

JULIANA CARLA FLEIRIA PIMENTA

**O ensino de Filosofia na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:
Espaço para experiências formativas?**



Araraquara / São Paulo

2014

JULIANA CARLA FLEIRIA PIMENTA

**O ensino de Filosofia na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:
Espaço para experiências formativas?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Araraquara para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Paula Ramos de Oliveira.

Araraquara / São Paulo

2014

JULIANA CARLA FLEIRIA PIMENTA

**O ensino de Filosofia na Proposta Curricular do Estado de São Paulo:
Espaço para experiências formativas?**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista – UNESP – campus de Araraquara para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de Pesquisa: Estudos históricos, filosóficos e antropológicos sobre escola e cultura.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Paula Ramos de Oliveira.

Data da defesa: 26/08/2014

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Paula Ramos de Oliveira (UNESP/FCL-Ar)
Presidente e Orientadora

Membro Titular: Prof^º Dr^º Renato Bueno Franco (UNESP/FCL-Ar)

Membro Titular: Prof^º Dr^ª Adriana Mattar Maamari(UFSCar)

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Ao meu filho Sebastian que me incentivou a continuar a luta.

Agradecimentos

São tantos os agradecimentos que nem sei por onde iniciar. Com os olhos voltados ao passado, realizo uma viagem perante ele e me encontro ao início de minha história como eterna apaixonada pelo saber e, ainda mais, com a humildade de reconhecer o quanto estou longe de alcançar o conhecimento pleno, pois ele está em eterna construção e transformação. Justamente por essa humildade que escolhi minha carreira como educadora. No começo de meus estudos no curso de Filosofia me defrontei com infinitos questionamentos em minha mente. O mais interessante de tudo isso é que escolhi justamente esse curso visando saciar minha sede por insatisfações em relação às respostas que a sociedade me fornecia diante de minhas reflexões.

Todavia, no decorrer de meu aprendizado em Filosofia, algumas dessas questões foram sendo respondidas, mas, novamente, elas se multiplicavam incansavelmente. No entanto, uma coisa estava certa em minha vida: tinha que compartilhar essas questões, pois desse modo teria muito mais chances de diminuir essa angústia que possuía, e ainda possuo no meu ser.

Com isso, o rumo que escolhi nessa vida foi ser educadora, pois é através dessa profissão que encontrava a arma mais expressiva para os males que me angustiavam. Foi assim que logo no primeiro ano de universidade já queria pesquisar a melhor forma de inserir a disciplina de Filosofia no ensino básico. Lembro-me a decepção de ainda não poder pesquisar, pois no primeiro ano ainda não era permitido de acordo com as normas universitárias. Esperei, mas sempre vislumbrando os caminhos da Filosofia da Educação. Foi quando finalmente no segundo ano pude iniciar minhas pesquisas com a grande oportunidade que me foi dada pelo professor Vandeí Pinto da Silva.

Diante disso, no decorrer das pesquisas, observei que novamente as questões se multiplicavam, principalmente quando percebi que a profissão que escolhi era, e ainda é, alvo de inúmeros problemas. Foi por isso que decidi continuar minha empreitada na educação. Foi quando encontrei a alma plena e afetiva da professora Paula Ramos de Oliveira que com braços abertos e muita sabedoria confiou em minha pessoa. Assim continuei essa empreitada e sei que ela está longe de ser finalizada.

Concomitante a essa trajetória, surgiu em minha vida o amor mais intenso e sincero: meu filho Sebastian. No mesmo instante que gerava essa dissertação, também o gerava. Não poderia ser diferente, pois ambos fazem parte de minha história. Espero que

um dia que ele possa lê-la e experiênciá-la e, de forma dialética, ela possa contribuir para o seu processo formativo.

Agradeço eternamente ao meu pai Carlos, minha mãe Mara e meus irmãos Mariana e Vinícius. Sem essa base familiar não tinha nem chances de iniciar todo esse caminho, pois além deles me darem forças, contribuem para torná-lo mais ameno. Também agradeço em especial ao meu “namorado” Willian Prada Silvério que trouxe em minha vida um sentimento completamente novo: o amor. Com a sua simplicidade e alegria fez com que as pedras em meus caminhos dessem lugar a flores que literalmente ele lapidou em nosso jardim e sempre ficou ao meu lado. Nos momentos tristes de minha vida, sofreu como se tivesse acontecendo com ele. Já os momentos alegres acrescentaram sempre uma pitada a mais nas experiências felizes. Também não poderia me esquecer de minha Tia e Amada Ângela Maria Pimenta que desde criança contribuiu para que eu me tornasse pesquisadora. Lembro-me de quando tinha meus dez anos e a observava debruçada nos livros para o término de seu mestrado e em seu doutorado. Ficava vislumbrada por vê-la empenhada em sua pesquisa.

Agradeço o professor Renato Bueno Franco e a professora Adriana Mattar Maamari, pois com a sabedoria de ambos pude intensificar ainda mais as discussões que se apresentam nessa dissertação. Aos meus alunos, os bons por ter me proporcionado a dose de motivação, e os desinteressados, por ter me motivado à procura de novos instrumentos pedagógicos para tocá-los de inúmeras formas. Enfim, aos meus amigos que fazem meus caminhos serem leves, sobretudo a Juliana Ducci pelo engajamento criativo, Jéssica pelo entusiasmo, Bruno pela sabedoria que transborda, Luiza pela cumplicidade, Gilberto pelo artista e pesquisador que é.

Sem mais, espero que as reflexões existentes nessa dissertação se situem no caminho da construção de uma educação emancipatória.

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi o de investigar a proposta curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Estado de São Paulo. Para tanto, começamos pela análise de outros documentos – tais como a LDB, as OCNEM e os Parâmetros (PCN) que delineiam um determinado papel para a educação, pois seguramente influenciam na elaboração da proposta de filosofia do Estado de São Paulo. Acreditamos que a volta dessa disciplina representou um grande salto rumo a um ensino de qualidade. Porém, torna-se necessário refletirmos sobre o papel que ela representa na formação educacional do estudante de ensino básico. Para isso estudamos os principais documentos que nortearam a elaboração dessa proposta e realizamos uma análise crítica dos objetivos neles apontados. A proposta é priorizada, já que é o documento que norteia a elaboração dos Cadernos do Professor e do Aluno, materiais que vão direcionar a formação filosófica do estudante. Um dos focos centrais da proposta é uma educação que se volta para as exigências da sociedade tecnológica. Todavia, vários pensadores, em especial Benjamin e Adorno, colocaram em xeque os benefícios que os avanços tecnológicos e científicos proporcionaram na sociedade atual. Sendo assim, também refletimos sobre alguns escritos desses pensadores da Teoria crítica da Sociedade. O ensino de Filosofia é imprescindível no processo de formação de sujeitos que estão conquistando a sua autonomia, visando à garantia das experiências formativas. Porém, é necessário que saibamos se realmente essa disciplina, na forma como foi pensada no Estado de São Paulo, contribui para uma formação emancipatória ou se serve apenas para manter os sujeitos em estado de barbarização, fazendo com que o quadro de alienação na sociedade capitalista se mantenha e se intensifique.

Palavras-chave: Experiências formativas, Filosofia, Educação, Tecnologia e ensino básico.

Abstract

The objective of this research was to investigate the curriculum in Philosophy for High School of the State of São Paulo. We begin by examining other documents - such as the LDB, the OCNEM and Parameters (PCN) that delineate a role for education, for surely influence the preparation of the proposed philosophy of the state of São Paulo. We believe that the return of the discipline represented a great leap towards quality education. However, it is necessary to consider the role it plays in student educational training of elementary education. For this study the main documents that guided the development of this proposal and present a critical analysis of the objectives indicated in them. The proposal is prioritized, as it is the document that guides the development of Notebooks Teacher and Student materials that will direct the philosophical background of the student. A central focus of the proposal is an education that turns to the demands of the technological society. However, many thinkers, especially Benjamin and Adorno, put into question the benefits of technological and scientific advances promoted in today's society. Thus, also reflect on some of the critical writings of these thinkers Theory of Society. The teaching philosophy is essential in the process of formation of subjects who are conquering their autonomy, in order to guarantee the training experiences. However, it is necessary to know whether this discipline, the way it was meant in the State of São Paulo, actually contributes to an emancipatory education or serves only to keep the subject in a state of barbarization, causing the box alienation in capitalist society be maintained and intensified.

Keywords: Formative experiences, Philosophy, Education, Technology and basic education.

INTRODUÇÃO.....	01
1 DOCUMENTOS QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA DO ESTADO DE SÃO PAULO.....	05
1.1 Os princípios que direcionam a construção da atual LDB.....	06
1.2 O ensino médio de Filosofia nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.....	20
2 OS OBJETIVOS DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN.....	36
2.1 A posição do ensino de Filosofia na proposta curricular do Estado de São Paulo.....	41
2.2 Contribuições de Walter Benjamin.....	45
3 PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES.....	78
3.1 As competência como uma das finalidade principais da proposta.....	78
3.2 os conceitos de autonomia e heteronomia e as experiências formativas.....	84
3.3 A Indústria Cultural e a sua contribuição para a semiformação.....	89
3.4 O ensino de Filosofia na Proposta e a necessidade de refletir em sua real significação para a formação do estudante.....	94
Considerações finais.....	103
REFERÊNCIAS.....	106

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca investigar a Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o ensino de Filosofia, tendo como questionamento central: quais seriam os seus reais interesses na formação educacional do estudante? Consideramos que eles estão envoltos em um contexto que talvez possua todas as condições para um empobrecimento de suas experiências, uma vez que a formação educacional dos estudantes muitas vezes ocorre pelos meios midiáticos oriundos das relações sociais mediadas pela tecnologia. Por isso mesmo colocamos como primordial a investigação de quais são os objetivos da proposta com o ensino de Filosofia, se essa disciplina contribui para a formação de experiências autênticas ou para manter um quadro de alienação perante os problemas que enfrentamos no sistema capitalista.

