura do professor. A educação nessa perspectiva é vista da mesma forma que numa empresa, por meio do currículo traçam-se os resultados esperados.

Desta forma, os incapacitados são descartados da proposta social, sendo que se apregoa que devem sempre buscar a superação de suas dificuldades, a fim de alcançar o seu espaço na sociedade competitiva. Assim sendo, caso um aluno não consiga acompanhar o ensino como os demais, ele deve procurar modelos de ensino alternativos, ou até mesmo, profissões que não exijam maior capacitação. Os maiores representantes dessa perspectiva são Hamilton, Bobbitt, Taylor, Dewey e Tyler.

Entende-se, portanto, que essa tendência visualiza a escola como um meio para o preparo da pessoa para o exercício do seu posto no mercado de trabalho. Há a ênfase no discurso de que o caminho para se chegar ao conhecimento é o mesmo para todos os alunos, diante do fato de não se considerar a idade, as condições psicológicas, sociais e econômicas de cada indivíduo.

A partir da década de 1960, de acordo com Silva (2013), em várias partes do mundo surgiram livros e ensaios de diversos pensadores que questionaram a ação pedagógica curricular tradicional. É a partir do conflito de classes, apontado pelos autores de tendências mais críticas, bem como pelos marxistas, que diversos pensadores do mundo buscaram entender a ação política e social existente no currículo tradicional.

A teoria crítica de currículo deve ser entendida dentro do seu contexto social, tendo como base a influência dos movimentos sociais em todo o mundo, tais como os movimentos de contracultura, movimentos feministas, movimentos de liberação sexual etc. Na concepção crítica busca-se entender o currículo a partir de questões sociais frente ao poder político exercido por quem define os currículos. A escola, segundo essa teoria, assume o papel de reprodutora da lógica difundida pela classe dominante. Exemplos de pensadores nessa perspectiva são Althusser, Bourdier, Passeron, Baudelot e Establet.

A teoria pós-crítica compreende os currículos a partir de vertentes que analisam algumas relações que vão além da política institucional, ao contemplar questões culturais e multiculturais, étnicas, raciais e de gênero. Na realidade, apesar da mudança de paradigma, o enfoque continua centrado na análise das relações de

poder que o currículo traz em seu bojo, de tal modo que os currículos oficiais transmitem como cultura oficial uma visão europeia, branca, masculina, heterossexual, abarcadas a partir da cultura dominante. Para Silva (2013), Dayrell, Hall, Alva, Cornel, Butler, Britzman são os nomes com maior representatividade nessa perspectiva.

Avançando em outras interpretações sobre currículo, ressalta-se a perspectiva defendida por Chizzotti e Ponce (2012) que trata o currículo como um instrumento social de legitimação dos anseios das pessoas ligadas a uma determinada comunidade escolar. Entretanto na prática o currículo vem sendo utilizado, de forma majoritária, como um instrumento de vigilância e controle sobre os membros das escolas.

Para Chizzotti e Ponce (2012, p. 32) “As reformas curriculares, recobertas por discursos científicos, pressupostos epistemológicos e axiológicos, manifestam, nos consensos e contradições ideológicas, a luta pela hegemonia política.” O discurso oficial propõe um currículo como um instrumento social de responsabilidade coletiva, porém, o que se mostra é um distanciamento entre o discurso e a prática.

Lopes e Matheus (2014, p. 342) defendem que o currículo deva ser compreendido e confeccionado pelo viés cultural, local, com a participação de toda a comunidade escolar e não focado em um conhecimento de controle político. “O conhecimento é afirmado como comprometido com questões sociais, buscando vincular o currículo e a qualidade da educação à transformação social e esta a um projeto de Nação”.

Para ambos o adjetivo social significa que toda a população, a sociedade em geral deve participar de todo o processo de elaboração de um currículo. Caso contrário, estará privilegiando uma minoria e interesses políticos excludentes. O currículo nessa lógica atende aos interesses do discurso empresarial e neoliberal, ao privilegiar grupos financeiros em oposição ao ser humano.

Lopes e Macedo (2009) defendem a cultura como um processo de significação para aqueles que estão inseridos no processo. Quando a política faz a separação do que é significante para os agentes inseridos, perde-se o significado daquilo que está se propondo.

Neste sentido, buscando uma compreensão do componente curricular de Filosofia, assume-se no próximo capítulo a necessidade de descrever a história da Filosofia no currículo brasileiro e o papel que ela desempenhou nesse processo.



### **3 O PAPEL DA FILOSOFIA NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

A Filosofia é uma disciplina que teve uma participação instável na educação do Brasil. Pechula (2005) relata que, por causa dessa inconstância e de um caráter muitas vezes facultativo na educação, em especial no ensino médio, o referido componente curricular sempre enfrentou problemas para definir a sua identidade e o seu papel dentro da educação. Da mesma forma como, ao longo desses quinhentos anos de presença na educação brasileira, em função desse caráter inconstante e facultativo, houve certa dificuldade para se conseguir a homogeneização dos conteúdos programáticos para a disciplina.

Para a autora, a Filosofia acabou tendo uma condição marginal diante das demais disciplinas curriculares. Como exemplo, menciona a sua exclusão do currículo nacional durante a ditadura militar. Dessa forma, neste capítulo buscar-se-á a trajetória da disciplina na educação brasileira, bem como mostrar o papel desempenhado ao longo desse período.

#### **3.1 Período Jesuítico**

A história da Filosofia no Brasil pode ser comparada com a história da educação e, às vezes, com a própria história do Brasil. De acordo com Ferreira (2012), Mazai e Ribas (2001), Pino e Dutra (2010) e Pupin (2006), a história da disciplina no Brasil teve seu início com a chegada dos Jesuítas em 1553. Os padres usavam-na para alfabetização/catequese dos indígenas e dos filhos dos primeiros colonos.

Ferreira (2012), Mazai e Ribas (2001), Pino e Dutra (2010) e Pupin (2006) esclarecem que os religiosos jesuítas tiveram a missão de evangelizar através da educação e foram convidados pela coroa portuguesa a se estabelecerem na terra de Vera Cruz em 1553. Eles fundaram escolas nas diferentes capitâncias hereditárias. Nas aulas, os religiosos utilizavam-se da Filosofia de forma catequética e livresca. Nessa lógica, a Filosofia pouco favorecia a reflexão, sendo que estava subordinada à teologia.

Horn (2000) considera que, durante o primeiro período da educação no país, no período jesuítico, a Filosofia cumpriu um papel quase que exclusivo de catequizar. Mazai e Ribas (2001) e Pupin (2006) salientam que na prática de sala de

aula, os padres/professores liam os ensaios teológicos, em especial as escolásticas, e comentavam-nos em aula, incumbindo os alunos de decorarem fragmentos dos textos sugeridos. Ferreira (2012) e Pino e Dutra (2010) ponderam que nesse contexto não existia um controle sobre o processo letivo, e, com isto, a doutrina religiosa era imposta a todos os estudantes.

Para Mazai e Ribas (2001) e Pupin (2006) o currículo praticado pelos jesuítas estava baseado no *Ratium Studiorum*, documento da Companhia de Jesus (padres jesuítas) que doutrinava o ensino por onde os religiosos estivessem incumbidos de ensinar. A opção curricular se justificava pelo ideal e objetivo que a Companhia de Jesus expressava, ou seja, evangelizar através da educação. Portanto, a Filosofia como elemento reflexivo não tinha espaço entre os jesuítas.

Do século XVI até o século XVIII ficou evidente no Brasil o uso da educação em conformidade com os interesses religiosos. Porém, não se pode esquecer que essa foi uma prática datada daquele momento histórico. Embora pareça inadequado para os dias atuais, foi algo muito comum para a época, sobretudo nos países que foram colonizados.

### **3.2 Período Pombalino e o Brasil Imperial**

Pupin (2006) relata que, após a morte de Dom João VI e com a posse do trono por Dom José I, o Marques de Pombal se tornou o Primeiro Ministro de Portugal. Partidário dos ideais iluministas contra o ensino doutrinário catequético, Pombal acusava os jesuítas de conspirarem contra o estado português. Sob essa acusação, os padres foram proibidos de ensinar, além de serem expulsos das terras portuguesas e de suas colônias.

Os estudos de latim, grego e retórica alicerçados pela *Ratium Studiorum* deixavam de ser ensinados, mas mesmo assim “[...] essa medida real não mudou em quase nada o mapa educacional brasileiro, pois os professores existentes nas capitanias eram resultado da formação típica do modelo jesuítico” (PUPIN, 2006, p. 31).

Com a expulsão dos jesuítas do Brasil a mando do Marquês de Pombal em 1759, pretendeu-se dar um novo foco à educação. A proposta era “que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja”. (MAZAI; RIBAS, 2011, p.3). De posse dos livros e ensinamentos que visavam

combater as ideias deixadas pelos jesuítas, nomearam vários professores escolhidos por Pombal. As universidades e os colégios administrados pelos padres passaram a ser coordenados por pessoas ligadas à coroa portuguesa. Algumas instituições eclesiásticas, como a dos padres franciscanos receberam autorização para continuar lecionando no Brasil, contudo tiveram que reformular seus planos e métodos de ensino, a fim de se adaptarem à Reforma Pombalina. Para Pupin (2006, p.31), a Filosofia não assumiu nesse período um papel relevante, mantendo um “caráter introdutório aos cursos de Medicina, Teologia, Direito e Cânones” e, por conseguinte, apresentou-se com o status de ensino da área de ciências naturais.

Pupin (2006) registra que, no lugar do caráter religioso difundido pelos jesuítas, o rei de Portugal determinou através de um alvará, em 1759, que deveriam ser criadas em todas as capitanias brasileiras Aulas Régias<sup>4</sup>. Todavia, elas foram difundidas apenas em três lugares: Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia. Eram aulas avulsas de Filosofia, e a responsabilidade pelo pagamento dos professores era das capitanias. Por vez, o conteúdo a ser ensinado seria de inteira responsabilidade do professor que, em geral, lecionava-o em sua própria casa.

Ainda de acordo com Pupin (2006), a Filosofia continuou propedêutica aos cursos de Medicina, Teologia e Direito, porém, como muitos brasileiros iam para Portugal na expectativa de continuarem os estudos, o currículo nacional teve que se adequar ao que Portugal exigia. O mesmo autor salienta ainda que, nos novos planos de estudos de Coimbra, o iluminismo passou a ter papel central, e com isto os estudos de Aristóteles e John Locke sobre a teoria da sociedade foram banidos quase que integralmente.

Nesse contexto, a Filosofia ofereceu um novo papel à educação brasileira na tentativa de ultrapassar a questão do escolaticismo, ao buscar maior articulação com a área de ciências aplicadas, porém as novas ideias e métodos educacionais não promoveram tal mudança. A exceção ficou por conta da escola Pedro II, no Rio de Janeiro, no século XIX, bem como em algumas escolas confessionais que tinham seu próprio sistema educacional. Acrescido à falta de um currículo, outro problema enfrentado esteve relacionado à baixa qualificação

---

<sup>4</sup> “A denominação de Aulas Régias coube ao modelo educacional imposto pelo governo português na segunda metade do século XVIII em todas as terras que estavam sob seus domínios, cuja intenção objetivava suprir a formação religiosa e o duplo poder pelo qual eram investidos os professores padres jesuítas: catequizar e instruir” (PUPIN, 2006, p.32).

profissional dos professores. A carreira não era atrativa e os professores mal remunerados, devido à falta de estrutura e de uma política consistente de educação no Brasil (ROSSI, 2011).

Com a vinda da corte portuguesa para o Brasil, a vida intelectual ganhou novos ares e a Filosofia um papel de glamour entre as camadas mais altas da sociedade. Nas escolas passaram a obrigar que os alunos decorassem textos dos principais filósofos, com a intenção de que fossem recitados nas rodas de conversas na corte, como sinal de sabedoria (MAZAI; RIBAS, 2001).

Durante o Império muito pouco se avançou em relação à qualidade educacional brasileira. Na análise de Pupin (2006), a deficiência no que tange à educação não estava somente associada ao campo qualitativo, mas também ao quantitativo. A reforma proposta por Marques de Pombal para Portugal e todas as suas colônias (retirada dos padres jesuítas da direção e execução da educação) não alavancou uma melhoria na qualidade do ensino e tampouco a Filosofia passou a ter um caráter reflexivo. A mesma continuou atrelada à escolha do professor que iria ministrar tais aulas ou como elemento de preparação para o seguimento dos estudos.

### **3.3 A Filosofia durante o Brasil República**

Sob os ideais positivistas de cunho liberal é que a República foi implantada no Brasil. Para Mazai e Ribas (2001) e Pino e Dutra (2010), vários fatores políticos e econômicos marcaram esta época. A luta pela independência, a abolição da escravatura, a forte imigração e a liberdade comercial foram marcas do final do Império e o início da República no final do século XIX. Nesse período, houve uma forte defesa, por meio da figura de vários intelectuais, para que mais escolas fossem criadas, a fim de se alfabetizar a população, inclusive parcela expressiva que vivia na área rural. As discussões tendiam para a criação de uma rede nacional de ensino público.

Dutra e Pino (2010), Mazai e Ribas (2001) e Pupin (2006) destacam o quanto a escola ganhou novos ares por meio da reconstrução social, política e moral da população. Grandes discussões curriculares foram realizadas. Expurgando os ideais católicos e monárquicos, os debatedores da educação, buscaram no pensamento de Augusto Comte, as tendências para a criação dos novos projetos

educacionais. Os autores salientam ainda que, com a separação Estado/Igreja, o impacto na educação foi imediato. A ciência natural passou a ser o carro chefe do novo currículo.

Conforme Pupin (2006, p. 25), os anos iniciais da República foram marcados pelo movimento chamado de “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”. Difundia-se a ideia de que os abolidos e analfabetos precisavam se adequar aos ideais de moral da Nova República. Acreditava-se que a educação seria capaz de reformar a sociedade, porém, como a educação não atingiu todas as camadas sociais, não foi possível alcançar a meta proposta pelos republicanos, se bem que não se pode atribuir à educação esta missão de criar sozinha uma nova mentalidade nas pessoas. Neste mesmo período a Filosofia deixa de ser uma disciplina “importante” e perde espaço dentro do currículo nacional.

A exclusão da Filosofia da grade curricular foi uma perda muito grande para a área então denominada de humanidades literárias, em nome do predomínio das ciências da natureza. Pupin (2006) levanta a hipótese que a retirada da Filosofia da grade curricular deu-se em decorrência de sua proximidade com a formação católica. O pesquisador afirma que as várias reformas entre os anos de 1890 (Benjamin Constant) até 1925 (Rocha Vaz) fizeram com que a disciplina ora fosse incluída ora excluída do currículo, dependendo do administrador e de sua tendência pedagógica.

### **3.4 A Filosofia no Brasil do século XX**

No início do século passado, novas reformas educacionais aconteceram com a expectativa de se adequar a educação no Brasil às necessidades tidas como essenciais para a política da época. Em relação à Filosofia uma nova variante ganha escopo no que tange ao seu papel (FERREIRA, 2012).

De acordo Dutra e Pino (2010) e Mazai e Ribas (2001), diante da Reforma Maximiliano de 1915, nº 11.530, a Filosofia passou a ser facultativa. Em meio às mudanças políticas e sociais, a disciplina despertava também pouco interesse devido à moda cientificista da época, em decorrência do pensamento positivista. Foi apenas na Reforma feita por Rocha Vaz, em 1925, que a disciplina voltou a ter um papel importante, visto que o ensino secundário passou a ter a

função de preparação para a vida pública e social. Conferiu-se importância ao ensino secundário, pois o mesmo tinha como objetivo o preparo “[...] para a vida. Desta forma, este nível de ensino passou a ser dividido em seis séries, onde nas duas últimas incluiu-se a disciplina de Filosofia, versando mais especificamente sobre a História da Filosofia (DUTRA; PINO, 2010, p.88).

Pupin (2006, p. 25) relata que o governo de Getúlio Vargas foi marcado pelo início de um “processo de reformas que mudariam as características do país, com ênfase na urbanização, na industrialização e na nacionalização”. As reformas eram consideradas necessárias para acompanhar os acontecimentos do mundo socioeconômico da Europa e dos Estados Unidos.

Complementando, Pupin (2006) expõe que neste contexto de mudança surge o Manifesto dos Pioneiros, grupo de intelectuais que lutou por uma renovação na educação brasileira, que tinha por objetivo proporcionar uma nova diretriz para a educação brasileira em seus diversos níveis. O Manifesto sintetizava a posição e o desejo de um grupo de educadores que nos anos de 1920 a 1930 procuraram revolucionar a educação no Brasil.

Mesmo que se tenha buscado conferir um impulso à educação nacional através de reformas anteriores, o manifesto também se assentou na defesa de um Plano de Educação que primou pelo caráter público universal, obrigatoriedade educacional. Há que se ponderar, de acordo com Mazai e Ribas (2001), que a proposta do Manifesto não tratou propriamente da disciplina de Filosofia, mas da Filosofia da Educação. Os membros do Manifesto seguiram o pensamento liberal para alicerçar sua defesa da educação.

Seguindo os ideários de Locke, Montesquieu e Voltaire, fez-se a defesa dos direitos naturais, bem como que a igualdade entre os indivíduos deveria ser contemplada pela educação igualitária e gratuita. De acordo com Mazzuco e Tulio (2004), a partir da Filosofia natural, os pioneiros defendiam a igualdade na educação, sem distinção de classe social, a partir do jus naturalismo. A liberdade e a individualidade, marca da Filosofia natural, vai contra a ideia burguesa de doutrinação pela igreja.

A partir do Manifesto e da necessidade nacional de uma educação qualitativa e quantitativa, conforme Mazai e Ribas (2001) e Pupin (2006), nos anos seguintes se apresentaram duas reformas na tentativa de equalizar e qualificar a educação nacional. A primeira reforma ocorreu em 1931, quando o Ministro da

Educação lançou o Decreto nº 19.890 que reformulou a educação nacional. Este decreto

[...] determinava que a educação visasse, não somente a matrícula nos cursos superiores, mas também, a formação do homem para todos os setores da vida, isto é, uma formação integral que possibilitasse tomar decisões claras e seguras em qualquer situação de sua existência (MAZAI; RIBAS, 2001, p.08).

A segunda reforma se deu por meio da Lei Orgânica da Educação nº 4.244 de 1942-1946 que dividiu o ensino em dois ciclos: o ginásio, cursado em quatro anos e o colegial, em três. O colegial subdividia-se em: científico e clássico. Com essa reforma a Filosofia retornou à grade curricular com quatro horas/aulas semanais no ciclo clássico (MAZAI; RIBAS, 2001; PINO; DUTRA, 2010).

Avançando nesse processo de compreensão, Pupin (2006, p.43) reflete que a LDB nº 4024 de 1961 descentralizou a educação. As diretrizes traziam como disciplinas obrigatórias: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. As disciplinas complementares (facultativas) ficavam a critério dos conselhos estaduais. No que tange a disciplina de Filosofia, Pupin (2006) aponta que:

A Lei nº. 4.024 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, gerou desastrosas consequências para o ensino da Filosofia. A Filosofia foi indicada para o segundo ciclo e, dentre as disciplinas optativas, ela aparece como Lógica, perdendo, assim, o caráter de obrigatoriedade adquirida na Reforma de Capanema (PUPIN, 2006, p. 26).

Diante do Golpe Militar, no Brasil, a situação ficou ainda mais conturbada para a disciplina de Filosofia que foi extinta do currículo:

Algumas disciplinas de ciências humanas também sofreram restrições. A educação estava, marcadamente, voltada ao serviço dos interesses econômicos. Abre-se aí o espaço para a entrada do domínio norte-americano em nossa economia, política e educação. A expansão econômica, impulsionada pela chegada do capital estrangeiro, bem como a proteção do governo militar e os investimentos dados à educação contribuíram para a extinção da Filosofia do currículo das escolas (MAZAI; RIBAS, 2001. p.2).

De acordo com Dutra e Pino (2010) e Mazai e Ribas (2001), em 1968 o Presidente da República Costa e Silva endureceu suas ações, e uma delas esteve relacionada à criação do Ato Institucional nº 5 ou AI5 que reprimiam seus opositores. O presidente fechou o Congresso Nacional, além de outros órgãos públicos. Vários professores e formadores de opinião foram perseguidos e presos. No ano de 1971,

com a Lei nº 5692, a Filosofia foi retirada do Currículo Nacional, sendo substituída por componentes doutrinários, tais como Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). Nesse sentido, Correia (2007, p.492) aponta que “a doutrina foi executada sob o lema “Brasil: ame-o ou deixe-o”, em nome do qual a sociedade brasileira passou a conviver com as disciplinas de Educação Moral e Cívica”.

Para Carminati (2012), a disciplina de Filosofia foi assim afastada pelo seu elemento crítico que deveria cumprir no currículo, sendo que os militares não tinham interesse em tal enfrentamento. O controle rígido do pensamento, o patriotismo, o heroísmo nacional e a religiosidade controladora dos pensamentos foram instrumentos utilizados pelo Regime. Desta forma, se a disciplina de Filosofia poderia levar as pessoas à reflexão crítica sobre o que estava acontecendo em âmbito nacional, além de favorecer os sujeitos a terem uma compreensão mais ampla dos mandos e desmandos do governo, ela passou a ser vista como inútil frente às pretensões governamentais.

Carminati (2012) ressalta que, além do propósito de utilizar a educação como uma ferramenta ideológica do regime implantado no Brasil, outros fatores contribuíram para a retirada da Filosofia da grade curricular. Um deles, como já ressaltado, esteve relacionado ao medo do Regime Militar ser contestado, mediante a influência dos professores de Ciências Humanas.

No período do domínio militar no Brasil (1964 a 1985), o caráter reflexivo da Filosofia foi usurpado da população, “fazendo com que uma geração inteira se tornasse estranha da filosofia, deste modo, os dominantes garantiram o domínio das massas, e governaram suprimindo a liberdade e a razão” (LIMA; LOPES, 2013. p. 2).

Dutra e Pino (2010) e Ferreira 2012 apontam que os movimentos sociais ligados a alguns setores da Igreja Católica, tais como a Teologia da Libertação ou das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), os movimentos estudantis e os sindicatos, iniciaram um movimento pelo fim do Regime Ditatorial no início dos anos de 1980. O movimento ganhou força em todo o território nacional e, a partir do movimento “diretas já”, reuniu milhares de pessoas de todos os seguimentos da sociedade, fazendo com que a ditadura perdesse força e se extinguisse no ano de 1985.



Para Dutra e Pino (2010) foi a partir desse enfraquecimento que os exilados puderam retornar ao país, e na área da educação levantaram-se vozes para realizar reformas na LDB nº 4024. Neste período, promulgou-se a Lei nº 7.044/82, isentando a escola do compromisso de uma educação voltada para a profissionalização. A sociedade civil reconheceu o fracasso das reformas propostas pela LDB em vigência, sendo alterada pela Lei nº 7.044/82, ao permitir que as escolas se dedicassem à formação geral dos indivíduos. As disciplinas da área de Ciências Humanas, dentre elas a Filosofia, ganharam novamente papel central na educação.

Já na década de 1990, posterior à abertura do regime democrático, com a promulgação da LDB nº 9.394/96, no artigo 36, sugeriu-se o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”, entretanto, o texto não determinava o retorno dessas disciplinas que deveriam ser trabalhadas no contexto de outras disciplinas como temas transversais. Pupin (2006) acrescenta que nos PCNs também não havia uma normatização da inclusão da Filosofia na grade curricular das escolas brasileiras.

Dutra e Pino (2010) afirmam que em São Paulo, durante o período no qual a Filosofia perdeu seu caráter de obrigatoriedade, a disciplina teve algumas inserções, embora sem muito êxito dentro do currículo estadual. No projeto Escola-Padrão, implantado durante o Governo Fleury, entre os anos de 1991 a 1994, e no Centro Específico de Formação Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), em 1988, a Filosofia teve seu espaço, não obstante, os projetos foram extintos pelos seus sucessores.

Pupin (2006) aponta que em 1997, o Deputado Federal Padre Roque (PT-PR) encaminhou ao Congresso o Projeto de Lei nº 3.178/97 que visava introduzir a Filosofia de forma obrigatória. Segundo Dutra e Pino (2010, p.90), “o respectivo projeto tinha por finalidade obrigar os Estados brasileiros a incluírem em seus currículos a Filosofia como disciplina obrigatória nas três séries do Ensino Médio”.

Conforme Pupin (2006), após ser aprovado na Câmara e no Senado, em 2001, o então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, vetou o projeto. Diante do parecer CNE/CEB nº 38/2006, o assunto sobre o retorno da Filosofia no currículo passou a ser discutido. Em 2008, estabeleceu-se a inclusão obrigatória do ensino da Filosofia nas três séries do Ensino Médio, a partir da lei

sancionada pelo Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva. Assim relata o documento:

Considerando a aprovação pelo Congresso Nacional e a sanção presidencial da Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, incluindo Sociologia e Filosofia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio [...] O inciso IV, introduzido, estabelece a diretriz de que serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio (BRASIL, 2008, p.1-2).

### **3.5 O retorno do componente Filosofia na matriz curricular do Estado de São Paulo e sua implantação no programa São Paulo faz Escola**

A disciplina de Filosofia voltou à matriz curricular no Estado de São Paulo no ano de 2005, com o então Secretário da educação Gabriel Chalita. Nesse contexto, poucos eram os professores formados em Filosofia, visto que a disciplina, geralmente era propedêutica em relação ao curso de Teologia para formação sacerdotal católica. As aulas foram atribuídas, nesse momento também, a ex-seminaristas e padres ou para quem tinha formação em outras licenciaturas e que apresentasse em seus históricos escolares carga horária mínima de 180 horas em Filosofia, principalmente nos cursos de Pedagogia (MASSULO, 2012).

Inicialmente, os professores não receberam nenhuma orientação sobre o conteúdo ou currículo a ser usado em sua práxis-pedagógica. A orientação fornecida pelos PCNPs era a de que o próprio professor deveria optar por sua linha de docência em Filosofia no Ensino Médio, escolhendo o conteúdo a ser ministrado (BRASIL, 1999). Não que isto seja um problema, no entanto, algumas ponderações merecem ser feitas, dentre elas, a possibilidade de os conteúdos serem ensinados a partir da tendência ideológica de cada professor e a falta de formação específica de Filosofia de muitos professores, dificultando a escolha dos conteúdos.

Após o início das aulas<sup>5</sup>, durante o ano de 2005, houve quatro reuniões na cidade de Serra Negra, no estado de São Paulo, com objetivo de se discutir a melhor maneira de os professores abordarem os conteúdos referentes à disciplina nas escolas. Um professor por Diretoria de Ensino foi designado a participar dessa

---

<sup>5</sup> O relato que apresento é referenciado a partir de minha vivência como professor da Rede Estadual de Ensino.

reunião, bem como repassar os temas/assuntos discutidos aos demais professores da diretoria de origem.

No ano de 2006, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, solicitou ao Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (IFCH/UNICAMP), a produção de um material didático para os professores, intitulado: *Filosofia & Vida: O ensino de Filosofia na escola pública do estado de São Paulo*. O material foi editado em quatro volumes, contendo os períodos históricos da Filosofia e alguns fragmentos do pensamento de alguns filósofos.