Pressupomos que o olhar filosófico sobre a nossa sociedade é primordial, visto que estamos numa época em que a reflexão e crítica jazem anestesiadas. Hoje, o momento histórico em que as sociedades administradas se encontram, cuja base está na transformação tecnológica e científica, teria todas as condições para proporcionar a emancipação aos sujeitos, se os avanços excluíssem a barbárie e a mutilação de experiências autênticas. Não podemos negar esses avanços, todavia, se faz necessário sim questioná-los e reverter a ligação que a tecnologia estabelece com os interesses capitalistas.

Acreditamos que a educação seja uma das fontes mais imprescindíveis na formação de um ser humano, pois é ela que dará ao estudante a capacidade de reconhecer os problemas que vivencia socialmente e os caminhos para a transformação. No entanto, através dos indícios que mostraremos com essa pesquisa, percebe-se que a educação infelizmente submete o sujeito às formas de adaptação, com quase nenhuma possibilidade de transcendência.

Conforme Adorno relatou na sua obra *Educação e Emancipação*, o ensino seria falho se apenas possibilitasse a adaptação do sujeito ao sistema que lhe envolve. Diante disso, é necessário pesquisarmos de que forma a educação se apresenta atualmente. Essa mesma educação tanto pode servir como fonte de superação das contradições, como mera ferramenta de adaptação.

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *welladjustedpeople*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior. (ADORNO, 1999, p.143).

Assim, focaremos nosso estudo no ensino de Filosofia na Rede Estadual de São Paulo, com objetivo de compreender de que forma essa disciplina pode contribuir para o retorno das experiências formativas. Portanto, propomos nessa pesquisa lançar um olhar filosófico frente à leitura da proposta de Filosofia, já que é nela que são abordados os caminhos que estão sendo estimulados no campo educacional.

O motivo real para utilizarmos essa proposta é a sua validade política perante a educação dos alunos do ensino médio. É justamente nela que as ações práticas se nortearão. Dessa forma, se existem falhas ou uma intenção ideológica, o campo prático será prejudicado, pois todas as ações serão feitas para cumprir as demandas apontadas no campo teórico que no caso são os documentos oficiais.

Tomamos como fundamental essa pesquisa, já que a filosofia poderá ser passagem para engendrar novas interpretações e percepções do conhecimento, que pela alienação e desumanização do sistema capitalista ficam quase que impossibilitadas. Todavia, todas essas funções da Filosofia poderão ser menosprezadas conforme o papel dado à educação.

Para responder a todos esses questionamentos, utilizaremos como base teórica os documentos que norteiam a educação brasileira, em especial a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais, as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio e, é claro, a Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio do Estado de São Paulo. Como pilar para a reflexão sobre os possíveis pontos contraditórios ou tensões, que poderemos encontrar nesses documentos, utilizaremos a leitura de Benjamin, Adorno e Horkheimer.

Segundo Walter Benjamin (2012) o sistema capitalista impede as experiências autênticas, sendo que elas são a principal ponte entre o sujeito e a sua tradição social. Os sujeitos não conseguem mais concretizar a memória de uma experiência autêntica (*Erfahrung*), mas somente uma pautada em vivências imediatas que lhes são transmitidos pelos meios midiáticos e que contribuem para que permaneçam no campo da heteronomia¹.

Os gestos repetitivos, vazios de sentido e mecânicos dos trabalhadores diante da máquina são semelhantes aos gestos autômatos dos passantes na multidão. Tanto uns como outros, vítimas da civilização urbana e industrial, não conseguem mais a experiência autêntica (*Erfahrung*) baseada na memória de uma tradição cultural e histórica,

¹ Conceito inserido pelo filósofo Kant que após foi trabalhado pelos pensadores Adorno e Horkheimer. Ao longo da dissertação, iremos explicar melhor esse conceito, mas já antecipando, trata-se do sujeito que permanece no seu estado de menoridade.

mas somente a vivência imediata (*Erlebnis*) e, particularmente, o *Chockerlebnis* (experiência de choque) que neles provoca um comportamento reativo de autômatos “que liquidaram completamente sua memória”. (BENJAMIN, 2009, p. 966).

Com o avanço da tecnologia, as experiências autênticas se tornaram ainda mais difíceis de se concretizarem, já que ocasionou a intensificação dos processos de alienação. Por isso a necessidade de se pensar até que ponto a tecnologia é válida no processo de formação do estudante. Para o pensador Adorno, estamos inseridos num contexto social em que a técnica, submetida aos interesses do sistema capitalista, fez com que o sujeito permaneça na semiformação, já que ela contribui para a divulgação dos produtos oferecidos pelo capitalismo. Além disso, através da Indústria Cultural, o tempo livre que o sujeito teria para refletir em seu cotidiano é bombardeado por ideologias que o prende nas garras do capitalismo.

Essa pesquisa está dividida em três seções. Na primeira seção analisamos os principais documentos que nortearam a elaboração da proposta curricular de São Paulo, que se seguem: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394/96, e as Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia para o Ensino Médio (OCEN). A investigação desses documentos será fundamental, pois mostram as intenções políticas e educacionais que encontramos no ensino brasileiro.

Na segunda seção, analisamos a Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Nosso objetivo será o de compreender os pontos centrais sobre os quais foi elaborada e, concomitantemente, já tentar descobrir se realmente o ensino de Filosofia na educação básica do Estado de São Paulo assegura caminhos para experiências autênticas. Adiantamos que uma dessas demandas é fornecer autonomia para o estudante frente às exigências da sociedade tecnológica e o mercado de trabalho. Por isso a importância dos pensamentos de Benjamin acerca da sociedade tecnológica², pois serão eles que irão contribuir para as inúmeras dúvidas sobre as influências da sociedade tecnológica no processo formativo dos estudantes.

Enfim, a terceira seção procura demonstrar os interesses da proposta em relação ao ensino de Filosofia na educação básica. Consideramos que essa matéria é extremamente relevante para a superação da barbárie e para o retorno das experiências formativas. Todavia, é necessário averiguarmos como ela está sendo trabalhada pelos

² Tomamos como sociedade tecnológica as relações sociais que são estabelecidas pela tecnologia, principalmente aquelas que fazem a mediação entre sujeito e suas relações sociais.

documentos oficiais da educação do Estado de São Paulo, pois, talvez a Filosofia possa estar contribuindo para a manutenção e intensificação dos processos de alienação existentes na atual sociedade capitalista. Com isso, passaremos agora à tentativa de responder questões que achamos decisivas para a volta de um ensino de qualidade.

1 DOCUMENTOS QUE NORTEARAM A ELABORAÇÃO DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO

O intuito dessa seção será o de analisar os principais documentos que impulsionaram a elaboração da proposta curricular de São Paulo. Tomamos como pressuposto que a investigação desses documentos será fundamental, pois são eles que apontaram (e apontam) os reais interesses políticos e educacionais que encontramos no ensino brasileiro. Temos plena consciência de que muitas vezes os documentos teóricos da educação ganham caminhos totalmente opostos quando são colocados na prática. Porém, achamos necessário estudá-los, uma vez que o campo prático educacional se pauta no conteúdo teórico presente nesses documentos, ainda mais quando as medidas públicas agem de forma tal a tentar cumprir acirradamente aquilo que se faz presente neles.

Dessa forma, trazemos os pontos mais importantes dos documentos que direcionam a educação brasileira, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)³ e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM).

Tal estudo trará como consequência uma maior compreensão das discussões que são feitas na proposta curricular do Estado de São Paulo, pois ela surgiu como complemento de todas as análises que são levantadas neles. Iniciamos com a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, ou Lei 9.394/96 que foi efetivada em 1996 com o governo de Fernando Henrique Cardoso. Encontramos nela palavras que se tornam chaves para a sua compreensão como autonomia, cidadania e mercado de trabalho, e competências e habilidades. Tais conceitos são trazidos em discussão, principalmente porque a LDB foi elaborada após a redemocratização do Brasil e no momento em que as relações capitalistas se iniciavam e serão retomados na proposta.

Dando sequência à LDB, surgem os documentos que são feitos para direcionarem o campo prático do ensino médio. São eles: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos PCN(PCN+) e, por último, as Orientações Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006.

Os PCNEM e os PCN+ já dividem o ensino médio em três grandes áreas: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas

³ Os Parâmetros Curriculares Nacionais serão vistos brevemente nessa dissertação, pois o foco será mais na Proposta, na LDB e nas Orientações.

tecnologias e Linguagens, Códigos e suas tecnologias. Aqui discutiremos a ênfase que se dá em todas as áreas às tecnologias. Conforme encontramos nos parâmetros, a educação deve preparar os estudantes para as necessidades que a tecnologia traz. Porém, o caminho inverso nessa discussão não é realizado, pois em nenhum momento se discute quais são os impactos que ela trouxe para a educação.

Por isso mesmo, torna-se importante essa seção, pois será ela que demonstrará a necessidade de se rever o destaque que todos eles dão à tecnologia, principalmente ao adentrarmos na proposta curricular e lá perceber que a principal preocupação é fornecer uma educação na qual o estudante ao final do ensino médio tenha plena capacidade e autonomia para as evoluções sociais que a tecnologia ocasiona. Sendo assim, iniciamos nossa investigação desses documentos.