No Ano de 2006, com a saída de Gabriel Chalita e a entrada de Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos na Secretaria da Educação, algumas mudanças ocorreram em relação à disciplina de Filosofia. No mesmo ano, foi produzido pelo IFCH mais um volume da coleção, entendido como um “plano de atuação” para os professores. No ano de 2009, sem nenhum parecer oficial, as aulas da disciplina foram reduzidas a duas no primeiro ano do Ensino Médio e a uma aula no segundo ano, extinguindo-se no terceiro ano do Ensino Médio.

Apenas no ano de 2012, o componente curricular de Filosofia voltou a ter duas aulas semanais nos três anos do Ensino Médio, tanto no período matutino quanto no vespertino, todavia, no período noturno, era ministrada uma aula por semana no 1º ano do Ensino Médio e duas aulas nos 2º e 3º anos do Ensino Médio.

Nos anos subsequentes à sua implantação, de 2009 até 2012, a Secretaria de Educação realizava bimestralmente uma avaliação diagnóstica, pelo site da DRHU sobre o conteúdo e qualidade dos materiais difundidos aos professores e alunos. Muitas das sugestões feitas pelos professores de Filosofia foram ignoradas. Tem-se conhecimento do fato, porque participei, enquanto docente da rede estadual, juntamente com os professores de Filosofia da Diretoria de Santo Anastácio, fazendo inúmeras sugestões sem sucesso. Em contato com outros professores de Filosofia do Estado através da Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo (APROFFESP), constatou-se que muitas outras sugestões foram feitas, entretanto, nada foi modificado.

No ano de 2014, houve uma mudança na formatação e estrutura do material do Currículo, porém não nos conteúdos. Mudou-se a “capa” dos cadernos e ao invés do material ser bimestral passou a ser semestral, sendo que alguns dados foram atualizados.

A implantação do projeto recebeu críticas pelo fato de os professores da rede não terem sido consultados. Ademais, os conteúdos, algumas vezes, destoam da realidade da comunidade assistida, além de não ter tido tempo de adaptação e capacitação para os professores. Desta forma, depois de procurar compreender o sentido de currículo e da história da Filosofia no currículo brasileiro, neste próximo capítulo estar-se-á analisando o currículo São Paulo Faz Escola e a disciplina de Filosofia a partir de alguns estudiosos sobre o tema.

## **4 ANÁLISE DO CURRÍCULO SÃO PAULO FAZ ESCOLA**

Neste capítulo, procede-se pela análise do discurso oficial do currículo São Paulo Faz Escola frente à disciplina de Filosofia, elegendo-se os seguintes eixos, a fim de oferecer maior consistência às análises aqui empreendidas: 1- Concepção do currículo de Filosofia, 2- Produção do material do Currículo São Paulo Faz Escola, 3- O currículo a partir do discurso de competências de habilidades para a disciplina de Filosofia.

### **4.1 Concepção política do Currículo São Paulo Faz Escola e seu impacto na disciplina de Filosofia**

Busca-se aqui analisar o conceito político e o ideário que balizam os objetivos do currículo São Paulo faz Escola, presente nas diferentes disciplinas escolares, tais como a de Filosofia, foco de análise nesta dissertação. Entende-se que o currículo para o ensino de Filosofia deve ser visto como uma unidade escolar influenciada por conceitos, comportamentos, tendências, ideologias e tudo o que diz respeito às relações sociais.

O documento mencionado anteriormente propõe uma educação à altura dos desafios impostos pelo mundo atual. Para o documento, “A sociedade do século XXI é cada vez mais caracterizada pelo uso intensivo do conhecimento, seja para trabalhar, conviver ou exercer a cidadania, seja para cuidar do ambiente em que se vive” (SÃO PAULO, 2012. p. 08), e a educação deve atender aos desafios desse tempo.

Concorda-se que diante da globalização, o desenvolvimento da tecnologia e a hipercomunicação trouxeram novas necessidades de formação pessoal, entretanto, ao analisar os ideais que compõem esse material, Sanfelice (2010) e Catanzaro (2012) salientam que o programa São Paulo faz Escola atende a preceitos neoliberais, expressos, inclusive, nos posicionamentos de seus mentores, ou seja, os membros do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). Para entender esta afirmação, faz-se necessário retroceder no tempo e compreender as ideias neoliberais para a educação.

Giron (2008) aponta que Adam Smith no século XVIII, considerado o “pai” do liberalismo econômico, baseou sua teoria na defesa de um mercado sem interferências do Estado.

Para Anderson (1995), as ideias de Adam Smith influenciaram decisivamente dois economistas do início do século XX, sendo eles, Friedrich A. Hayek e Milton Friedmam, considerados criadores da espinha dorsal chamada liberalismo. Arce (2001, p. 253) pondera que, para Hayek, “o indivíduo é incapaz de abarcar a totalidade, o Estado, enquanto órgão que procura totalizar ações está fadado ao fracasso e, para que atenda melhor os anseios dos indivíduos, sem privá-los da liberdade, deve ser mínimo, reduzido”. Se o Estado assim agir, outras forças localizadas farão suas funções e cada indivíduo terá o máximo de liberdade para realizar o que deseja.

Complementando tais análises, Giron (2008, p. 18) ressalta que foi a partir do liberalismo econômico e político que o neoliberalismo se consolidou. Ronald Reagan (1980/ 1988) e George Bush (1988/1992), nos Estados Unidos, e Margareth Thatcher (1979/1990) e John Major (1990/1997), na Inglaterra, assumiram com grande ênfase as políticas de cunho neoliberal em seus governos. Nessa perspectiva, o Estado passou a intervir o mínimo possível nos processos socioeconômicos. Assumiu-se que as relações mercantis deveriam ter total liberdade para concorrer com seus pares.

Para Anderson (1995) e Chizzoti e Ponce (2012), tais países, quando assumiram a lógica neoliberal, promoveram reformas educacionais que ganharam influência mundial. No que tange ao universo educacional, os defensores da concepção neoliberal defendem que o setor público deve transferir para o setor privado a responsabilidade da educação com a expectativa de aquecer o mercado e melhorar a educação (GIRON, 2008).

Anderson (1995) afirma que na visão neoliberal o Estado busca se ausentar das ações que dizem respeito aos programas sociais, tomando para si programas de auxílio à pobreza. Corroborando com tais análises, Arce (2001, p.254) conclui que “educação é eleita como chave mágica para a erradicação da pobreza, pois, investindo-se no indivíduo, dando-lhe a instrução, ele poderá ser capaz de buscar seu lugar ao sol”.

Para Freitas (2012), a educação é mais um serviço oferecido pelo mercado, e a qualidade da educação na lógica neoliberal é tida a partir da

concorrência entre as escolas que ganham notoriedade frente ao desempenho dos resultados dos alunos em avaliações externas. As avaliações externas servem como parâmetros para sistematizar e estabelecer os currículos e determinar as estratégias de formação dos professores.

De acordo com Anderson (1995) e Chizzotti e Ponce (2012), nessa lógica empresarial e de produtividade, as questões educacionais são vistas como passíveis de serem solucionadas via tutela da iniciativa privada. Através de avaliações externas as escolas são ranqueadas e gerenciadas.

Arce (2011, p. 254) descreve que além dos professores perderem a visão do seu trabalho, ao serem transformados em operários, “outras consequências se farão presentes, por meio das transformações das didáticas e metodologias e da perda das discussões ideológicas, cedendo lugar ao pragmatismo exacerbado”, o que faz parte da precarização do trabalho docente. Como aponta Bruno (2011, p. 547), os professores ao longo do século XX “passaram a ter seu trabalho regido pela Lei do Valor, tendo em vista manter baixo o valor força de trabalho em processo de formação”.

Conforme Catanzaro (2012), Nunes (2012), Russo e Carvalho (2012) e Sanfelice (2010), para entender a reforma educacional deflagrada no ano de 2008 no Estado de São Paulo e que favoreceu a criação do currículo São Paulo faz Escola, faz-se necessário compreender o ideário político dos membros gestores da época que estavam à frente da esfera executiva e da Secretaria Estadual de Educação.

As reformas neoliberais no estado de São Paulo começaram em consonância com as reformas em âmbito federal sancionadas pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. Seguindo a linha Federal, o governo do Estado de São Paulo buscou novas regulamentações para a educação, sendo que a partir “[...] do modelo neoliberal de Estado, puderam contar com o apoio e incentivo das agências multilaterais de financiamento e formulação de políticas públicas que fomentavam reformas naquela direção (BIRD, BID, UNESCO, UNICEF)” (RUSSO; CARVALHO, 2012 p. 277).

Para Rossi (2011), quando Paulo Renato esteve à frente do Ministério da Educação (MEC), o mesmo buscou seguir à risca as orientações feitas por organismos exteriores, tais como o BM. Dois grandes projetos, sugeridos pelo BM foram colocados em prática quando Paulo Renato era Ministro da educação: “[...] a

municipalização forçada do ensino fundamental com a nova forma de distribuição dos recursos da educação (FUNDEF), e a introdução de uma política que tomava como único parâmetro de qualidade a melhoria das estatísticas educacionais” (ROSSI, 2011, p. 66). A mesma situação se repetiu no Estado de São Paulo, sobretudo a partir dos anos de 1990.

Em meio à implantação da nova LDB de 1996 havia um embate e disputas de interesses políticos que definiram a nova diretriz da educação no Brasil. O texto final da nova lei estabeleceu as normas, diretrizes, orientações para a elaboração e execução da educação no Brasil, estabelecendo o controle do currículo e das avaliações por meio do ENEM, ENAD e Prova Brasil. Nesse sentido, Rossi (2011) aponta que:

[...] o interessante a salientar é que Maria Inês Finni, professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp, é da mesma instituição onde a ex-secretária da educação do estado de São Paulo Maria Helena Guimarães estudou e fez carreira acadêmica. Guimarães foi coordenadora geral e presidenta do INEP na gestão FHC; e tendo como ministro da educação Paulo Renato Souza. Com a saída de Renato do ministério, ao fim da era FHC, é fundada a PRS Consultores, empresa de consultoria de Paulo Renato especializada na Indústria do Conhecimento. Figuras emblemáticas da política educacional paulista compõem o quadro de consultores que trabalham para a PRS, com grande influência em setores do Banco Mundial como a antiga secretária Maria Helena Guimarães. (ROSSI, 2011, p. 66).

Rossi (2011) salienta que a então Secretária da Educação, Maria Inês Finni, fazia parte de uma equipe de profissionais da educação ligadas à empresa PRS que prestava serviços de consultoria estudantil ao Banco Mundial e que tem como princípios a centralização das ações, no caso educacional, dos currículos, a fim de se obter um maior controle da operacionalização e objetivos para a atividade de estudo. Os argumentos em defesa desses princípios se deram em decorrência do baixo rendimento da educação nas avaliações externas, tanto na esfera estadual como na esfera federal (CATANZARO, 2012).

Para Nunes (2012) e Sanfelice (2010), estas reformas feitas pelos políticos no poder, no ano de 1995, a saber, ligados ao PSDB, pautavam pelo modelo de gerenciamento da administração pública, transferindo concomitante, o mesmo modelo para a educação no Estado de São Paulo.

Catanzaro (2012) e Nunes (2012) salientam que este tipo de política visa, segundo os seus defensores, uma melhoria no atendimento, causando



eficiência e qualidade “na administração pública, a política de avaliações externas e cumprimento de metas, o estímulo às parcerias entre o setor público e organizações não-estatais, principalmente nos serviços de educação e saúde” (NUNES, 2012, p.2). Complementando tais ideias, Sanfelice (2010) aponta que o modelo neoliberal de administração pode ser entendido como uma ação política e ideológica que acompanhou o capitalismo através de suas transformações históricas, fomentando receituários políticos, econômicos e sociais para os simpatizantes desse projeto.

No site<sup>6</sup> do São Paulo Faz Escola, encontra-se uma linha do tempo que enfatiza as diferentes fases de implantação do programa. Aos olhos da Secretaria da Educação esta reforma e a criação de um currículo comum visa melhorar o trabalho docente. Ao estudar os documentos, percebe-se um discurso de que o Currículo São Paulo faz Escola busca apoiar o trabalho nas escolas, contribuir com a qualidade da educação no Estado de São Paulo e, conseqüentemente, na melhoria das aprendizagens dos alunos. Entretanto o que se percebe, de acordo com Alaniz (2009), Lopes, Soares, Queirós, Andrade e Pérez (2009) e Sanfelice (2010), é que a implantação deste currículo atende às exigências presentes nas avaliações externas.

Segundo Sanfelice (2010), o São Paulo Faz Escola pratica um gerenciamento curricular a ser trabalhado em sala de aula em todas as disciplinas e em todas as 4.200 unidades escolares pública do Estado de São Paulo. A interferência da Secretaria no trabalho docente da rede parte do princípio de “[...] aprimorar o trabalho pedagógico e docente na rede pública de ensino, em parceria com seus professores, coordenadores, assistentes pedagógicos, diretores e supervisores<sup>7</sup>”.

Para Lopes, et al. (2009, p. 01) a implantação de um currículo comum para todo o Estado fere a autonomia do professor constitucionalmente estabelecida, forçando-o a reproduzir aquilo que a Secretaria da Educação produziu. Os autores que interpretam o currículo a partir de uma perspectiva crítica, como Lopes (2013), ressaltam que um currículo implantado desta forma não permite a valorização dos membros da comunidade local, pois os excluem da elaboração do projeto pedagógico.

---

<sup>6</sup> <http://www.saopaulofazescola.sp.gov.br> acesso em 15/11/2014

<sup>7</sup> <http://www.rededosaber.sp.gov.br/portais/Default.aspx?tabid=1090> acesso 15/11/2014

Tal perspectiva de currículo, como apresentado também no capítulo 2 desta dissertação, reforça os aspectos contidos na tradição liberal de currículo, por meio da qual a educação é supervisionada pelo Estado, mas regida pela iniciativa privada (CHIZZOTTI E PONCE, 2012).

Conforme Chizzotti e Ponce (2012), alguns órgãos como a OCDE, UNICEF, UNESCO, PNUD e BM tiveram papel decisivo nessa lógica ao financiarem pesquisas em meados dos anos de 1980, com a intenção de favorecer a uma renovação do currículo da educação básica em nível mundial.

Decorrente desse movimento, na década de 1990, várias medidas foram tomadas pelos países de tendência liberal, sobretudo no continente europeu e nos Estados Unidos, com a expectativa de determinar aquelas que seriam as competências centrais no desenvolvimento das pessoas e que atendessem aos interesses do mercado internacional. Assim, vários especialistas definiram o tipo de currículo que os estabelecimentos de ensino deveriam difundir (CANTAZARO, 2012; CHIZZOTTI; PONCE, 2012). Adepto dessa lógica, o estado de São Paulo assumiu a tendência liberal na produção de seu currículo desde a década mencionada.

Apesar de transparecer no discurso oficial uma neutralidade na implantação do Currículo, Catanzaro (2012, p.19) afirma que o programa foi inserido a partir dos “baixos resultados de avaliações externas no ano de 2007, como SAEB (hoje prova Brasil), ENEM e outras”. A partir dos resultados “o governo do Estado de São Paulo elaborou 10 metas para a educação paulista, a serem conquistadas até 2010. Para isto, propôs ações integradas e articuladas, cujo objetivo era organizar melhor o sistema educacional”. São elas<sup>8</sup>:

1. Todos os alunos de 8 anos plenamente alfabetizados.
2. Redução de 50% das taxas de reprovação da 8ª série.
3. Redução de 50% das taxas de reprovação do Ensino Médio.
4. Implantação de programas de recuperação de aprendizagem nas séries finais de todos os ciclos de aprendizagem (2ª, 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª série do Ensino Médio).
5. Aumento de 10% nos índices de desempenho do Ensino Fundamental e Médio nas avaliações nacionais e estaduais.
6. Atendimento de 100% da demanda de jovens e adultos de Ensino Médio com currículo profissionalizante diversificado.
7. Implantação do Ensino Fundamental de nove anos, com prioridade à municipalização das séries iniciais (1ª a 4ª séries).
8. Programas de formação continuada e capacitação da equipe.
9. Descentralização e/ou municipalização do programa de alimentação escolar nos 30 municípios ainda centralizados.

---

<sup>8</sup> <http://www.saopaulo.sp.gov.br/acoes/educacao/metas/acoes.htm>

10. Programa de obras e melhorias de infraestrutura das escolas.  
Implantação do Projeto Ler e *Escrever* (SÃO PAULO, 2008).

Segundo o discurso oficial, o currículo São Paulo faz Escola teve início a partir de duas ações: um amplo levantamento bibliográfico por parte dos autores do material pedagógico e acervo histórico documental; b) e uma consulta, à rede estadual, junto aos professores e comunidade escolar sobre as práticas educativas que mais deram resultados (SÃO PAULO, 2012). Não se tem dados sobre o amplo levantamento sobre os documentos existentes, pois, através de ligações e e-mails enviados à Secretaria da Educação, não se obteve respostas sobre tal levantamento, e quanto ao segundo ponto, à consulta junto às escolas foi realizada mediante um espaço aberto no site da Secretaria da Educação para que os professores pudessem mandar suas ideias.

Em relação ao material enviado às unidades escolares, ressalta-se ainda “[...] erros conceituais graves que estão presentes nos cadernos dirigidos aos professores e alunos. Mais polêmicas pode ser a definição de um currículo único para a escola, que pode vir a ferir a autonomia do professor” (LOPES et al., 2009, p. 2).

A escola, apontada pelo Currículo São Paulo Faz Escola, deve ser um espaço em que os alunos adquiram conhecimentos para serem livres, além de respeitarem as diferenças e as regras de convivência coletiva. Para isto, o desenvolvimento educacional deve propiciar ao aluno a aprender a “ser, conviver, fazer e conhecer”, os quatro pilares propostos por Delors (1996) como o tesouro da educação. A partir do desenvolvimento dessas habilidades e competências os alunos estariam prontos para viver nesse mundo e assumir seu espaço social e no mundo do trabalho. Bruno (2011) sintetizou essa lógica:

O conhecimento a ser transmitido às novas gerações de trabalhadores em qualquer nível do ensino deve ser inteiramente instrumentalizado; é fundamental que o aluno saiba transformar o saber escolar em técnicas de trabalho e em comportamento adaptativo aos novos códigos disciplinares (ser proativo, saber resolver problemas no ambiente de trabalho e na comunidade, ser capaz de trabalhar sob pressão, assimilar as regras da competição imposta à classe trabalhadora) (BRUNO, 2011, p. 554).

Vale apontar que a própria Secretaria afirma que o estudante deve desenvolver “as competências para trabalhar em ilhas de produção, associar concepção e execução, resolver problemas e tomar decisões tornam-se mais

importantes do que conhecimentos e habilidades voltados para postos específicos de trabalho” (SÃO PAULO, 2012. p. 10).

Percebe-se que o currículo proposto concerne à visão de que a escola deve preparar o aluno para o mercado de trabalho em um mundo globalizado, e que seja capaz de proporcionar, por meio do domínio da tecnologia e da convivência, o respeito às diversidades pessoais e culturais, além de favorecer a cidadania. A escola deve proporcionar ao aluno, ainda, um conhecimento para agir em um mundo do trabalho, articulando-se com outras realidades.

Tal visão de currículo é oposta à defendida neste trabalho, visto que se entende que a escola pública deve conduzir o aluno à apropriação do conhecimento em suas diferentes dimensões (científico, filosófico e artístico), a fim de que os estudantes possam ampliar suas concepções sobre o mundo e de si mesmos. Todavia há que se registrar que nenhum conhecimento produzido no atual modelo de organização social está isento da alienação e de ideologias. Trabalhar com educação escolar está associado ao trabalho com lutas ideológicas (DUARTE, 2015). Daí a importância de um ensino pautado pelo mercado de trabalho e não para o mercado de trabalho (CHIZZOTTI; PONCE, 2011).

Outro elemento que aparece no currículo e que merece ser problematizado diz respeito ao discurso de preparo para a cidadania, porém alguns questionamentos sobressaem-se: O que isto quer dizer? O que os órgãos oficiais entendem por cidadania? Não se pretende discutir os conceitos antigos e modernos de cidadania propostos, por exemplo, por Platão ou na Idade Média, interessando-nos compreender o conceito vigente de cidadania. Em dois dicionários de Filosofia pesquisados: Dicionário Básico de Filosofia (JAPIASSÚ, 1996) e Dicionário de Filosofia (ABBAGNANO, 2007) as palavras não são encontradas. Encontra-se o verbete no dicionário de sociologia e usar-se-á como parâmetro para esta análise. Segundo o Dicionário de Sociologia, cidadania é:

Uma situação social que inclui três tipos distintos de direitos, especialmente em relação ao ESTADO: 1) direitos civis, que incluem o direito de livre expressão, de ser informado sobre o que está acontecendo, de reunir-se, organizar-se, locomover-se sem restrição indevida e receber igual tratamento perante a lei; 2) direitos políticos, que incluem o direito de votar e disputar cargos em eleições livres; e 3) direitos socioeconômicos, que incluem o direito ao bem estar e à segurança social, a sindicalizar-se e participar de negociações coletivas com empregadores e mesmo o de ter um emprego (JOHNSON, 1997. p. 34).

Cidadania nessa perspectiva, mesmo sendo compreendida como os direitos reservados ao bem-estar da pessoa, apresenta um caráter abstrato, ao passo que no mundo capitalista muitos desses direitos não são garantidos.

Meyer e Ramirez (2002) ressaltam que a ideologia se faz presente em quase toda a extensão da educação, ligada à relação teoria-prática da dimensão pedagógica e, por isso, a educação se torna um dos meios pelo qual se tem a possibilidade de veicular as ideias dominantes. Considerando-se que a eficiência da ideologia dominante está na capacidade de silenciar a realidade, ao ocultar os fatos reais e mascará-los, infere-se que os métodos pedagógicos alinhados aos preceitos neoliberais contribuem para a manutenção de relações sociais desiguais.

Para Maciel (2011), a superação dessa realidade será feita à medida que o educador compreender que o seu papel está ligado ao desenvolvimento de uma racionalidade de resistência contra a passividade frente à ideologia dominante. Um espaço de formação contra hegemônica pode se dar em articulação com os movimentos sociais, por exemplo.

Os movimentos sociais tiveram/têm papel fundamental ao longo da história, na luta pela garantia de direitos que favorecem o processo de humanização dos indivíduos, ou seja, que oportunizam a apropriação dos bens culturais, materiais e do conhecimento científico produzido pelo gênero humano.

#### **4.2 Produção do material do Currículo São Paulo faz Escola**

Observa-se um discurso aparentemente progressista no Currículo, capaz de deixar encantadas muitas pessoas que o leem, embora apresente neutralidade política, porém o mesmo está em consonância com as teorias tradicionais do currículo, como apresentado por Silva (2006).

Em relação aos grupos que compõem as unidades escolares, a Secretaria da Educação aponta “a responsabilidade da equipe gestora como formadora de professores e a responsabilidade dos docentes entre si e com o grupo na problemática e na significação dos conhecimentos e das práticas”. Ainda infere-se a importância dos “[...] gestores, que devem capacitar os professores em seu dia a dia, a fim de que todos se apropriem dessa mudança de foco” (SÃO PAULO, 2012. p. 10).

Na prática os membros das unidades escolares: direção, coordenação e professores não receberam orientações para trabalhar com o material, seja o jornalão ou os cadernos. Os membros das unidades tiveram que aprender sozinhos a trabalhar com o Currículo, gerando críticas e recusa da utilização do material num primeiro momento (CATANZARO, 2012).

Catanzaro (2012, p.19) alega que “[...] os cadernos produzidos para a proposta curricular foram elaborados por meio de convites realizados pela Fundação Vanzolini<sup>9</sup> a profissionais ligados às universidades estaduais” (2012, p. 19). O material foi distribuído pela Secretaria da Educação com o discurso de equalizar a educação, todavia o que se percebe é que ela apenas seguiu à risca os ideais da reforma em âmbito nacional feita nos anos de 1990, como destacado anteriormente, por influência das agências regulatórias internacionais (HADDAD, 2008).

O que se percebe foi que os profissionais da educação da rede estadual ficaram à margem na elaboração do material. Catanzaro (2012) afirma existir uma divisão dicotômica no material que ao ser produzido por professores universitários alheios à realidade da rede estadual de ensino, acrescido à não participação da comunidade escolar, ficou desconexo de sentido e significados para aqueles que mais terão contato com seus conteúdos, ou seja, professores e alunos.

Para Corrêa (2000), com base nessas reformas, na visão oficial, seria possível qualificar e equalizar a educação estadual, buscando melhorar a qualidade da educação, ao se adotar um currículo único em todo Estado, com um material produzido por “especialistas” da educação.

Em se tratando de eficiência e qualidade, Alaniz (2009, p.84) salienta que existe uma dissonância entre o termo “qualidade educacional” e o termo “qualidade”, como proposto pela Secretaria da Educação. Para a autora, “o termo qualidade, assim aplicado de modo genérico, não oferece uma precisão conceitual e um padrão de referência sobre a natureza das mudanças que deseja provocar em uma dada realidade”. Há uma imprecisão no conceito de qualidade no discurso da

---

<sup>9</sup> A Fundação Carlos Alberto Vanzolini (FCAV), também conhecida como Fundação Vanzolini, é uma instituição sem fins lucrativos, criada, mantida e gerida pelos professores do Departamento de Engenharia de Produção da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo para desenvolver atividades de caráter inovador na área de Engenharia de Produção e Administração de Operações, priorizando seus projetos por critérios de relevância econômica e social e pautando sua atuação por critérios de excelência acadêmicos, profissionais e éticos. A Fundação Vanzolini atua nas áreas de Educação Continuada, Certificação, Gestão de Tecnologias aplicadas à Educação e Projetos. Fonte: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o\\_Carlos\\_Alberto\\_Vanzolini](https://pt.wikipedia.org/wiki/Funda%C3%A7%C3%A3o_Carlos_Alberto_Vanzolini) acesso em 23/07/2015

Secretaria e isto é feito de forma proposital, pois atende aos ideais políticos que a gestão pretende, a saber, elevar o desempenho da rede estadual nas avaliações externas.

Assim, quando se analisa politicamente a implantação do programa São Paulo faz Escola o que se percebe é que o mesmo intrinsecamente traz “[...] os ideários neoliberais desenvolvidas pelo Banco Mundial [...] concebido pelos especialistas da educação ligados a SEE, com sua estrutura pedagógica distante a muito tempo da sala de aula” (ROSSI, 2011. p. 72).