1.1 Os princípios que direcionaram a construção da atual LDB

A educação básica se compõe pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Existem dois tipos de documentos que são os seus principais norteadores: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou Lei 9.394/96, e o Plano Nacional de Educação (PNE), ou Lei 10.172/2001, ambos feitos pela Constituição Federativa do Brasil (1988), após a redemocratização do Brasil. Por isso mesmo, encontramos algumas palavras centrais nesses documentos, tais como: cidadania e formação autônoma.

O principal objetivo da LDB é estabelecer bases comuns para a Educação Brasileira. Nela, encontramos assuntos como a importância da elaboração do currículo; questões como educação e ensino no processo escolar brasileiro; dos princípios e fins da educação nacional; das competências e responsabilidades do poder público, dos estabelecimentos de ensino dos docentes e discentes; dos sistemas de ensino e suas funções; das formas pelas quais os cidadãos exercem seus direitos e deveres relativos à educação; dos alunos com necessidades especiais; a presença mínima em sala de aula, das maneiras de promoção de série; os princípios que a educação deve assegurar para os estudantes, entre outros. Com a elaboração dela, todos os municípios, os estados devem implantá-la em suas escolas, porém ela resguarda a necessidade de que eles tenham alguma autonomia para trabalhar certas peculiaridades regionais e/ou locais.

Durante todo o percurso do século XX, houve várias discussões para que se realizasse a elaboração da LDB. Alguns encontros foram decisivos como na década de 1920 quando ocorre a Conferência Nacional de Educação e as discussões ali

estabelecidas vão se tornar bastantes claras no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, cujo maior intelectual que o promoveu foi Anísio Teixeira. Esse manifesto, que era direcionado tanto para a população como para o Governo, acabou refletindo-se na Constituição Federal de 1934 que buscou caracterizar os contornos das diretrizes e bases da educação nacional a serem traçadas pela União.

Na perspectiva de Dermeval Saviani, que também traça uma análise histórica da educação nacional em seu livro *A nova Lei da Educação* (1997), a construção da Constituição de 1934 e o Manifesto de 1932 representaram um grande avanço para a educação. Todavia esse avanço na elaboração de uma Constituição foi interrompido com a entrada do Estado Novo em 1937. Somente a Constituição de 1946 é que vem a definir a educação como um direito de todos e o ensino primário como obrigatório para todos e gratuito nas escolas públicas (SAVIANI, 1997, p. 6). É a mesma também que determina à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional.

O importante a se destacar é que as batalhas pela democratização do Brasil estão conectadas com as tentativas de se elaborar uma constituição que garanta leis norteadoras para a educação, principalmente quando se trata de se estabelecer direitos que são inquestionáveis para todos os cidadãos⁴. A nova constituição de 18 de setembro de 1946 vem se concretizar junto com a queda do Estado Novo.

Após a elaboração da Constituição de 1946, vários pesquisadores e membros que participaram do Manifesto de 1932 se reuniram e elaboraram apenas em 1961 a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa mesma forneceu as diretrizes educacionais brasileiras por trinta e cinco anos. Ela sofreu inúmeras alterações, principalmente com a implantação do Regime Militar, conforme Marinel Pereira Abbade, em seu artigo *A nova LDB: algumas observações* (1998, p.41) nos aponta:

A lei de 1961 sofreu inúmeras alterações durante sua vigência. Capítulos inteiros foram revogados, especialmente durante o período do Governo Militar em 1968, houve uma alteração substancial no seu texto com a lei nº 5.692/71, ao estabelecer novas normas para o funcionamento do ensino superior, agora voltada para as diretrizes do ensino de 1º e 2º graus.

⁴Essas ideias de elaboração de constituições irrefutáveis e direitos universais garantidos para todos os cidadãos remetem a importantes revoluções que ocorreram durante todo o século XVIII engajadas por filósofos como Immanuel Kant e Jean-Jacques Rousseau. No Brasil elas só vão ser presenciadas na metade do século XX.

Já passava da hora da educação se desvincular dela, bem como das alterações produzidas no bojo do Regime Militar que dão ênfase ao ensino técnico. Com a promulgação da Constituição de 1988, reafirmando a competência privativa da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, deu início a outro processo de discussão no Congresso Nacional sobre uma nova LDBEN. Pela primeira vez a decisão de se fazer uma nova LDB parte de iniciativas do legislativo. A comissão da Câmara dos deputados encarregada de analisar o projeto da nova LDBEN procurou ouvir setores da sociedade envolvidos com a educação para que nele se refletisse a educação brasileira, repensando seus problemas, limites, desafios e possibilidades.

A escrita da LDBEN foi confiada ao sociólogo escritor Florestan Fernandes. Todavia, o Brasil vivenciava muitas questões políticas nessa época, como o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, e estava em trâmite outra proposta redigida pelo Senador Darcy Ribeiro, que passou a ser aceita e ganhou total respaldo do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. O dia 20 de dezembro de 1996 foi marcante para a educação brasileira com a implantação de nossa nova LDB.

Em outro artigo *A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança neoliberal* (1998), a autora Carmen Sílvia Bissoli da Silva aponta acerca das contradições de que a nova LDB é alvo. Ela traça uma crítica fervorosa do quadro político e econômico que o Brasil estava vivenciando naquela época e explicita as influências do neoliberalismo na educação. A aceitação dessa nova LDB fez com que os setores acadêmicos junto com a vontade coletiva se frustrassem, pois grande parte do conteúdo que há nela não se aproxima dos ideais que deveriam nortear as diretrizes educacionais do Brasil. Foi como tirar das mãos da comunidade educativa a possibilidade de construção de um sistema democrático de educação pública, construção essa colocada como responsabilidade do Estado, com a colaboração da sociedade.

Na atual LDB há um reforço para proporcionar uma formação básica comum entre os educandos em todo o território nacional. Desde então, houve a necessidade de se estabelecer diretrizes que nortegassem os currículos escolares e seus conteúdos mínimos, de forma a assegurar essa formação básica a todos. O imperativo de unificar os currículos escolares no nível básico de ensino é expresso, na LDB, da seguinte forma:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser contemplada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por parte diversificada, exigida pelas

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, art.26).

É a partir desta realidade que os documentos oficiais estabelecem orientações e parâmetros para a composição do currículo escolar que surge nesse contexto. Eles consolidam propostas de organização escolar, reafirmando o princípio da base nacional comum, ao mesmo instante em que conferem certa flexibilidade aos componentes curriculares. No entanto, devemos destacar que essa tentativa de unificação de todos os currículos frente a uma base única nacional, desconsiderou os problemas particulares que cada região tem. Não podemos esquecer que a elaboração de um documento único que direcione as ações em âmbito nacional é feita seguindo padrões internacionais de educação. É impossível integrá-lo na prática de forma que considere as particularidades das regiões.

Além disso, temos outro entrave que são as avaliações externas. Estas são realizadas para detectar o nível educacional de cada escola. Encontramos alguns Estados do Brasil, como é o caso do Estado de São Paulo, que em sinergia com as avaliações nacionais criaram suas próprias avaliações e do resultado delas é fornecido bônus financeiro aos professores, se a cada ano a escola evolui nessas provas⁵.

Portanto, notamos que a flexibilidade que é dada no currículo escolar não é concretizada, uma vez que a maioria das escolas direciona suas ações em prol de cumprir todas as diretrizes que estão no currículo, a fim de obter mérito nas avaliações externas no final do ano. Essa medida meritocrática aplicada na educação se tornou muito problemática, pois os professores não executam mais suas ações objetivando a garantia de um ensino de qualidade aos seus alunos, mas sim ações que irão garantir o bônus financeiro. É interessante notar que o bônus utiliza o rendimento do aluno na prova e também conta o nível de reprovação. Com isso, as escolas que reprovam mais possuem o seu índice reduzido. Nesse quadro, observamos que o analfabetismo funcional vem aumentando anualmente, pois muitos dos professores acabam passando alunos que não conseguiram êxito no final de um ciclo, tudo em prol da garantia de que o índice não irá cair.

No caso específico do ensino médio são três documentos norteadores: Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (PCNEM), as Orientações

⁵ Este é o caso do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Essa avaliação é realizada anualmente em todas as escolas do ensino básico. Trata-se de uma avaliação feita no nono ano do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio.

Educacionais Complementares aos PCN(PCN+) e, por último, as Orientações Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006.

Podemos relatar que esses três documentos vão reiterar as diretrizes expressas na atual LDB. Com isso, eles vão aprofundar e frisar os princípios e finalidades da educação nacional lá defendidos e que representarão um conjunto de diretrizes para a composição dos currículos do Ensino Médio. Nessa perspectiva, será com vistas no conceito de formação que a LDB estipula que os currículos serão organizados e os conteúdos formulados.

Os princípios que direcionam a formação do educando na LDB são: o aprimoramento dele como ser humana, sua formação ética, o desenvolvimento de sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, seu aprimoramento para o mercado de trabalho, o desenvolvimento de “competências” para continuar sua aprendizagem (Lei 11.274/96, art. 35). No nível do ensino médio, a LDB destaca os papéis mais gerais da educação e não os mais específicos privilegia o desenvolvimento da capacidade de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização.

A elaboração da LDB decorreu dos princípios gerais da Constituição de 1988. Por isso, encontramos nela uma evolução em relação às diretrizes pedagógicas. É uma lei que destaca mais a diversidade do que a homogeneidade; o professor passa a ter uma ligação dialética com o estudante, deixando de ser o principal autor da educação; reconhece que a existência de conflitos está ligada diretamente às desigualdades socioeconômicas; além de trazer temas importantes para o contexto escolar, como, por exemplo, o respeito às diferenças regionais, étnicas e identitárias. Todas essas mudanças resultaram na materialização de documentos, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que teorizaram e acionaram ações que eram requeridas mediante às diversas lutas pelo seu reconhecimento. Dessa forma, a diversidade sexual entrou nos PCNs como tema transversal, além do resgate da cultura negra⁶ vista como fundamental para a escola e a cultura brasileira. Concomitante a essas inserções, a educação ambiental entra, pelo menos oficialmente, para o conteúdo programático do ensino fundamental e médio dos estabelecimentos públicos.