Esta ingerência na gestão educacional faz lembrar as interferências do FMI na política brasileira nos anos em que se tomavam emprestados dinheiro do mesmo, sobretudo na década de 1990. Alaniz (2012) e Catanzaro (2012) salientam que o Estado adquire um caráter de avaliador, e as escolas e o corpo docente passam a ser cobrados e responsabilizados pelos resultados de seus alunos de forma mecânica, levando em consideração apenas uma prova/verificação. Diante disso, Silva (2009) reitera que:

A avaliação quantitativa constitui um dos instrumentos para adaptar o sistema educacional brasileiro à nova ordem global instituída nos anos 1990. (...) Integram-se ao movimento conhecido como Reforma do Estado (...). Entre as ações prioritárias destacavam-se (i) a descentralização administrativa, pela qual foram transferidas funções da burocracia central para estados e municípios e para as denominadas organizações sociais, que se configuram como entidades "de direito privado públicas, não-estatais"; e (ii) a avaliação classificatória de desempenho serve ao Estado descentralizado, como forma de permitir a sua regulação. Portanto, descentralizar e avaliar tornaram-se eixos estruturantes na educação (SILVA, 2009, p. 220).

A implantação do Currículo do estado de São Paulo está baseada na visão administrativa do Banco Mundial para a educação e no relatório apresentado por Jacques Delors (1996), no documento em que desenhou a educação para o século XXI. Neste documento, enfatiza-se que a educação deve desenvolver nos alunos as habilidades de aprender a aprender, a conhecer, a fazer, a conviver e a ser. Desta maneira busca-se dar uma independência na aprendizagem do aluno, opondo-se à visão de Rossi (2011), que pondera que as experiências de vida e de trabalho que os professores adquiriram por meio dos anos não são consideradas e os alunos são colocados no mesmo patamar que seus professores.

Na realidade, tal projeto, está ligado aos índices de resultados obtidos pelos alunos das escolas públicas do Estado de São Paulo e com isto “o Estado avalia a competência da escola, e essas avaliações se dão através de índices obtidos em modelos padronizados de avaliações externas” (NUNES, 2012. p. 3). Responsabiliza-se assim apenas o corpo docente pelo resultado obtido pelos alunos, visto que se adotou a lógica meritocrática de bonificação<sup>10</sup>, a partir do índice do IDESP estipulado para cada ano.

Esses ideais equivalem ao apresentado anteriormente, sobre as características do neotecnicismo, em Freitas (2012). O gerenciamento praticado pelo Estado de São Paulo segue a mesma linha e responsabiliza a unidade escolar pelas notas obtidas pelos alunos nas avaliações do Saresp. Este fato também está em consonância com as três categorias apresentadas que definem a política neotecnicista, ou seja, os “testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções” (FREITAS, 2012, p.383).

Na visão de Freitas (2012), a proposta neoliberal considera que tudo é oportunizado aos alunos em igualdade de condições, pois oferecem um mesmo currículo e material aos estudantes do Estado. As diferenças que surgem são de responsabilidade dos professores que trabalharam com o referido material ou ainda dos alunos que não se esforçaram o suficiente para aprender.

Entretanto, o que não se avalia é o ponto de partida quando se fala de igualdade. “O que passa a ser discutido é se a escola teve equidade ou não, se conseguiu ou não corrigir as distorções de origem, e esta discussão tira o foco a questão da desigualdade social, base da construção da desigualdade de resultados” (FREITAS, 2012, p. 383).

A política praticada pelo PSDB, no poder há 20 anos no Estado de São Paulo é contraditória e merece ser problematizada e criticada. O Estado de São Paulo era o melhor colocado na avaliação do PISA<sup>11</sup> quando tal partido entrou no poder, todavia, hoje o estado ocupa a sétima colocação. Isso não significa prender-se a uma comparação mecânica e classificatória, até mesmo porque, como já destacado anteriormente, tais avaliações podem ser contestadas, entretanto

---

<sup>10</sup> Baseada na ideia de meritocracia, trata-se de um “Prêmio” pago pelo Estado de São Paulo, anualmente, aos membros da educação que atingirem metas de crescimento determinadas pela Secretaria, pertencentes a unidades escolares ou Diretorias de Ensino. O mesmo se torna falacioso visto que as metas são ambíguas para a sua efetivação.

<sup>11</sup> <http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados> acessado 19/07/2014.



confirma-se um declínio dos resultados obtidos pela educação do estado mais rico do país e com maior concentração de impostos advindos do ICMS (ARELARO, 2005).

Não bastasse tudo isso, nos últimos anos a política estadual vem fragmentando a profissão, criando diversas categorias de professores (efetivos, estáveis, F, L, O), retirando direitos básicos adquiridos historicamente, tais como a não participação dos docentes na escolha dos conteúdos; diminuição dos efetivos com a criação das escolas de tempo integral; bonificação e prova de mérito no lugar de uma política salarial; não participação de todos os professores nas categorias do plano de saúde oferecido aos servidores do Estado.

O estado de São Paulo assumiu também com muita ênfase a política de municipalização do ensino fundamental (ARELARO, 2005), e nos últimos quatro anos lançou um programa de escola integral, por meio do qual a equipe da escola (direção, coordenação, professores, funcionários), mesmo sendo composta por funcionários efetivos, é realocada para outras unidades.

#### **4.3 O Currículo a partir do discurso de competências e habilidades para a disciplina de Filosofia**

Catanzaro (2012) e Moura (2010) relatam que a implantação do Currículo São Paulo Faz Escola ocorreu em dois momentos. Num primeiro, a Secretaria da Educação confeccionou e distribuiu um “jornalção” contendo conteúdo das oito disciplinas do ensino fundamental e das doze do ensino médio. O portal do governo do estado de São Paulo à época esclarecia que, durante o primeiro bimestre, todas as disciplinas trabalhariam seus respectivos conteúdos de forma transversal, ao realizar um reforço intensivo dos conteúdos de Português e Matemática (SÃO PAULO, 2008).

Prosseguindo, Catanzaro (2012) e Moura (2010) apontam ainda que foi a partir do ano de 2009 que o programa produziu e enviou a todas as unidades escolares do Estado uma espécie de apostilado bimestral, composto de um caderno de exercício para os estudantes e um caderno para o professor em cada uma das diferentes disciplinas. Dividido em quatro situações de aprendizagem, o material

estipulava o número de aulas necessárias para se trabalhar as competências e habilidades, os conteúdos, os procedimentos metodológicos e a avaliação.

Conforme Bonoto e Felicetti (2014), a noção de competências começou a ser utilizada em nosso país a partir da década de 1990. Vários autores buscaram definir o que seria e suas implicações na área educacional. No Brasil existem vários documentos que salientam a aprendizagem por competências e habilidades, tais como o PCN (BRASIL, 1999), o Sistema de Avaliação da Educação Básica-SAEB (BRASIL, 2008) e a Provinha Brasil (BRASIL, 2011).

No Currículo São Paulo faz Escola, há a defesa de que a educação deve “promover os conhecimentos próprios de cada disciplina articulando às competências e habilidades. É com essas competências e habilidades que os alunos contarão para fazer a leitura crítica do mundo” (SÃO PAULO, 2012, p. 13). No documento produzido pelo Estado de São Paulo que orienta inclusive a avaliação do SARESP constata-se que serão analisadas as competências cognitivas dos alunos. O documento entende como competências cognitivas as “modalidades estruturais da inteligência. Modalidades, pois expressam o que é necessário para compreender ou resolver um problema”. (SÃO PAULO, 2009, p. 13)

Segundo o documento, os alunos devem desenvolver vários aspectos cognitivos para que possam resolver um mesmo problema de diversas formas.

Um mesmo problema pode ser resolvido de diversos modos. Elas expressam o melhor que um aluno pôde fazer em uma situação de prova ou avaliação, no contexto em que isso se deu. São vários os aspectos cognitivos em jogo: saber inferir, atribuir sentido, articular partes e todo, excluir, comparar, observar, identificar, tomar decisões, reconhecer, fazer correspondências. Do ponto de vista afetivo, ocorre o mesmo: saber prestar atenção, sustentar um foco, ter calma, não ser impulsivo, ser determinado, confiante, otimizar recursos internos etc. Igualmente, do ponto de vista social, verifica-se se o aluno é capaz de seguir regras, ser avaliado em uma situação coletiva que envolva cooperação e competição (limites de tempo, definição das respostas, número de questões, entre outros), respeito mútuo etc. (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

O documento divide em três grupos as habilidades exigidas na avaliação: o grupo que exige que o aluno possa observar, identificar, reconhecer, apontar, localizar; descrever, discriminar, constatar, representar gráfica e quantitativamente. O que se pretende observar na avaliação é se o aluno adquiriu as habilidades, a fim de que entenda as informações apresentadas antes de decidir pela resposta.

O segundo grupo exige que o aluno saiba classificar, seriar, ordenar, conservar, compor e decompor, fazer antecipações, calcular por estimativa, medir e interpretar. O que se exige do aluno é que ele possa traduzir em ações o conteúdo e o contexto apresentado.

Por fim, o terceiro grupo exige as habilidades de analisar, aplicar relações ou conhecimentos, fatos e princípios, avaliar, criticar, analisar e julgar, explicitar causas e efeitos, apresentar conclusões, levantar suposições, fazer prognósticos, fazer generalizações indutivas e construtivas e justificar, o que exige do aluno planejamento e estabelecimento de estratégias para resolver problemas prováveis e/ou possíveis (SÃO PAULO, 2009).

Conforme Zabala e Arnau (2010), o termo “competência” não surgiu no campo educacional, e sim na esfera do mundo do trabalho. No campo educacional as competências exigidas devem propiciar aos os estudantes respostas aos problemas que enfrentarão durante a vida. “Portanto, a competência consistirá na intervenção eficaz nos diferentes âmbitos da vida, mediante ações nas quais se mobilizam, ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada, componentes atitudinais, procedimentos e conceituais” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.11).

Para Perrenoud (2000):

[...] competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações ou de problemas com uma postura reflexiva, capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros (PERRENOUD, 2000, p.14).

Assim entendido, competências seriam situações que instiguem o aluno a tomar decisões para resolver problemas que, depois seriam transpostos para a vida exterior à escola. Assim, para Perrenoud (2000), um currículo pensado por competências possibilitaria ao aluno a aquisição de conhecimentos para enfrentar situações diversas em seus mundos.

O pensamento de Perrenoud (2000) aparece de forma implícita no Currículo do Estado de São Paulo (2012) quando se afirma que o aluno deverá aprender a solucionar os problemas diversos que irão aparecer em suas vidas sociais e no mundo do trabalho.

A base curricular da disciplina de Filosofia, bem como de todas as demais, está pautada na Pedagogia das Competências, prevendo para cada

situação de aprendizagem, competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos que frequentam as escolas da Rede Estadual.

Como se pode notar, o Currículo proposto pelo estado de São Paulo é pautado no discurso de promoção das competências e habilidades, por meio do uso de um material didático que não contou com a participação dos professores, pois foi produzido e difundido numa lógica verticalizada.

Freitas (2012), apesar de não abordar em específico a educação por competências e habilidades, mas sim a política neoliberal tecnicista, enfatiza que existe um estreitamento do currículo em prol das avaliações externas. A escola passa a se preocupar com a parte cognitiva dos alunos e não mais com a formação integral dos mesmos, deixando de lado criatividade, artes, afetividade, desenvolvimento corporal e a cultura.

Para Arce (2001), quando a educação privilegia o livro didático ou manuais em seus currículos, como é o caso da educação neoliberal praticada no currículo São Paulo faz Escola, não se exige do professor um conhecimento aprofundado e tampouco uma formação sólida, exigindo apenas o domínio de algumas habilidades técnicas e saber manusear os livros e os manuais.

Dessa forma, ao desenvolver as habilidades de manusear os manuais, o professor passa a ser visto como um “balconista da pedagogia *fast food*, que serve uma informação limpa, eficiente e com qualidade, na medida em que, com seu exemplo, desenvolve no aluno (cliente) o gosto por captar informações utilitárias e pragmáticas” (ARCE, 2001, p. 262).

Bruno (2011) complementa que:

Como se pode ver, ainda que a produção de capacidade de trabalho esteja exigindo mais anos de escolaridade e conhecimentos mais complexos, essa produção está longe de incluir o domínio de um pensamento teórico sólido e investigativo, ao contrário, trata-se apenas de garantir o aprendizado de conhecimento meramente instrumental e as competências trabalhadas são de caráter adaptativo às exigências do sistema. É esse, a meu ver, o sentido da massificação da educação, inclusive da superior. Essa massificação, portanto, não implica necessariamente universalização do acesso a todos os níveis de ensino num mesmo patamar de complexidade, pois se rege por uma lógica que lhe é própria (BRUNO, 2011, p.554).

O currículo confere ênfase para que após o término do ensino médio os alunos da escola pública possam buscar cursos nas áreas de educação técnica e profissionalizante (SÃO PAULO, 2012, p. 24). Se os alunos das escolas públicas, ao

terminarem a educação básica, deverão buscar “cursos técnicos”, como propõe a Secretaria, fica evidente uma segregação na educação quanto ao prosseguimento dos estudos e nos futuros postos de trabalho. Pensa-se que essa prática cria um *apartheid* no campo profissional.

A partir de Kuenzer (2002), o que se pode notar é que o ensino médio perdeu o seu significado, especialmente para os alunos que vivem do trabalho. A autora salienta que, durante a gestão de FHC, por meio de acordos realizados junto ao BM, a educação passou a ser generalizada e com isto, a escola não atendia mais aos desejos de qualidade de vida e nem tampouco de oportunidades de emprego. Isto porque existe uma inversão em relação ao ensino médio técnico e o ensino médio em geral.

Os alunos da classe média alta que estudam em escolas particulares dos grandes sistemas de ensino<sup>12</sup> são preparados para fazerem os vestibulares das universidades públicas e ocuparem as vagas dos cursos de graduação mais valorizados social e financeiramente, tais como Medicina, Odontologia, Engenharias, etc. Por sua vez, os alunos da rede pública são preparados para os cursos técnicos ou, quando conseguem o ingresso no ensino superior, estudam em faculdades particulares em cursos geralmente voltados ao campo educacional (Letras, Matemática, História, Geografia, Filosofia, entre outras).