Todavia vale ressaltar que todas essas transformações ainda são vagamente colocadas em prática. Decorrido alguns anos de experiência como professora do Ensino

⁶ Através da Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que instaura a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira).

Médio, percebemos que as escolas pouco se preocupam em trabalhar essas temáticas da forma como elas realmente devem ser discutidas, a saber: com seriedade e complexidade.

A LDB destaca conceitos que são fundamentais, como é o caso de pensamento crítico e de autonomia intelectual. Porém, percebemos ao longo da leitura dela que o seu interesse não gira em torno da garantia na educação dos estudantes desses conceitos, mas sim na preparação dele na sua inserção no mercado de trabalho. A busca por tal inserção já mostra que o ensino está ligado aos interesses do sistema capitalista que é direcionar os alunos para um sistema que pouco requer pensamento crítico e autônomo.

Os PCNEM, PCN+ e OCNEM retomam essas ideias de formação, buscando destacar em cada área do conhecimento, bem como em cada disciplina, as contribuições que elas podem transmitir em todo o processo dessa formação. Nessa perspectiva, percorre nos documentos a ideia de “competências básicas” que devem ser desenvolvidas nos jovens para a inserção na sociedade e no mercado de trabalho. Neles ainda dão bastante destaque ao conhecimento contextualizado, contrapondo-se ao conhecimento fragmentado, e reforçam a importância da interdisciplinaridade.

O destaque à interdisciplinaridade é dado, porém não se relatou em nenhum momento como a mesma deve ocorrer. Sabemos que a condição prática que a escola fornece não possibilita a concretização da ligação entre as disciplinas. No Estado de São Paulo são oferecidos três encontros semanais coletivos com os professores e a equipe gestora cujo nome que se dá a ele é ATPC (Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo), e um encontro pedagógico livre individual, o ATPL (Atividade Pedagógica Livre) para um professor que possua a carga horária completa semanal que abrange trinta e duas horas. No decorrer de alguns relatos de professores e experiências minhas nesses encontros pedagógicos, percebo que há um enorme despreparo por parte dos coordenadores em garantir que esses encontros sejam significativos para o cotidiano escolar dos professores. Infelizmente, também neles não há tempo suficiente e muitas vezes as áreas afins não estão juntas para que exista uma discussão concreta sobre as atividades que poderão ser desenvolvidas no ambiente escolar para a garantia da interdisciplinaridade.

Isso é um quadro que se prolonga por muito tempo nas escolas públicas estaduais de São Paulo. Os professores não possuem a possibilidade de dialogar com os professores de outras matérias. Com isso, muitas vezes o ensino não se torna significativo aos estudantes, pois os conteúdos da disciplina não dialogam entre si e se

tornam desconectados uns dos outros. Dessa forma, não garantimos que o ensino transmitido seja alvo de experiências significativas, já que ele se desvincula das outras matérias e cada uma das disciplinas segue rumos diversos umas das outras. Nem precisamos falar que o tempo das atividades individuais que os professores possuem para a preparação de suas aulas é extremamente pequeno. Sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem do aluno fica comprometido.

A lógica de estruturação do Ensino se encontra nos PCNs para o Ensino Médio (PCNEM). Esse documento veio a ser publicado no ano de dois mil e quatro, alguns anos após a promulgação da LDB. Encontramos nele a difusão dos princípios que regem a LDB, com o intuito de fornecer orientações aos professores na busca de abordagens metodológicas.

Os PCNEM estão divididos em quatro partes: (1) Bases Legais; (2) Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; (3) Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e (4) Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Na primeira parte prevalece uma discussão sobre as bases legais dos PCNEM, tendo em vista as reformas previstas pela LDB para o Ensino Médio. Ela destaca as últimas mudanças na organização da sociedade bem como os impactos no setor educacional. Todavia, os parâmetros propõem a necessidade de pensarmos o papel da educação nessa sociedade tecnológica, mas dão pouca ênfase à discussão acerca de quais são as mudanças que a técnica realizou na vida das pessoas e inclusive na educação.

O parâmetro destaca que a educação está enfrentando vários problemas estruturais e algumas inovações que estão conectadas com a reviravolta que ela sofreu com o advento da informática na década de noventa. Por isso mesmo os PCNEM destacam a tecnologia, pois há uma tendência de a educação se modificar constantemente e necessitar ser revista inúmeras vezes. Nesse viés, a educação passa por um grande abalo estrutural sendo imprescindível uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das tecnologias.

A educação atual prioriza demasiadamente a tecnologia, prova maior é a divisão dos PCNEM cujo destaque é dado na tecnologia. A educação deve sim acompanhar a transformação social, mas também um dos papéis mais importante dela é direcionar um olhar crítico perante os indícios negativos que são sinalizados nessas transformações sociais.

Por isso a importância do estudo de Benjamin acerca da tecnológica. Para ele a mediação dela nas relações sociais do ser humano possui tanto aspectos positivos, como negativos, principalmente no que tange as transformações de nossas experiências. Podemos observar que a inserção da tecnologia na comunicação e na informação, faz com que percamos as experiências autênticas (*Erfahrung*) por meio do crescimento da experiência vivida (*Erlebnis*) que é o resultado da vida do sujeito entregue a sua própria solidão e a seu egoísmo.

Da mesma forma que os PCNEM destacam a tecnologia como a principal fonte da educação atual, também exemplifica através das mudanças implantadas no ensino com o processo de industrialização. A educação teve que se adequar à nova demanda de mão de obra técnica. Com isso, prevaleceu uma política em toda a América Latina que tinha como objetivo a formação de especialistas capazes de dominar a utilização de maquinários ou de dirigir processos de produção. Esse novo olhar sobre a educação fez o Brasil, na década de 70, propor a profissionalização compulsória, estratégia que também visava diminuir a pressão da demanda sobre o Ensino Superior.

Na década de 90, presenciamos um desafio de nova ordem. O excedente de volume de informações produzido em decorrência das novas tecnologias e sua constante superação coloca a necessidade de produção de novos parâmetros para a formação. Portanto, a educação, destacada no PCNEM, deve estimular a habilidade do estudante não só de adquirir conhecimentos básicos, mas também de se preparar para a produção científica e ter a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação.

Com essas novas tendências da educação foi fundamental a elaboração de um novo currículo para o Ensino Médio, principalmente quando destacamos a “revolução do conhecimento” produzida pela introdução do mundo tecnológico. Essas mudanças alteraram as relações de organização do trabalho e as relações sociais, que atreladas à expansão educacional deverá atender as novas necessidades empreendidas pelo mundo tecnológico.

Justamente as transformações feitas na sociedade com a inserção das tecnologias devem ser colocadas sempre no julgo da crítica. Um dos principais pensadores da Teoria Crítica da Sociedade, Theodor W. Adorno discutiu em “Educação e Emancipação” que em tempos em que a tecnologia prevalece é primordial a crítica permanente. Para esse autor, um dos indícios mais evidentes da necessidade de se rever o rumo que as mudanças sociais ocasionavam ao ser humano foi a existência de

Auschwitz, um dos maiores campos de concentração existentes no sistema totalitário do nazismo. Dessa forma, se torna fundamental reelaborar o passado e criticar o presente que foi prejudicado, evitando que esse perdure e que as atrocidades cometidas pelo ser humano no passado não se repitam.

Em sinergia com essa linha de pensamento, Benjamin alegou que há uma necessidade de sempre reavermos o passado e reescrevermos a história através das esperanças que foram retiradas dos vencidos. A formação da consciência revolucionária necessita de exame bem detalhado do passado para que possamos reaver os rumos que a história tomou.

O período do Iluminismo fez com que a sociedade destacasse a razão para o domínio da natureza e do próprio ser humano. Desde então, a técnica surgiu como o principal instrumento para concretizar esse domínio, conduzindo o ser humano à barbárie. Com isso, a crise da formação do indivíduo como um todo é a expressão concreta da crise social da sociedade atual.

Por isso mesmo Adorno ainda destacou que o núcleo da experiência formativa reside na compreensão do presente como sendo histórico e na negação de um curso pré-estabelecido para a história, dando-lhe um sentido emancipatório feito a partir da elaboração do passado.

Ao falar em experiência formativa, Adorno alegou que ela necessita ser dialética. No entanto, para que seja concretizada, torna-se fundamental o tempo concreto que o sujeito possui com a sua realidade social. Porém, esse tempo foi totalmente destruído com a produção industrial. Esta funciona sempre em ciclos idênticos e acelerados, potencialmente na mesma duração, e praticamente não precisa mais da experiência acumulada.

[...] A memória, o tempo e a lembrança são liquidados pela própria sociedade burguesa em seu desenvolvimento, como se fossem uma espécie de resto irracional, do mesmo modo como a racionalização progressiva dos procedimentos da produção industrial elimina junto aos outros restos da atividade artesanal também categorias como a da aprendizagem, ou seja, do tempo de aquisição da experiência do ofício. (ADORNO, 1995, p.33).

Nessa perspectiva, presenciamos uma aceleração da lógica existente no início do processo de industrialização, mas com uma intensidade ainda maior, já que a técnica utilizada pelas máquinas na produção industrial evoluiu. A tentativa de superar essas contradições que se estabelecem na sociedade e aniquilam o tempo necessário para a

experiência formativa, é impossível sem a elaboração do passado, pois ainda não foram eliminadas as causas dos problemas, e pior, essas causas se intensificaram ainda mais.

Diante disso, tornam-se incoerentes as bases educacionais para o ensino médio colocarem que a educação deve garantir ao estudante uma formação que o permita a autonomia perante os processos tecnológicos, pois são exatamente eles que possibilitaram que os sujeitos se tornassem heterônomos e incapazes de perceberem as contradições existentes na realidade social.

O mais problemático da tecnologia é que o ser humano chegou a um grau extremo de irracionalidade e alienação a ponto de se esquecer de que a técnica é uma extensão de suas próprias mãos. Age de tal forma com ela que a transforma em irracional, patogênica e exagerada.

Os homens inclinam-se a considerar a técnica como sendo algo em si mesma, um fim em si mesmo, uma força própria, esquecendo que ela é a extensão do braço dos homens. Os meios -e a técnica é conceito de meios dirigidos à autoconservação da espécie humana são fetichizados, por que os fins uma vida humana digna encontram-se encobertos e desconectados da consciência das pessoas. (ADORNO, 2003, p.134).

Ao continuar a análise desses parâmetros, percebemos que os problemas continuam, principalmente quando são destacados que o currículo deve se preocupar em fornecer a instrumentalização da cidadania, contemplando conteúdos e estratégias de aprendizagem que capacitem o ser humano para a realização de atividades nos três domínios humanos: **a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva** (grifos meu), visando à integração de homens e mulheres no tríplice universo das relações públicas, do trabalho e da simbolização subjetiva.

O currículo escolar é contraditório com a sua proposta ao alegar que objetiva assegurar experiências subjetivas, pois para que estas se concretizem, o currículo alega que há a necessidade de se estabelecer conteúdos e estratégias para que o estudante se adeque ao mercado de trabalho. Todavia, torna-se inviável pensar em experiências subjetivas em nossa sociedade capitalista, principalmente quando elas estão ligadas à atividade produtiva que se dá em âmbito alienado. Com isso, afirmar que o estudante possa ter ao final do cumprimento do currículo escolar experiências subjetivas é uma falsa expectativa.

No entanto, destacamos que a elaboração do currículo dialoga com as quatro diretrizes gerais e orientadoras da proposta curricular que foram apontadas pela

UNESCO como eixos estruturais da educação na sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser⁷.

O aprender a conhecer destaca a incorporação por parte do estudante de um conhecimento amplo, priorizando o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, este considerado como meio e fim. Meio, enquanto maneira de compreender a complexidade do mundo, condição primordial para viver dignamente, para desenvolver potencialidades pessoais e profissionais, para se comunicar. Visto como fim, por que seu fundamento é o prazer de compreender, de conhecer e de descobrir.

É no aprender a conhecer que está garantido ao estudante o aprender a aprender e, de acordo com o documento, constitui o passaporte para a educação permanente, na medida em que fornece as bases para continuar aprendendo ao longo da vida.

Já no aprender a fazer, presenciamos o destaque para o desenvolvimento de habilidades e o estímulo de novas aptidões, na medida em que criam as condições necessárias para o enfrentamento das novas situações que o mercado de trabalho vai exigir do sujeito. Para isso, torna-se fundamental destacar a importância da ligação entre teoria e prática e enriquecer a vivência da ciência na tecnologia. No aspecto social é fundamental destacar a relevância da ciência e da tecnologia no desenvolvimento da sociedade contemporânea.

O aprender a viver frisa a necessidade de viver em sociedade, conviver com as diferenças, desenvolvendo um tipo de conhecimento que prepare o estudante para perceber que o conhecimento depende das trocas de experiências e que os projetos são comuns e as divergências também.

No quarto e último pilar da educação está embutido o aprender a ser, destacando-se que após o estudante ter passado pelos três pilares ele terá uma educação que o direcionará para um pensamento crítico e autônomo.

Após essa introdução de expor as metas para a educação contemporânea, o documento destaca que é nesse contexto da educação básica que a Lei nº 9.394/96 determina a construção dos currículos no Ensino Médio e no Fundamental. Porém, enfatiza que ele poderá ser adaptado de acordo com as particularidades regionais e locais da sociedade, da cultura e da clientela.

⁷ Esses quatro pilares da educação contemporânea foram inspirados no pensador Jacques Delors.

Diante disso, o PCNEM recupera o Art.36 da LDB que estabelece em seu primeiro parágrafo os requisitos básicos que o estudante deve ter ao término do Ensino Médio:

Art.36, § 1º. “Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: I- domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II- conhecimento das formas contemporâneas de linguagem; III- domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

O perfil de saída do aluno do Ensino Médio está diretamente conectado às finalidades desse ensino, conforme determina o Art.35 da Lei:

Art.35 “O ensino médio, etapa final da Educação básica, com duração de três anos, terá como finalidade: I- a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;II- a preparação para o mercado de trabalho e a cidadania do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;III- a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.” (BRASIL, 2006, p.26)

Logo após essa explanação, os documentos focam nas necessidades de se dividir as disciplinas em três áreas do conhecimento “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias”, “Ciência da Natureza, Matemática e suas Tecnologias” e “Ciências Humanas e suas Tecnologias” e o sentido de aprendizagem de cada uma delas. Aqui, discute-se a contribuição de cada disciplina na formação do estudante, no sentido de desenvolvimento de “competências específicas”. Além disso, há um diálogo em relação aos desafios no tratamento das disciplinas em cada área.

Na área de “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” afirma-se que a Linguagem permeia o pensamento, o conhecimento, a comunicação e a ação humana. Ela é concebida como condição essencial para o desenvolvimento de habilidades como pesquisar, selecionar informações, analisar, sistematizar, argumentar, habilidades estas que permitirão aos estudantes participarem da vida em comunidade, de forma a exercer a cidadania, inserir-se no mundo do trabalho e dar continuidade aos estudos. Compõem essa área do conhecimento as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Educação Física, Arte e Informática.

Depois na área de “Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias”, diz-se que ela pode fornecer contribuições para a formação dos educandos de duas

maneiras: dentro de uma formação específica, de caráter mais técnico, os estudos na área podem contribuir para desenvolver habilidades que auxiliem a obtenção e análise de informação na medida em que permitam entender equipamentos, procedimentos técnicos, processos tecnológicos; já em relação ao que se diz respeito a uma formação geral, podem se desenvolver meios para a interpretação de fatos naturais bem com a articulação de uma visão do mundo natural e social. Compõe essa área a Biologia, a Física, a Química e a Matemática.

Ao final, na área de Ciências Humanas e suas tecnologias, defende-se, sobretudo, o potencial de compreensão do mundo que elas carregam consigo. Compõe essa terceira área do conhecimento as disciplinas de História, Geografia, Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Política) e Filosofia. Dessa forma, o documento desenvolve textos específicos voltados para o conhecimento dessas quatro disciplinas, já que são elas as que habitualmente são formalizadas em disciplinas escolares.

Todavia, o documento não deixa de considerar a importância de outras disciplinas da área de Ciências Humanas, tais como o Direito, a Economia, a Psicologia. Sendo assim, abre a possibilidade de as escolas escolherem a melhor forma de abordar esses temas nos currículos, em atividades, projetos, programas de estudo ou, de forma interdisciplinar, no corpo das disciplinas já existentes.

Outro documento que encontramos para complementar as ações do PCNEM são as Orientações Educacionais Complementares aos PCNEM: os PCN+. Esse documento foi elaborado em 2002 e, sem pretensão normativa, busca contribuir para a implementação das reformas educacionais definidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Da mesma maneira que os PCNEM, os PCN+ estão divididos em três grandes áreas: Ciências Humanas e suas tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas tecnologias. A disposição das disciplinas em cada uma das áreas do conhecimento respeita aquela mesma forma encontrada nos PCNEM.

Os três documentos (Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias, e Linguagens, Códigos e suas tecnologias) possuem a mesma formulação. Iniciam com uma introdução em que se debate a reestruturação do Ensino Médio, sua natureza, suas razões, sua relevância bem como as conseqüências dessa reforma nas diferentes áreas do conhecimento.

Depois se reforça a importância da revisão do projeto pedagógico das escolas, tratando-a como um palco real da reforma educacional; discute rapidamente a questão da formação enquanto desenvolvimento de “competências” e “habilidades”; relata-se a necessidade de articulação entre os conhecimentos das diferentes áreas. Em todos os documentos é dado um destaque para a formação permanente dos docentes.

O mais interessante é que os principais documentos que norteiam a formação do ensino médio enfatizam bem que são elaborados visando desenvolver competências e habilidades no estudante. Tais palavras já pressupõem o quanto eles possuem de ligação com uma sociedade que visa enquadrar seus sujeitos nos valores capitalistas e destacam um ensino que se conecta com a lógica mecânica que está impregnada nos ideais da cultura ocidental.

Dando continuidade a esses documentos, possuímos as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Este foi elaborado em 2006 com o intuito de dialogar sobre as práticas docentes, com vistas ao fortalecimento da escola básica. Da mesma maneira que os outros documentos, as OCNEM não pretendem ser um “manual” a ser seguido, mas um instrumento de apoio do qual o professor pode se utilizar para discutir sua prática.

Assim como os PCNEM e PCN+, as OCNEM dividem as disciplinas em três grandes áreas. Porém, essas orientações curriculares são elaboradas de forma tal que trazem propostas curriculares mais detalhadas.

O primeiro volume “Linguagens, Códigos e suas tecnologias” traz orientações para as disciplinas de Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira (tratando de forma específica o Espanhol), Arte e Educação Física.

Em relação aos PCNEM e PCN+, OCNEM inclui a Literatura como matéria específica, e suprime a informática. No segundo volume, a área de Ciências da Natureza e Matemática é composta da mesma forma que nos PCNEM e PCN+, ou seja, as disciplinas de que trata o volume são Biologia, Física, Química e Matemática.