Os postos de trabalhos de melhores remunerações serão ocupados, em geral, pelos filhos daqueles que têm maior poder aquisitivo, enquanto que os membros das classes com menor poder aquisitivo ocuparão cargos de menores salários, ou seja, são preparados para serem operários.

Na visão de Rossi (2011), quando os documentos oficiais expõem que estarão preparando os jovens para o mundo do trabalho, estão apenas direcionando quem serão os futuros jovens operários das máquinas das grandes empresas e corporações. A proposta é que os alunos se tornem flexíveis na execução de funções, pois ao entrarem no mercado de trabalho, assim como no toyotismo, no poli funcionalismo, possam exercer diversas funções nas esferas da produção.

Para Galuch e Sforzi (2011) e Saviani (2010), o ensino praticado à base das competências e habilidades em um primeiro momento pode parecer um avanço na educação, visto que o mesmo traz uma nova perspectiva na

---

<sup>12</sup> Tais como Anglo, Objetivo, COC, Positivo, Dom Bosco, etc.

aprendizagem, ao romper com as práticas conteudistas das teorias tradicionais. Entretanto, a educação que privilegia as competências e as habilidades enfoca apenas as que são exigidas do mundo globalizado, a serviço do acúmulo de capital pelas grandes empresas internacionais (GALUCH; SFORNI, 2011).

Esses são os mesmos ideais pretendidos pela Secretaria da Educação para que as escolas desenvolvam nos estudantes, acrescido ao discurso de que devem desenvolver nos jovens o espírito de solidariedade, que aprendam a viver em comunidade, a respeitarem os diferentes, ou seja, uma educação voltada à cidadania. Todavia, questiona-se “Por que essas capacidades e não outras? Não se trata de uma formação contraditória? Como formar sujeitos competitivos e, ao mesmo tempo, solidários?” (GALUCH; SFORNI 2011, p. 56).

O que se espera no fundo é que a escola forme pessoas na e para a lógica do processo de produção, preparando os jovens para trabalharem em diversas ilhas comerciais e a desempenharem diversos papéis nas indústrias. A escola também objetiva prepará-los a se relacionar com as pessoas, e que aprendam a obedecer às determinações dos seus superiores (GALUCH; SFORNI, 2011).

Este tipo de educação, para Galuch e Sforni (2011), além de fazer com que o sujeito perca o referencial cultural local, ao privilegiar o referencial globalizado, caracteriza a escola como local de integração social, e não como o local em que se “assenta o conhecimento”, priorizando as organizações das relações humanas, quase que num adestramento dos corpos.

Mazzeu (2007) afirma que a educação por competências e habilidades contrapõe-se à perspectiva histórico-crítica de educação, que tem como premissa o desenvolvimento humano e integral. Como a pedagogia das competências está a serviço do capital, os alunos não são vistos como indivíduos, e sim como “números” que devem corresponder às expectativas de quem pensou e produziu o currículo.

Em linhas gerais, essa proposta estudantil volta a figurar como a pedagogia tradicional, por meio da qual os estudantes são colocados na mesma condição, e não se respeita as características particulares e as características culturais. Mazzeu (2007) afirma que os alunos são preparados por meio das habilidades de dinamismo, flexibilidade e mutabilidade a trabalharem futuramente em qualquer lugar, adaptando-se a qualquer serviço, cultura ou localidade do planeta, ou seja, a serviço do capital.

Os conteúdos e temas, competências e habilidades são ofertados dentro de uma especificidade de aulas pré-programadas pela proposta, ficando o professor encarregado de seguir as determinações expressas pelo material. Os cadernos dos professores são divididos por situações de aprendizagens, e estas são compostas por um tema, conteúdos, competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, sugestões de estratégias e de avaliação. Cada bimestre geralmente é composto por cerca de quatro situações de aprendizagens (ANEXOS A, B e C).

#### **4.4 O currículo de Filosofia no Programa São Paulo Faz Escola**

Conforme apresentado anteriormente, dentro das propostas de um currículo de Filosofia, há dificuldades de consenso, no que diz respeito sobre o que é importante no ato de ensinar. Pechula (2005, p. 487) diz que “ao longo de sua história a disciplina de filosofia sofreu várias alterações no que se refere ao seu lugar, ao seu papel e à sua importância junto ao trabalho de formação educacional”.

A autora salienta que, na confecção da nova LDB nº 9394/96, a Filosofia não apareceu como uma disciplina obrigatória, sendo apenas citado que, “ao final do ensino médio os educandos devem demonstrar domínio dos conhecimentos de filosofia e sociologia, necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2006, p. 16).

Apesar de a disciplina de Filosofia figurar hoje como obrigatória na grade curricular, a partir da Lei nº 11.684 de 2008, não existe, em âmbito nacional, um direcionamento sobre o que se deve ensinar nas aulas de Filosofia, e com isto, segundo Pechula (2005) tem-se reforçado uma crise na identidade da mesma.

Assim, a Filosofia voltou a fazer parte da grade curricular a partir de 2005, sofrendo um retrocesso no ano de 2009 com o Currículo São Paulo Faz Escola, quando era lecionada por meio de uma aula semanal nos primeiros e segundos anos do Ensino Médio, sendo retirada do terceiro ano. Em 2010 a mesma voltou a fazer parte da grade com duas aulas semanais nos três anos do ensino médio.

A partir da leitura e análise dos conteúdos, temas, competências e habilidades, como podem ser conferidos nos anexos A, B e C, constata-se que, conforme a Secretaria, o objetivo do ensino de Filosofia no primeiro ano do ensino

médio é que a partir de temas e textos filosóficos as reflexões possam ser levadas ao relacionamento dos mesmos com o mundo da prática, ou seja, espera-se que os alunos fixem conceitos, das diversas ciências, para que possam desenvolver uma imagem crítica de diversos segmentos, inclusive da própria Filosofia (SÃO PAULO, 2014).

Para o segundo ano, o objetivo é que a partir dos temas e textos filosóficos os alunos possam fazer uma reflexão do mundo prático. A partir do reconhecimento de que somos seres racionais, os alunos possam se reconhecer como agentes deste mundo, onde encontrarão regras, leis e consequências das atitudes tomadas, estabelecendo assim uma relação dos conteúdos com suas vidas. Outro elemento presente nos cadernos de Filosofia são conteúdos/temas que levam os jovens a refletirem o mundo contemporâneo e às injustiças presentes neste mundo (SÃO PAULO, 2014).

Por fim, no terceiro ano, o currículo busca, por meio de competências e habilidades, temas e conteúdos, dois focos de aprendizagem. O primeiro está presente no Caderno 1 do primeiro semestre que enfatiza que o aluno deve apropriar-se do entendimento de si como um ser de linguagem e ser reflexivo para a compreensão da política e da cidadania. No volume dois, do segundo semestre, espera-se que os alunos possam refletir e se posicionar diante de questões relacionadas às suas vidas (SÃO PAULO, 2014).

Como apresentado, os conteúdos e temas para os três anos aparentemente são interessantes e relevantes, entretanto, como se pode notar, a grande quantidade dos conteúdos e temas e o escasso tempo, de duas aulas semanais, faz com que as discussões não sejam aprofundadas. Vale ressaltar que os professores, bimestralmente, durante o Conselho de Classe, devem apresentar um formulário, por meio do qual indicarão quais situações de aprendizagens foram desenvolvidas. Esse é um aspecto que mostra o quanto o Currículo engessa a intervenção docente, embora o discurso oficial apregoe que o currículo é apenas um norte para se seguir e não uma imposição.

Nos cadernos do professor, encontra-se a seguinte expressão, “[...] nunca é demais destacar que a aplicação do currículo é indispensável, pois trata-se de uma política de estado que visa a melhoria da educação pública e a unificação dos processos de ensino e aprendizagem” (SÃO PAULO, 2014, p. 5).



Além do mais, quando se analisam os documentos, percebe-se que a ênfase conferida ao ensino por meio do desenvolvimento das competências e habilidades nos alunos, os conteúdos ganham apenas uma configuração secundária junto à disciplina de Filosofia (SÃO PAULO, 2014).

No currículo para a área de Filosofia há uma pergunta de destaque, não respondida pelo documento, ou seja, “Qual a função do ensino de Filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente em expectativas de aprendizagem?” (SÃO PAULO, 2012. p.115).

Na realidade, o documento em suas poucas páginas destinadas à orientação para a aplicação da disciplina de Filosofia, quatro no total, apenas levanta alguns pontos, tais como: i) O ensino de filosofia: breve histórico; ii) Fundamentos para o ensino de Filosofia; III) Filosofia para o ensino médio; iv) Sobre a organização dos conteúdos básicos e sobre a metodologia de ensino aprendizagem dos conteúdos básicos.

Para Maciel e Mendonça (2013, p.2), o currículo de Filosofia e o material nele contido agem de forma dogmática, ao não proporcionar ao professor e ao aluno autonomia e o desenvolvimento da reflexão crítica. Segundo os autores, a proposta curricular “se encontra impregnada de dogmatismo, tornando-se apenas um meio formador de opinião proveniente do Estado”.

Mendonça (2011) salienta que o professor deve sair da sua menoridade para a maioridade intelectual, ou seja, da heteronomia que se encontra para a autonomia desejada. Assim, estaria na figura do professor, ao utilizar o material imposto pelo Estado de São Paulo, a liberdade e autonomia que se deseja construir, a partir das aulas de Filosofia.

O autor (2011, p. 144) ainda questiona: “como superar o estado de heteronomia para a autonomia se há na sociedade tutores que parecem direcionar as ações que anulam a possibilidade da autogestão?”.

Outro ponto crucial que se apresenta ao analisar o currículo de Filosofia refere-se ao conceito de “Ensinar Filosofia” ou “ensinar a filosofar”. Na leitura que se faz do Currículo entende-se que há uma ênfase para se ensinar alguns conceitos de Filosofia, contudo, a questão do ensino de Filosofia é tão antiga e polêmica quanto o surgimento da própria Filosofia nas colônias Gregas.

Ramos (2007, p.1) salienta que esta é uma questão quase que incontornável dentro do ensino de Filosofia. Estas indagações não envolvem

somente a questão pedagógica do ensino de Filosofia, mas “uma forma de se pensar e realizar a própria Filosofia”.

Para Baldan (2015) e Ramos (2007), a Filosofia é tão crítica que busca analisar sua própria essência e sua aplicabilidade na educação. Muitos pensadores no campo filosófico e da Pedagogia tentaram responder a tais questões, mas sempre esbarraram na concepção pessoal da escolha dos conteúdos.

Ainda de acordo com Baldan (2015) dois filósofos são marcos na concepção de currículo de Filosofia, Hegel e Kant. A tradição hegeliana afirma que a Filosofia deve ser ensinada por sua história, e a tradição kantiana que ensina a filosofar pelos temas de Filosofia. “A produção filosófica destes pensadores traduz a possibilidade” de que seja uma filosofia crítica que incite as pessoas a aprenderem a filosofar (Kant) e que seja de um saber sistemático que estimule os homens a aprender a filosofia (Hegel) (RAMOS 2007, p. 2).

Desta forma, o que se percebe é que ao privilegiar uma linha de ensino, seja ela pela história da Filosofia ou por temas, incumbe-se o professor a dar qualidade às discussões e oportunizar aos alunos elementos críticos, entretanto, no que se refere ao estado de São Paulo, o professor tem um apostilado que o direciona para tais discussões. Entende-se que, mesmo com um esforço grande, o professor fica preso nos conteúdos propostos e, muitas vezes, por ter tido uma formação deficiente e aligeirada, ou até mesmo pelo programa, acaba não aprofundando as discussões e reflexões.

Com o retorno da Filosofia para a grade curricular, segundo Guido (2001), tem-se privilegiado a história da Filosofia, utilizando-se de uma divisão tradicional da história “[...] para demarcar as unidades (filosofia antiga, filosofia medieval, filosofia moderna e filosofia contemporânea), além da também tradicional introdução alusiva à origem e o significado da palavra Filosofia” (GUIDO, 2001, p. 92).

Entende-se que a Filosofia é muito ampla tanto no contexto histórico quanto nas temáticas que aborda. Qualquer decisão que seja tomada em relação aos conteúdos, o currículo por sua vez não conseguirá abranger a sua totalidade, porém, pensa-se que mais do que propor as competências embasadas em Delors (1996), aprender a ser, viver, fazer e conhecer não se ensina a refletir, questionar e indagar sobre o atual modelo de sociedade em suas múltiplas determinações, o que se entende ser essencial.

Assume-se a Filosofia como Freire (1980, p. 75) que defendeu uma educação: “[...] como processo de constante libertação do homem. Educação que, por isso mesmo, nem o homem isolado do mundo nem o mundo isolado do homem”. A educação e a Filosofia praticada de forma a levar o ser humano à sua libertação, reflexão, garantirão a construção do verdadeiro conhecimento frente à realidade e não um conhecimento imposto de forma política.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou compreender o discurso oficial do então denominado Currículo do estado de São Paulo frente à disciplina de Filosofia. O que se pôde notar é que o Currículo é uma extensão da política curricular implantada no Brasil na década de 1990 pela mesma equipe que fomentou o currículo estadual. As duas são políticas curriculares neoliberais e visam uma educação para atender às necessidades de mercado, ao preparar as pessoas para que possam exercer diferentes funções na sociedade.