O terceiro volume trata das Ciências Humanas e faz propostas curriculares para as matérias de Filosofia, Geografia, História e Sociologia.

Na introdução desse documento há um relato de que ele foi elaborado com a contribuição dos representantes das equipes técnicas das Secretarias Estaduais de Educação, com a ajuda de professores de cada estado participante e, em alguns casos, com a representação de alunos.

Além disso, existiram alguns seminários que debateram intensamente e chegaram às análises e considerações fundamentais e à apresentação do trabalho a demais professores-pesquisadores para a leitura crítica dos resultados alcançados.

Portanto, esse documento é feito pelas mãos dos membros mais importantes da escola, principalmente aqueles que estarão em contato direto com o currículo. De acordo com a visão das orientações, percebe-se que há uma tentativa de aproximá-lo com a ideologia de uma sociedade democrática.

As OCNEM descrevem a definição de currículo que seria a máxima expressão dinâmica do conceito que a escola e o sistema de ensino têm sobre o desenvolvimento dos seus alunos e que se propõe a realizar com e para eles. Dessa maneira, esse documento deixa claro que ele não pretende chegar como uma imposição à equipe escolar do trabalho a ser feito, mas sim como uma diretriz.

Além disso, o projeto pedagógico e o Currículo da Escola devem ser objetos de ampla discussão para que as propostas se aproximem sempre mais do currículo real que se efetiva no interior da escola e de cada sala de aula.

Ainda encontramos nas OCNEM a preocupação de diferentes grupos pertencentes à escola em relação ao fato de colocar em prática a proposta, já que o campo de atuação do professor (sua jornada de trabalho, os programas de desenvolvimento profissional e condições de organização do trabalho pedagógico, entre outros) são elementos totalmente opostos às diretrizes que encontramos nesse documento.

Não há uma resposta suficientemente boa para a solução desse entrave, mas o documento frisa que as condições materiais são fundamentais para que se assegure o êxito na implantação do currículo, que é o que garantirá o sucesso na aprendizagem do estudante.

A partir desse instante, iremos dar maior importância para o ensino de Filosofia na área de Ciências Humanas, buscando compreender quais são as orientações nacionais para a implantação da Filosofia no ensino médio.

1.2. O ensino de Filosofia nas Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

Logo no início desse documento, na parte em que é elaborada a análise do ensino de Filosofia, há um caráter explícito da necessidade do ensino de Filosofia se tornar obrigatório. Não é a toa que isso é frisado, já que a Filosofia foi retirada dos currículos escolares em 1971 com o ensino tecnicista. A partir de então, houve vários grupos acadêmicos que criticavam esta retirada e defendiam a sua volta para o ensino básico.

Esses grupos ganharam mais intensidade no final da década de 1970 e início da de 80. Os departamentos de Filosofia das universidades brasileiras, nesse momento, tiveram um papel decisivo. É importante dar destaque para o papel da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que surgiu em 1975. Esse grupo foi fundamental na efetivação de encontros e debates, além de publicações sobre o tema. A maioria eram professores universitários que se reuniam na cidade do Rio de Janeiro⁸ para discutir o papel da Filosofia no ensino médio e mediavam ações que pediam o seu retorno. Após esses movimentos, a disciplina de Filosofia foi incluída em seus currículos do ensino médio, em geral na forma de disciplina optativa.

Além do SEAF, tinha o respaldo de outras relevantes entidades reconhecidas nacionalmente, como por exemplo, a CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); a CONPEF II (Conjunto de Pesquisa Filosófica); a CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia) e também muitos estudantes de filosofia que se reuniam em muitos encontros nacionais ao longo dos anos. Tais grupos não mantinham a mesma opinião nos diferentes assuntos como a economia, a política, cultura, porém é importante ressaltar que eles tinham o mesmo consenso em relação à relevância da Filosofia no ensino médio. Conforme ROMANO (2009, p.50) destaca em sua dissertação, a filosofia no ensino médio foi assunto de destaque para esses grupos, tanto é que parte do material didático de Filosofia utilizado no ensino básico foi elaborado por professores universitários renomados como é o caso da filósofa Marilena Chauí.

Todavia, esses grupos só passaram a ser ouvidos em meados de 1980 quando foi aprovada a inclusão da disciplina de Filosofia como opcional, na parte diversificada do currículo. Os rumores desse movimento ecoaram nos debates para a construção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), após a promulgação da Constituição de 1988, e o projeto aprovado na Câmara previa filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias. No entanto, quando a proposta de Darcy Ribeiro ganhou

⁸Pela importância que esse grupo passou a ter, vários outros Estados se reuniram para fortalecê-lo e estendê-lo no Brasil todo.

mais influência nas políticas educacionais e surgiu a lei n. 9.394/96, existiu todo um contexto minimalista e flexibilizador e isso repercutiu na opção de tornar a filosofia e a sociologia como obrigatórias, mas sem definir seu caráter disciplinar, conforme ABBADE (1998) discute em seu artigo.

Com isso o Ministério da Educação, durante a gestão de Paulo Renato de Souza, claramente optou por seu ensino na forma de “temas transversais”, retirando dessas disciplinas sua devida importância para a educação. Isso foi tão verídico que a administração do ministro orientou o veto do presidente Fernando Henrique Cardoso ao projeto de autoria do deputado padre Roque Zimmermann, que alterava o texto da LDB definindo a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias. Apenas no final do Governo FHC é que as articulações foram retomadas e, finalmente, com o novo projeto de lei que tramitou pelo Congresso Nacional e após aprovação nas duas casas, foi sancionada pelo presidente Lula da Silva no dia 2 de julho de 2008 a obrigatoriedade do ensino de Filosofia e Sociologia para o ensino médio das escolas públicas e privadas. Trinta anos após ter sido eliminada desse nível de ensino, a filosofia retorna a ele como disciplina obrigatória em âmbito nacional, com lugar garantido por força de lei. Sua inserção já vinha se concretizando em nível de ensino médio desde 1980, porém em caráter precário e instável, na medida em que ficava na dependência de recomendação das Secretarias Estaduais de Educação e da opção de diretores de escola.

Na visão de Lídia Maria Rodrigo o ensino de Filosofia surge em um contexto totalmente distinto da escola secundária anterior à reforma de ensino de 1971.

Até meados dos anos de 1970, a filosofia era ministrada em uma escola secundária elitizada. Nessas três décadas em que esteve total ou parcialmente ausente, o ensino médio passou por um processo de massificação crescente, incorporando estratos sociais menos privilegiados, que antes não tinham acesso a ele, uma clientela muito diversa da anterior: em sua maior parte encontra-se em escolas públicas com precária qualidade de ensino, sendo portadora de graves deficiências educativas, tanto do ponto de vista lingüístico como em relação a referências culturais de caráter amplo. (RODRIGO, 2009, p.1).

Nessa perspectiva, percebe-se que a batalha para inserção obrigatória do ensino de Filosofia foi extremamente acirrada. Por isso mesmo, as orientações nacionais curriculares destacam que a Filosofia deveria vir como disciplina obrigatória, já que dessa forma seria mais fácil para que o professor trabalhasse temas transversais e contribuir para o pleno desenvolvimento do educando.

A filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso os projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. (BRASIL, 2006, p.15).

Nas OCNEM há um destaque para as inúmeras atribuições do ensino de Filosofia, citando que na era da tecnologia, das evoluções científicas e das extensões do tema da ética a Filosofia surge como fundamental, uma vez que será ela a disciplina que fornecerá um olhar crítico e estabelecerá limites para as “inovações humanas”. Também alega que no universo midiático há várias discussões que suscitam a reflexão sobre inúmeros temas, instigando no espectador um olhar filosófico e um pensamento ordenado. Com isso, mesmo que superficial ou unilateral existe certo nível filosófico de discussão.

Nesse documento há vários obstáculos apontados para uma boa concretização do ensino de Filosofia como componente curricular, principalmente aqueles que se referem à garantia da qualidade da escola pública e à disponibilidade de recursos materiais e humanos. Concomitantemente, há a necessidade de uma discussão mais abrangente sobre a forma que estão sendo elaborados os cursos de graduação em Filosofia e se há algum incentivo para as pesquisas filosóficas em geral para que ocorra a união entre teoria e prática.

Verificamos que com a inserção do ensino de Filosofia na educação básica, inúmeras faculdades ofereceram a licenciatura de Filosofia, principalmente à distância. Ao olhar os requisitos dessas faculdades, observamos que são inferiores ao que é necessário para a formação de um filósofo, já que o objetivo delas, via de regra, é apenas lucrar com a grande demanda devido à reinserção do ensino de Filosofia.

Para implantar o ensino de Filosofia foram necessárias várias medidas públicas que sanassem o déficit de docentes nessa área, pois havia falta de profissionais preparados, já que desde 1961 (Lei nº 4.024/61) a Filosofia deixou de ser matéria obrigatória e passou a ser eliminada em 1971 (Lei nº 9.394/71). Apesar da educação no Brasil não ter sido preparada para a recepção da disciplina de Filosofia no currículo escolar, o documento alega que há um elevado padrão de medidas públicas que irão sanar a lacuna existente nessa disciplina.

Percebemos que essas medidas públicas giram em torno de políticas que se preocupam com um ensino voltado à quantidade e não à qualidade dos profissionais. Exemplo claro de como isso é verídico é o caso do Estado de São Paulo que aplica uma

política voltada para a formação continuada do professor para o ensino à distância. Com a EAD temos maior quantidade de profissionais formados, porém grande parte deles saem incapacitados para o ato de lecionar.

Novamente as OCNEM relatam a necessidade de a Filosofia se tornar obrigatória para a garantia de um ensino interdisciplinar mais concreto. Além disso, frisam que a Filosofia possui uma abrangência de técnica e conteúdos específicos e, dessa forma, é primordial que ela seja dada por um professor formado nessa área. Caso isso não ocorresse, ela poderia se tornar mera proposta da História da Filosofia.⁹

Essas orientações são favoráveis a um ensino de filosofia que não se preocupe tanto com a História da Filosofia, mas sim com o ato de filosofar. Porém, tomamos como pressuposto que a reflexão histórica da Filosofia não pode se desvincular do filosofar, pois é necessária essa união para estabelecermos um entendimento aprofundado em relação ao caminho percorrido nas transformações filosóficas.

Mesmo com a boa intenção de formar professores de Filosofia percebemos que a falta desses profissionais com formação nessa área ainda não é o suficiente para suprir todas as demandas educacionais. Na sua grande maioria, os graduados em Filosofia, pelas péssimas condições de salários e de trabalho, escolhem a vida acadêmica, deixando de lado a sala de aula. Grande parte dos professores que lecionam essa matéria é formada ou em Ciências Sociais, ou em História.

O importante a destacarmos é que essa defasagem de professores formados na área não ocorre só na disciplina de Filosofia, e nem mesmo o fato de professores lecionarem matérias que não pertencem a sua formação. Presenciamos isso, pela falta de atração da carreira de professor somado aos inúmeros problemas que encontramos nela.

Em relação à formação continuada, o documento esclarece que é fundamental que o professor continue se aperfeiçoando cotidianamente, já que é isso que garantirá a qualidade de ensino para o estudante. Apesar do otimismo e do incentivo em relação à formação continuada, percebe-se que são poucos os professores que continuam seus estudos, uma vez que as medidas públicas não proporcionam as condições primordiais para que isso ocorra.

Tentando sanar esse tipo de deficiência, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo criou em 2009 a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores do

⁹ Posteriormente trataremos da História de Filosofia no ensino de Filosofia.

Estado de São Paulo "Paulo Renato Costa Souza" – EFAP, para o aperfeiçoamento dos professores via educação à distância.

Todavia, apesar dos cursos à distância serem administrados por grandes universidades, tais como UNESP, UNICAMP, USP e, além disso, as tecnologias contribuírem para otimizar o tempo desses professores, há discussões extremamente válidas, inclusive as que estão presentes nesse trabalho, indicando que esses cursos possuem lacunas no que diz respeito à formação de experiências autênticas. Mesmo porque não podemos esquecer que o trabalho docente é presencial, principalmente quando se busca voltar o olhar para as escolas públicas do Estado de São Paulo. Portanto, há uma discrepância nas medidas públicas incentivarem ao EAD. Sabemos que esse incentivo está conectado à falta de iniciativa do Estado para focar na melhora das condições de trabalho do professor.

As OCNEM, na parte de Filosofia, destacam um único capítulo que relata sobre a identidade dessa disciplina. Porém, no próprio documento há um caráter explícito de que esse questionamento não possui solução, pelo contrário, é através dele que surgem inúmeras questões.

Todavia destacamos a necessidade de se tomar como ponto de partida o já mencionado Inciso III do Parágrafo 1º do Artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96) no qual se afirma que o educando ao final do ensino médio deve possuir o “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Concluimos que será esse inciso que norteará toda a compreensão, mesmo que rápida e descritiva, do que se pode entender por Filosofia e de que modo é possível correlacioná-la ao conceito de cidadania.

O termo Filosofia possui inúmeros sentidos, mesmo na prática profissional. De certa forma a multiplicidade resultante do questionamento “o que é Filosofia?” está conectada como sendo o primeiro e recorrente problema filosófico, e a ele cada filósofo sempre procurará responder nos conceitos pelos quais realiza o seu pensamento. Portanto, não se tem uma univocidade como resposta para esse questionamento.

Além disso, outra questão que encontramos em relação ao ensino de Filosofia é que ela sempre foi vista como algo ameaçador, uma vez que ela sempre coloca em xeque crenças já estabelecidas.

Outra interrogação é se a Filosofia é uma ciência ou não, ou mesmo se faz parte das belas-artes. Sabemos que a Filosofia não pode ser nem considerada como ciência e

muito menos como arte, mas com toda certeza ela é fundamental para a elaboração de métodos científicos e a investigação artística dos conceitos de belo e de sublime.

No entanto, após essa análise as OCNEM destacam que um dos papéis fundamentais da Filosofia é a sua natureza reflexiva. “Mais do que o disposto à visão, a atividade filosófica privilegia certo ‘voltar atrás’, um refletir por que a própria possibilidade e a natureza do imediatamente dado se tornam alvo de interrogação.” (BRASIL, 2006, p. 23).

Segundo o documento, o conceito de reflexão abarca duas dimensões distintas que frequentemente se confundem. A primeira está conectada à reconstrução racional quando o exame analítico retorna para as condições de possibilidade de competências cognitivas, linguísticas e de ação. É nesse aspecto que podem ser compreendidas as lógicas, as teorias do conhecimento, as epistemologias e todas as elaborações filosóficas que se esforçam para entender teoricamente um saber pré-teórico que adquirimos à medida que nos exercitamos num dado sistema de regras. A segunda está conectada à crítica, que seria quando a reflexão se volta para os modelos de percepção e de ação compulsivamente restritos pelos quais, em nossas etapas de formação individual ou coletiva, nos iludimos, mas que com extremo esforço de análise, a reflexão consegue analisá-los em sua parcialidade, vale ressaltar, em seu caráter propriamente ilusório.

É nesse sentido que podemos compreender as tradições de pesquisa do tipo da crítica, da ideologia, das genealogias, da psicanálise, da crítica social e todas as elaborações teóricas motivadas pela intenção de alterar certos elementos determinantes de uma “falsa” consciência e de extrair disso consequências práticas.

No entanto, as orientações frisam que cada professor de Filosofia do ensino médio possui uma resposta particular para o questionamento do que seria a Filosofia. Por isso mesmo, é primordial que ele possua uma formação consistente para determinar sua escolha categorial e axiológica a partir da qual lê o mundo, pensa e ensina. Isso só tende a reforçar sua credibilidade como professor de Filosofia.

Não podemos esquecer que esse mesmo professor não deve tornar sua escolha um tipo de doutrinação, mas sim sempre colocar sua posição e submetê-la ao crivo da escolha do estudante, já que se pretende atingir ao término do ensino médio plena autonomia e crítica para delimitar suas próprias escolhas.

Compreendendo a noção de Filosofia desse modo, as orientações chegam à conclusão de que a noção de cidadania também pressupõe as opções filosóficas do professor, pois as mesmas não tratam de um conceito unívoco e muito menos um ponto

de partida fixo e de todo estabelecido. Em verdade, tal noção surge com um resultado de um processo filosófico, sendo ele mesmo elaborado por nossa reflexão. De todo modo, conservando uma ampla margem para conclusivas definições filosóficas, o termo torna-se mais um desafio para uma matéria formadora e menos um conjunto de informações doutrinárias que decoraríamos como um hino patriótico.

Porém, apesar de o documento enfatizar que o conceito de cidadania não possui uma única definição, destacamos que tal concepção deve tomar como ponto de partida aquilo que está explicitado nos documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Assim, o Artigo 2º da Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1988, coloca-nos os valores apresentados na Lei nº 9.394/96, a saber:

- I. Os fundamentais ao interesse social aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e a ordem democrática;
- II. Os que fortaleçam os vínculos da família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca.

Tendo em vista tais valores, o Artigo 3º da mesma Resolução exorta-nos ao entendimento entre a prática escolar e princípios estéticos, políticos e éticos, a saber:

- I. A estética da sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer, da sexualidade e da imaginação um exercício de liberdade responsável;
- II. A política da igualdade, tendo como ponto de partida o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e direitos da cidadania, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano;
- III. A ética da identidade buscando superar dicotomias entre o mundo da moral e o mundo da matéria, o público e o privado, para constituir identidades sensíveis e igualitárias no testemunho de valores de seu tempo, praticando o humanismo contemporâneo, pelo reconhecimento, pelo respeito e pelo acolhimento da identidade do outro e pela incorporação da solidariedade, da responsabilidade e da reciprocidade como orientadoras de seus atos na vida profissional, social, civil e pessoal. (BRASIL, 2006, p.25).

Nesse sentido, o conceito de cidadania parece que está conectado com uma visão que abrange o respeito à ética da boa convivência em sociedade, fazendo com que o

sujeito se transforme em um ser acrítico e manipulável pelos interesses que envolvem seu contexto social. Porém, as OCNEM destacam que essa concepção que se apresenta na Legislação não deve justificar a Filosofia apenas por sua contribuição como um instrumento para a cidadania. Muito mais amplo é o seu papel no processo de formação geral dos jovens.

Em segundo lugar, elas destacam a função que a própria Legislação cita, que é a formação para cidadania, além da preparação básica para o trabalho- isso seria a finalidade síntese da educação básica como um todo (LDB, Artigo 32) e do ensino médio especial (LDB, Artigo 36). Presenciamos que cabe, de acordo com o documento, especificadamente à Filosofia “a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania.” (BRASIL, 2006, p.27).

O item dois retrata os objetivos da Filosofia no ensino médio. Conforme já havíamos dito acima, tudo aquilo que é retratado nas orientações está de acordo com os pressupostos da LDB, destacando a formação para a cidadania e para o aprimoramento do mercado de trabalho. A educação do ensino de Filosofia também deve fornecer instrumentos e apresentar perspectivas ao estudante de conectar o ensino com a vida.