Pode haver algumas definições distintas de currículo, segundo autores e épocas. Além de um discurso político, a palavra currículo, também é alvo de algumas discussões e debates entre autores de educação. Antes utilizado para definir práticas esportivas, o currículo foi introduzido na educação no século XVI na Universidade de Leiden. Salienta-se que apenas no século XX é que se buscou compreender o currículo em sua concepção política, até então o currículo era visto como neutro (SILVA, 2013).

Percebe-se que a disciplina de Filosofia sempre ocupou um papel secundário na educação brasileira. No princípio a mesma estava atrelada à Teologia e a uma educação catequética, que a partir de textos de filósofos católicos ensinava-se o evangelho aos estudantes. Mesmo com o fim da era jesuítica, a Filosofia sempre esteve à mercê de interesses, sendo usada como uma disciplina erudita, além de ser vista como subversiva no período da Ditadura Militar e afastada do currículo pelo poder à época. Voltou ao cenário educativo sem uma evidência clara do seu papel no meio educacional, sendo que, para os documentos oficiais, tais como o PCN, quem deveria decidir o que ensinar era o professor.

O Currículo São Paulo Faz Escola, implantado no Estado de São Paulo desde 2009, vem atender a determinações das políticas neoliberais de educação. Os órgãos como FMI, BM, BIRD, BID, UNESCO, UNICEF, ao proporem incentivos e financiamentos ao Brasil e outros países, exigem reformas no campo educacional que visam preparar os jovens para a adaptação ao mercado de trabalho.

Em relação ao mundo do trabalho, a escola pública estaria preparando os jovens para um mercado secundário, ou seja, para o mundo operário, visto que, para a Secretaria da Educação, o aluno da escola pública, ao término do ensino médio, estaria preparado para ingressar em cursos técnicos e profissionalizantes.

Sobre o currículo de Filosofia presente no programa São Paulo faz Escola entende-se que ele proporciona o estudo a partir de algumas temáticas de Filosofia. Concorde-se com Maciel e Mendonça (2013) que o material é dogmático, tendo em vista que oblitera a autonomia do professor. Há que se ponderar que não há tempo hábil, ou seja, horas/aulas suficientes para se aprofundar as discussões propostas pelo currículo, diante o excesso de conteúdos.

Como no currículo a proposta é privilegiar as competências e habilidades, os conteúdos em termos de densidade conceitual acabam sendo secundarizados. Defende-se que a disciplina de Filosofia possa abarcar uma reflexão crítica sobre a essência do ser e deve servir como instrumento de ação e transformação do mundo, no sentido de que os seres humanos possam refletir sobre sua ação e assim sobre a própria existência humana.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, J. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- AFONSO, A. J. **Avaliação educacional – regulação e emancipação**: para uma sociologia das políticas avaliativas contemporâneas. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALANIZ, É. P. **Controvérsias no discurso da qualidade da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo**. Org & Demo (Unesp. Marília), v. 10, p. 85-102, 2009.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P (orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 09-23.
- ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v.26, n.92, p.1039-1066, out., 2005.
- ARCE, A. Compre o kit neoliberal para a educação e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação & Sociedade**, ano 22, n. 74, abr. 2001.
- BALDAN, A. S. **O ensino de Filosofia no ensino médio**: uma análise a partir das concepções dos professores. 2015. 64 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente - SP BRASIL.
- BONOTTO, G. S.; FELICETTI, V. L. Habilidades e competências na prática docente: perspectivas a partir de situações-problema. **Educação Por Escrito**, v. 5, p. 17-29, 2014.
- BRASIL. **Lei no 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Conselho Nacional da Educação**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2008.
- BRUNO. L. Educação e desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, v.16, n.48, p.545-562, set./dez, 2011.
- CAMURRA, L.; TERUYA, T. K. . Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e o Direito à Educação de Qualidade.. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - I JORNADA DE GESTÃO EDUCACIONAL, 3. SEMANA DE PEDAGOGIA 15., 2008, Maringá. **Anais...** Maringa, 2008.
- CARMINATI, C. J. (Des) Razões da retirada da Filosofia do Ensino Médio no Brasil. **Linhas**, v.5, n.2, 2004.
- CATANZARO, O. F. **O programa São Paulo faz Escola e suas apropriações no cotidiano de uma escola de ensino médio**. 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em

Educação) do programa de mestrado em educação da Universidade de São Paulo, SP-Brasil.

CERLETTI, A.A.; KOHAN, W.O. **A filosofia no ensino médio**. Brasília: Ed.UnB, 2008.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. **Currículos Sem Fronteiras**, v.12, n.3, p.25-36, set./dez., 2012.

CORREIA, W. F. Educação moral e cívica do regime militar brasileiro, 1964-1985: a filosofia do controle e o controle da filosofia. **Ecos eletrônica**. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71590212>>. Acesso em: 03 abr. 2014.

DUARTE, N. A importância da concepção de mundo para a educação escolar: porque a Pedagogia Histórico-Crítica não endossa o silêncio de Wittgenstein. **Germinal: marxismo e educação em debate**, Salvador, v.7, n.1, p.8-25, jun., 2015.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez, 1996.

DUTRA, J. C. & PINO M. A. B. Resgate histórico do ensino de Filosofias nas escolas brasileiras: do século VXI ao século XXI. **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul., 2010.

FAVARETTO, C. "Notas sobre o Ensino de Filosofia", In Arantes, P. et al. **A Filosofia e seu Ensino**. Petrópolis: Vozes, 1995.

FERREIRA, A. S. **A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais**. 2012. 110f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Dourados, MS-Brasil .

FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1980.

FREITAS, L. C. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 965-987, out. 2007.

\_\_\_\_\_. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 33, n. 119 p. 379-404, abr./jun. 2012

GALLO, S. **Metodologia do ensino de filosofia**. Campinas: Papyrus, 2009.

GALLO, S.; KOHAN, W.O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

GALUCH, M. T. B.; SFORNI, M. S. Interfaces entre políticas educacionais prática pedagógica. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v.6, n.1, p. 55-66, jan./jun. 2011.

GIRON, G. R. Políticas públicas, educação e neoliberalismo: o que isso tem a ver com cidadania? **Revista de Educação**, Campinas, v. 24, p. 17-26, 2008.

GUIDO, Humberto Aparecido de Oliveira. A Filosofia no ensino médio: uma disciplina necessária. In: GALLO, S.; KOHAN, W.O. (Org.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HADDAD, S. Introdução. In: HADDAD, S. **Banco Mundial, OMC e FMI: o impacto nas políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 2008, p.7-14.

HAMILTON, D. Sobre as origens do termo classe e currículo. *Teoria e Educação*, nº 6, 1992. APUD SILVA, Maria Aparecida. História do Currículo e Currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais....** Uberlândia: EDUFU, 2006, v.1, p.4819-4828.

HORN, G. B. A presença da filosofia no currículo do ensino médio brasileiro: uma perspectiva histórica. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2006.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de Sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

LIMA, F. A. S.; LOPES, L. M. **Da ditadura militar à democracia: história e perspectiva de ensino de Filosofia no Brasil**. Disponível em: <<http://cabunth.blogspot.com.br/2013/02/da-ditadura-militar-democracia-historia.html>>. Acesso em: 05 fev. 2014.

LOPES, A. C.; MATHEUS, D. S. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p.337-357, abr./jun. 2014. Disponível: <[www.ufrgs/educ\\_realidade](http://www.ufrgs/educ_realidade)>. Acesso em: 5 fev. 2014.

LOPES, N. C.; SOARES, M. N.; QUEIROS, W. P.; ANDRADE, J. A Nascimento; PÉRRÉZ, L. F. M. Uma análise crítica da proposta curricular do Estado de São Paulo para o ensino de ciências: Ideologia, cultura e poder. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 7., Florianópolis, 2009. **Anais...** Florianópolis, 2009.

LUCKESI, C.C. Filosofia, filosofar e prática educativa. **Em Aberto**, Brasília: MEC, v.9, n. 45, p. 35-43, 1990.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.



MALTA, S. C. L. Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança. **Espaço e Currículo**, v. 6, n. 2, p.340-354, maio/ago., 2013.

MASSULO, M. H. **O componente curricular filosofia e seus professores no ensino médio da rede estadual de educação de São Paulo**. 2012. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas SP.

MASCARELLO, D. C. **História da educação brasileira: os cursos profissionalizantes do Colégio Polivalente**. 2006. 51f. Monografia (Especialização de História) - Universidade do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

MAZAI, N.; RIBAS, M. A. C. Trajetória do ensino de Filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001.

MAZZEU, L. T. B. A pedagogia histórico crítico como expressão teórico do marxismo na educação e a crítica a formação por competências. **Revista de Educação da PUC**, Campinas, n. 23, p 43-53, 2007.

MAZZUCO, N. G.; TULLIO, G. A. **O Manifesto de 1932 e a Educação Pública - Ensino Moral: A Preocupação com o Nacionalismo e o Homem Cidadão**. In: JORNADA DO HISTEDBR, 4., 2004, Maringá. História e Historiografia da Educação: Abordagens e Práticas Educativas. Maringá: Ed.UEM, 2004.

MENDONÇA, S. Proposta de filosofia para o Estado de São Paulo: a autonomia do educador problematizada a partir de Was ist Aufklärung, de Kant. **Cadernos de Educação (UFPEL)**, Pelotas, v. 20, p. 135-152, 2011.

MENDONÇA, S; MACIEL, M de C. A proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Filosofia e o dogmatismo. In: ENCONTRO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 18., ENCONTRO DE INICIAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO E INOVAÇÃO, 3., 2013, Campinas. **Anais...** Campinas: PUC Campinas, 2013. v. 1. p. 1-3.

MEYER, J.; RAMÍREZ, F. La institucionalización mundial de la educación. In: SCHRIEWER, J. **Formación del discurso en la educación comparada**, Barcelona: Ediciones Pomares, 2002, p.91-111.

MOREIRA, A. F. B. **Currículo: questões contemporâneas**. Sobre a qualidade na educação básica. Proposta Pedagógica. Salto para o Futuro. 2009. Disponível em:<<http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Curriculo.pdf> Acesso em: 20 maio 2014.

MOURA, M. R. L. Reformas educacionais e a proposta curricular do Estado de São Paulo: primeiras aproximações. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO ECONOMIA E EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI, 6. 2010, Marília. ... **Anais...** Marília: Grafica Massoni, 2010. v. 1.

NEGRÃO, A. M. M. Reseña - O Método Pedagógico dos Jesuítas: o *ratio-studiorum*. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, p. 154 - 157, maio, 2000.

NUNES, P. de S. Reforma curricular no estado de São Paulo e qualidade na educação. COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE, 6. .Aracaju, 2012. Anais... v. 6, p. s/n, 2012.

PECHULA, M. R. Reflexões acerca da filosofia no Ensino Médio: o papel da disciplina e de seus conteúdos em sala de aula. In: **Núcleos de ensino**. São Paulo: Ed. UNESP, 2005, p. 485-496.

PESCUMA, D.; CASTILHO A. P. F. **Projeto de pesquisa: o que é? Como Fazer?** Um guia para sua elaboração: São Paulo; Editora Olho dagua, 2011.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PUPIN, E. **Trajectoria do ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. Dissertação. 2006. 109p. Dissertação (Mestrado em Educação) Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto.

RAMOS, C. A. Aprender a Filosofia ou aprender a filosofar: Kant ou Hegel. In: ENCONTRO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA, 13. 2008, CANELA. ATAS DO ENCONTRO NACIONAL DE FILOSOFIA, 12. São Leopoldo. **Anais...** São Leopoldo: UNISINOS, 2008. v. 1. p. 130-130.

REALE, M. **Introdução à Filosofia**. São Paulo: Saraiva, 1988.

ROSSI, M. **A nova proposta curricular do ensino de Geografia na rede estadual de São Paulo: um estudo**. 2011. 206f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

RUSSO, M. ; CARVALHO, C. A política educacional do governo Serra. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL O ESTADO E AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO TEMPO PRESENTE, 4., 2008, Uberlândia. **Anais...** IV Simpósio Internacional O Estado e as Políticas Educacionais no tempo presente. Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, 2008. v. 1. p. 1-16.

SANFELICE, J. L. A política educacional do Estado de São Paulo: apontamentos. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, v. 18, p. 145-160, 2010.

SÃO PAULO (Estado). Matriz de referência para avaliação do Saesp. Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2009.

SÃO PAULO (Estado). **Currículo do Estado de São Paulo: ciências humanas e suas tecnologias Ensino Médio** Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2012.

SÃO PAULO (Estado). **Ciências humanas e suas tecnologias**. Caderno do professor, Primeiro, Segundo e Terceiro anos, v. 1 e 2. Ensino Médio Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SÃO PAULO (Estado). **Ciências humanas e suas tecnologias**. Caderno do aluno primeiro, Segundo e Terceiro anos, v. 1 e 2. Ensino Médio Secretaria de Educação. São Paulo: SEE, 2014.

SAVIANI, D. Ciência e educação na sociedade contemporânea: desafios a partir da Pedagogia Histórico-Crítica. **Revista Faz Ciência**, v.12, n.16, p.13-35, jul./dez., 2010.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, M. A. História do Currículo e Currículo como construção histórico-cultural. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 4. 2006, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2006, v.1, p.4819-4828.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. São Paulo: Autêntica, 2013.

SILVA, M. R. Competências: fluidez e ambiguidades para administrar a formação do “novo” trabalhador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2004

VALÉRIO, T. F. O Ensino de 2º grau e a Lei 5.692/71: considerações sobre o processo de implementação da reforma no Estado do Paraná. In: do VI CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 6., Uberlândia, MG, 2006, **Anais...** Uberlândia, 2006.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUZA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B.. (Org.). **Democratização e educação pública**: sendas e veredas. São Luís: Ed. Edufma, 2011, p. 133-165.

## **ANEXOS**

## ANEXO A

**QUADRO 1 - Conteúdos e Temas/ Competências e Habilidades do Primeiro ano do Ensino Médio**

<b>Conteúdos</b>	<p><b>Descobrimdo a Filosofia</b>          – Por que estudar Filosofia? As áreas da Filosofia. – A Filosofia E outras formas de conhecimento: Mito, Religião, Arte, Ciência.</p> <p><b>Filosofia Política</b>          Introdução à Filosofia Política. Teoria do Estado: Socialismo, Anarquismo e Liberalismo. Democracia e cidadania: origens, conceitos e dilemas. Desigualdade social e ideologia. – Democracia e justiça social. – Os Direitos Humanos. Participação política.</p>
<b>Temas</b>	<p>Desenvolvimento dos conceitos básicos de Filosofia, reflexão e reconhecimento do intelecto, empirismo, tipos de conhecimento e criticismo. História da Filosofia, História, biografia, características da Filosofia Antiga, características da Filosofia Medieval, características da Filosofia Moderna e características da Filosofia Contemporânea. Áreas da Filosofia, Metafísica, lógica, Ética, Epistemologia, teoria do Conhecimento, Estética, Filosofia da História e Política. Ciência, dedução, indução, verdade, falsificacionismo, Karl Popper e Thomas Kuhn; provas da existência de Deus; Kant; Voltaire; tolerância; mito; cultura; alteridade; etnocentrismo e relativismo cultural Nietzsche; arte; dionisíaco; apolíneo; Platão e a concepção organicista de Estado; Hobbes e a concepção contratualista de Estado; Montesquieu, as leis, separação dos poderes; Locke; teoria liberal; servidão voluntária; anarquismo; Bakunin; Proudhon; trabalho e modos de produção; o modo de produção capitalista – burguesia e proletariado; a força de trabalho como mercadoria especial – a mais-valia; a ideologia e o Estado. Pobreza; diferença social; ideologia. Democracia; liberdade; igualdade; justiça como equidade; Direitos Humanos; Experiência política.</p>
<b>Competências e habilidades</b>	<p>Dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. A proposta procura incentivar as competências que possibilitam reconhecer manifestações histórico-sociais do pensamento, além de incentivar as práticas do trabalho em equipe, da pesquisa, da sistematização e apresentação de conceitos e informações e da exposição oral e escrita. Durante sua realização, os alunos podem ser incentivados a selecionar, organizar e identificar informações, bem como desenvolver a capacidade de produção de textos, associando questões atuais a referências extraídas da História da Filosofia. Simbólico do homem, o aluno terá a oportunidade de reforçar seus compromissos de cidadania e respeito à diferença. Perceber a condição estética e existencial do</p>

	<p>homem. Desse modo, desenvolverá a escrita, relacionando-a ao sentido do belo e à compreensão da vida e da cultura, em sentido amplo. Relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente (Enem); compreender mais ampla e profundamente a lógica de funcionamento da sociedade capitalista, refletindo criticamente sobre esse modo de produção à luz de algumas categorias segundo Marx; apropriar-se crítica e rigorosamente do conteúdo estudado, fazendo dele instrumento para a reflexão sobre a própria realidade Almeja-se dar aos educandos a possibilidade do exercício da reflexão crítica para pensar o conceito de Estado. Desenvolvimento de reflexão crítica a respeito de fatores que se inter-relacionam, gerando condições de pobreza material; elaboração do conceito de ideologia aprofundar a compreensão sobre o conceito de Estado, analisando textos e desenvolvendo reflexões sobre poderes e leis a partir do enfoque filosófico. Expressar por escrito e oralmente reflexão sobre os Direitos Humanos.</p>
--	--

Fonte: SÃO PAULO, 2014.

## ANEXO B

**QUADRO 2 - Conteúdos e Temas/ Competências e Habilidades do Segundo ano do Ensino Médio**

<b>Conteúdos</b>	<p><b>Ética e o utilitarismo ético</b></p> <p>Introdução à ética. O eu racional. Autonomia e liberdade. – Introdução à Teoria do Indivíduo: John Locke, Jeremy Bentham e Stuart Mill. – Tornar-se indivíduo: Paul Ricoeur e Michel Foucault. Condutas massificadas. Alienação moral.</p> <p><b>Filosofia Política e Ética</b></p> <p>Filosofia Política e Ética: humilhação, velhice e racismo. Homens e mulheres. Filosofia e educação. Desafios éticos contemporâneos: a Ciência e a condição humana. Introdução à Bioética.</p>
<b>Temas</b>	<p>Os conceitos e temas básicos a ser desenvolvidos são: razão, subjetividade moderna, Descartes, cogito. ética, moral, critérios éticos, Sócrates, Aristóteles, virtude, Epicuro, hedonismo. conceito de liberdade em Jean-Paul Sartre. os conceitos básicos para ser desenvolvidos são autonomia, heteronomia, Kant, imperativos hipotéticos e imperativos categóricos. Locke; liberdade; utilitarismo; John Stuart Mill; Jeremy Bentham; prazer; dor. Paul Ricoeur; Michel Foucault; linguagem; narrativa; história; o outro; si mesmo; subjetivação; disciplina; poder. Stirner; Freud; Adorno; Horkheimer; indivíduo; egoísmo; psicanálise; cultura de massa. Lévinas; Sartre; alteridade; alienação moral; linguagem. Humilhação e velhice. racismo, racismo antirracista, negritude, racismo no Brasil filosofia feminista, gênero e emancipação. Adorno; Kant; emancipação; educação. Bioética Heidegger e a técnica, crítica à razão instrumental segundo Adorno e Horkheimer. Hannah Arendt, a condição humana, banalidade do mal</p>
<b>Competências e habilidades</b>	<p>O objetivo geral desta Situação de Aprendizagem é o desenvolvimento das Habilidades de leitura, pesquisa, escrita e organização de ideias de modo investigativo, relacionados à construção da autonomia. O que se procura com esta proposta é incentivar o desenvolvimento de competências que possibilitem a construção de normas éticas, a partir da reflexão. Estimular o desenvolvimento de diversas habilidades, como dominar diferentes linguagens e compreender diferentes fenômenos do conhecimento. A proposta procura incentivar as competências que possibilitam reconhecer o próprio aluno como sujeito racional, e cuja característica fundamental é o exercício do pensamento. Além disso, a atividade visa a incentivar as práticas de pesquisa, a sistematização e a apresentação de conceitos e informações, com o que os alunos também serão levados a fundamentar conhecimentos teóricos. Compreensão da dinâmica da liberdade e seu exercício solidário. Por meio desta proposta, procura-se incentivar o desenvolvimento de competências relacionadas à</p>

	<p>sistematização de ideias e sua diferenciação, por meio da leitura filosófica, de outros tipos de textos. capacitação para a vivência da ação ética, com base em uma crítica das relações sociais e nos impulsos dos desejos. capacitação para combater a alienação moral e reconhecimento do outro. Construir argumentação consistente; elaborar propostas para intervenção solidária na realidade respeitando valores humanos e considerando diversidade sociocultural; analisar a importância dos valores éticos na reflexão sobre a humilhação social e velhice; identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. diversidade sociocultural; analisar a importância dos valores éticos na reflexão sobre racismo; identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. valores humanos e considerando diversidade sociocultural; analisar a importância dos valores éticos na reflexão sobre condição da mulher e sobre semelhanças e diferenças entre homens e mulheres; identificar estratégias que promovam formas de inclusão social. a diversidade sociocultural; analisar criticamente a própria experiência educacional</p>
--	--

Fonte: SÃO PAULO, 2014.



## ANEXO C

**QUADRO 3 - Conteúdos e Temas/ Competências e Habilidades do Terceiro ano do Ensino Médio**

<b>Conteúdos</b>	<p align="center"><b>Para que Filosofia?</b></p> <p>O que é Filosofia? Superação de preconceitos em relação à Filosofia e definição e importância para a cidadania. O homem como ser de natureza e de linguagem. Características do discurso filosófico. Comparação com o discurso religioso. O homem como ser político. A desigualdade entre os homens como desafio da política.</p> <p align="center"><b>O discurso filosófico</b></p> <p>Características do discurso filosófico. Comparação com o discurso científico. Três concepções de liberdade: Liberalismo, Determinismo e Dialética. Comparação com o discurso da literatura. Valores contemporâneos que cercam o tema da felicidade e das dimensões pessoais da felicidade.</p>
<b>Temas</b>	<p>a presença da Filosofia no cotidiano (linguagem, senso comum, bom senso, religião etc.); a distinção entre o “filósofo” que todos somos e o filósofo profissional ou especialista; a filosofia como reflexão; a importância da Filosofia na formação da cidadania. a presença da Filosofia no cotidiano (linguagem, senso comum, bom senso, religião etc.); a distinção entre o “filósofo” que todos somos e o filósofo profissional ou especialista; a filosofia como reflexão; a importância da Filosofia na formação da cidadania o ser humano como corpo na perspectiva filosófica e não biológica; o ser humano como animal que luta com outros seres, inclusive humanos, para a sobrevivência e relevância da reflexão filosófica para a superação de disputas e a construção de sobrevivência solidária. a língua como fundadora dos saberes coletivos; a língua como criadora de realidades e a Filosofia como área privilegiada para o cuidado com as criações da língua, como lugar de reflexão e tratamento da linguagem escrita e falada. Filosofia e Mitologia; Filosofia e Religião. a palavra política e suas conotações no cotidiano, política, prudência, pudor e justiça e a política como natureza humana. a desigualdade no Brasil; Platão e o mito dos nascidos da terra; Platão e a teoria da alma; a posição de Platão acerca da escravidão e do papel da mulher. desigualdade natural e desigualdade social; o método de Rousseau; o ser humano no estado de natureza: aspectos físicos e morais; a propriedade como origem da desigualdade; o Estado e as leis como instituições a serviço da defesa da propriedade e dos interesses dos ricos; a recuperação da igualdade (formal) por meio do contrato social e os limites da igualdade formal.</p> <p>Filosofia e Ciência: aproximações e distanciamentos. introdução ao conceito de liberdade; a liberdade segundo o libertarismo; o livre-arbítrio. introdução ao conceito de determinismo; o fatalismo como expressão do determinismo;</p>

	<p>liberdade e providência divina introdução ao conceito de dialética; concepção dialética da liberdade. Filosofia e Literatura; aproximações e distanciamentos. introdução – a felicidade como tema da filosofia; o estoicismo e a felicidade como resignação; a felicidade segundo o epicurismo; felicidade: para além do estoicismo e do epicurismo. valores associados à Felicidade; entraves à Felicidade; aspectos biológicos, psicológicos e sociais da Felicidade. condições pessoais e sociais para a felicidade; ser feliz com o outro; felicidade como responsabilidade pessoal e social.</p>
<p><b>Competências e habilidades</b></p>	<p>relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações, para construir argumentação consistente (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem); identificar a presença da filosofia no cotidiano; estabelecer a distinção entre o “filosofar” espontâneo, próprio do senso comum, e o filosofar propriamente dito, típico dos filósofos especialistas; definir a Filosofia como reflexão; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e debates realizados relacionar informações, representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em diferentes situações para construir argumentação consistente (Enem); distinguir a perspectiva de Platão (natureza) da concepção de Rousseau (convenção) acerca da desigualdade social; compreender a argumentação de Rousseau acerca da origem da desigualdade e de como superá-la por meio do contrato social; problematizar o papel social do Estado e das leis; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e dos debates realizados identificar situações de desigualdade social, sobretudo no Brasil, e abordá-las de uma perspectiva problematizadora e crítica; reconhecer o caráter insatisfatório, ingênuo e mesmo ideológico de certas explicações normalmente aceitas pelo senso comum para o problema da desigualdade; conhecer e dominar aspectos do pensamento de Platão e operar com os conceitos platônicos trabalhados; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões a partir das leituras e dos debates realizados.</p> <p>relacionar informações de fontes variadas com conhecimentos de situações diversas, para construir argumentação consistente (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem); comparar discurso filosófico e discurso científico; aprofundar a compreensão sobre o que é Filosofia valendo-se de comparação com o conceito de Ciência; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e</p>

	<p>questões com base em leituras e debates realizados. Problematizar a questão da liberdade. e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre ela; identificar as contribuições e os limites das concepções de liberdade abordadas e posicionar-se criticamente em relação a elas; conhecer e dominar aspectos das concepções de liberdade; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões com base em leituras e debates realizados. Conceito de dialética, em suas diferentes acepções, articulando-o com a questão da liberdade; identificar as contribuições e os limites das concepções de liberdade abordadas e posicionar-se criticamente em relação a elas; trabalhar com os conceitos e as teorias dos autores estudados; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões com base nas leituras e debates realizados. Comparar discurso filosófico e discurso literário; aprofundar compreensão sobre o que é Filosofia em comparação com a Literatura; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de modo sistemático; elaborar hipóteses e questões sobre leituras e debates realizados. Problematizar a questão da felicidade, reconhecendo a relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre ela; identificar as contribuições e os limites das concepções de felicidade abordadas (estoicismo e epicurismo), posicionando-se criticamente em relação a elas; apropriar-se das ideias principais dessas concepções e trabalhar com os princípios estudados; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões sobre leituras e debates realizados. Problematizar o tema felicidade, tendo em vista questões da sociedade brasileira contemporânea, e sensibilizar-se quanto à relevância de refletir de forma sistemática e rigorosa sobre tais questões; ler, compreender e interpretar textos teóricos e filosóficos; expressar-se por escrito e oralmente de forma sistemática; elaborar hipóteses e questões sobre leituras e debates realizados.</p>
--	--

Fonte: SÃO PAULO, 2014.