A Filosofia cumpre, então, um papel formador, já que conecta noções de forma muito mais duradoura de que outros saberes, e também resguarda a autenticidade perante as inúmeras informações com as quais o estudante é bombardeado cotidianamente. Com isso, fica claro que essa disciplina não pode ser um conjunto sem sentido de opiniões, um infinito de sistemas desconexos a serem decorados na cabeça do aluno que acabe por desencorajá-lo de ter ideias próprias. Os conhecimentos de Filosofia devem ser para ele vivos e adquiridos como apoio para a vida, pois o oposto dificilmente teria sentido para um jovem nessa fase de formação.

Outro objetivo geral do ensino médio que consta na Legislação e de interesse para as finalidades dessa disciplina é a asserção de “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (Lei nº 9.394/96, Artigo 36, Inciso III). Nesse ponto, destacamos que a ideia de formação como pessoa humana, ética e da autonomia intelectual ainda representa um campo vago, pois pressupõe a preparação do estudante para cumprir interesses imediatos, como por exemplo, do mercado de trabalho. Por isso

mesmo iremos investigar na seção três quais seriam as concepções de autonomia e cidadania que esses documentos trazem.

Dessa forma, as orientações relatam que o objetivo da disciplina de Filosofia não é apenas proporcionar ao aluno um mero enriquecimento intelectual. É considerada:

Parte de uma proposta de ensino que pretende desenvolver no aluno a capacidade para responder, lançando mão dos conhecimentos adquiridos, as questões advindas das mais variadas situações. Essa capacidade de resposta deve ultrapassar a mera repetição de informações adquiridas, mas, ao mesmo tempo, apoiar-se em conhecimentos prévios. Por exemplo, caberia não apenas compreender ciências, letras e artes, mas, de modo mais preciso, seu significado além de desenvolver competências comunicativas intimamente associadas à argumentação. Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa de uma educação de caráter geral, na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos. (BRASIL, 2006, p. 29).

O item três relata sobre as “competências e habilidades da Filosofia”. Pressupomos que essa perspectiva formadora vem superar a ideia de ensino meramente enciclopédico, desenvolvendo-se a concepção de um ensino por competências. No campo da educação essas competências não poderão servir meramente para o mercado de trabalho, mas sim para desenvolver habilidades que o estudante necessitará para manter a sua vida. Não podemos esquecer que essa ideia de competências e habilidades está conectada com o ensino tecnicista, que possui resquícios de uma base educacional que pertence à década de 1970.

A pergunta que se faz, portanto, é: de que capacidades se estão falando quando se trata de ensinar filosofia no ensino médio? Segundo o documento, trata-se da capacidade de pensar inúmeras alternativas para a solução de um problema, ou seja, da capacidade de trabalhar em equipe, da disposição para procurar e aceitar críticas, para o risco, de poder se comunicar e de ter a capacidade de buscar conhecimentos.

De forma um tanto sumária, pode-se afirmar que se trata tanto de competências comunicativas, que parecem solicitar da Filosofia um refinamento do uso argumentativo da linguagem, para o qual podem contribuir conteúdos lógicos próprios da Filosofia, quanto de competências, digamos cívicas, que podem fixar-se igualmente a luz de conteúdos filosóficos. (BRASIL, 2006, p. 29).

Novamente, a Filosofia é colocada como uma disciplina que vai possibilitar múltiplas escolhas no mercado de trabalho e fornecerá instrumentos que o tornará cívico

perante seu contexto social. Além disso, a Filosofia é vista como primordial para desenvolver competências comunicativas, o que implica um tipo de leitura envolvendo capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. Tais competências são fundamentais para a capacidade leitora e escritora do estudante, dando a ele a possibilidade de se posicionar contra ou a favor a um determinado tipo de situação, sendo decisivas para sua formação autônoma e, por conseguinte, da cidadania.

De acordo com as orientações o professor de Filosofia deve ter competências que são encontradas nas Diretrizes Curriculares aos cursos de graduação em Filosofia e pela portaria INEP nº 171, de 24 de agosto de 2005, que institui o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) de Filosofia. São critérios decisivos que o professor deve ter:

- a) capacitação para um modo especificamente filosófico de formular e propor soluções a problemas, nos diversos campos do conhecimento;
- b) capacidade de desenvolver uma consciência crítica sobre conhecimento, razão e realidade sócio-histórico-política;
- c) capacidade para análise, interpretação e comentário de textos teóricos, segundo os mais rigorosos procedimentos de técnicas hermenêuticas;
- d) compreensão da importância das questões acerca do sentido e da significação da própria existência e das produções culturais;
- e) percepção da integração necessária entre a Filosofia e a produção científica, artística, bem como com o agir pessoal e político;
- f) capacidade de relacionar o exercício da crítica filosófica com a promoção integral da cidadania e com o respeito à pessoa, dentro da tradição de defesa dos direitos humanos. (BRASIL, 2006, p.31).
- g)

Destacamos ainda na mesma portaria que o estudante do curso de Filosofia, seja ele licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia, que o capacite a:

- a) compreender os principais temas, problemas e sistemas filosóficos;
- b) servir-se do legado das tradições filosóficas para dialogar com as ciências e as artes, e refletir sobre a realidade;
- c) transmitir o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, 2006, p. 32).

Com isso, pressupomos que os requisitos apontados acima que o professor de Filosofia deva ter ao término de sua graduação, espera-se que ele possa desenvolver ao aluno do ensino médio competências e habilidades semelhantes. Essas competências terão fundamental papel formador no ensino médio; remetem novamente àquilo que torna o exercício da Filosofia diferente das demais áreas do conhecimento, por mais que sejam similares: o recurso à tradição filosófica. Para que isso seja concretizado, é

fundamental que o professor de Filosofia entre em contato com uma sólida formação em História em Filosofia, mesmo que esse não seja o ponto de chegada.

As orientações destacam a grande importância de o estudante ter contato com os textos filosóficos, já que é através deles que poderá assimilar o ato de filosofar e, numa relação simbiótica, fazer Filosofia.

O texto das diretrizes para os cursos de graduação em Filosofia é extremamente cuidadoso ao defender o pensamento crítico, e também aponta para o exercício da cidadania e para a apropriação de uma técnica que permita um aprofundamento da reflexão.

Todavia, não antecipa o resultado desse aprofundamento, nem o desloca da tradição filosófica em que pode lograr sua especificidade. No espírito desse documento, a tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim, fazer com que os jovens despertem para a reflexão filosófica, bem como transmitir ao aluno do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. O desafio é, portanto, manter a especificidade de disciplina, ou seja, o recurso ao texto, sem objetivá-lo.

Um profissional bem formado em licenciatura jamais reproduzirá em aula a técnica de leitura que o formou, transformando o ensino médio em uma versão apressada de sua graduação. Ao contrário, tendo-se bem preparado na leitura dos textos filosóficos, poderá, por exemplo, associar de forma adequada temas a textos, cumprindo satisfatoriamente a difícil tarefa de despertar o aluno para a reflexão filosófica e de conectar conceitualmente os diversos aspectos culturais que então se apresentam.

As orientações expõem as competências e as habilidades que deverão ser desenvolvidas em Filosofia em três grupos:

1º) Representação e comunicação:

- ler textos filosóficos de modo significativo;
- ler de modo filosófico textos de diferentes estruturas e registros;
- elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo;
- debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição em face de argumentos mais consistentes.

2º) Investigação e compreensão:

- articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais.

3º) Contextualização sociocultural:

- contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal- biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico- tecnológica. (BRASIL, 2006, p. 33-34).

O item quatro retratará sobre os conteúdos de Filosofia. Nele há um pressuposto de que seu objetivo é fornecer um roteiro de trabalho, sugestões de conteúdos para que futuramente tenham instrumentos para preparar um currículo ou material didático para o ensino de Filosofia no ensino médio. A lista sugerida de temas está em sinergia com os conteúdos trabalhados nos cursos de graduação em Filosofia e cobrados como itens de avaliação dos egressos desses cursos, ou seja, os professores de Filosofia para o ensino médio. Essas referências serão o ponto de apoio para montagens de propostas curriculares. Portanto, os conteúdos que são colocados não precisam ser todos trabalhados, nem devem ser trabalhados de forma única em todos os contextos escolares, porém é necessário o aprofundamento nos textos filosóficos clássicos, cuidadosamente selecionados para a apropriação de um vocabulário rico e profundo de Filosofia aos estudantes.

São temas que as orientações destacam como fundamentais para se trabalhar no ensino médio:

- 1) Filosofia e conhecimento; Filosofia e ciência; definição de Filosofia;
- 2) validade e verdade; proposição e argumento;
- 3) falácias não formais; reconhecimento de argumentos; conteúdos e forma;
- 4) quadro de oposições entre proposições categóricas; inferências imediatas em contexto categórico; conteúdo existencial e proposições categóricas;
- 5) tabelas de verdade; cálculo proposicional;
- 6) filosofia pré-socrática; uno e múltiplo; movimento e realidade;
- 7) teorias das idéias em Platão; a Política de Aristóteles;
- 8) a política antiga; Platão; a Política de Aristóteles;
- 9) a ética antiga; Platão, Aristóteles e filósofos helenistas;
- 10) conceitos centrais da metafísica aristotélica; a teoria da ciência aristotélica;
- 11) verdade, justificação e ceticismo;
- 12) o problema dos universais; os transcendentais;
- 13) tempo e eternidade; conhecimento humano e conhecimento divino;
- 14) teoria do conhecimento e do juízo em Tomás de Aquino;
- 15) a teoria das virtudes no período medieval;
- 16) provas da existência de Deus; argumentos ontológico, cosmológico, teleológico;
- 17) Teoria do conhecimento nos modernos; verdade e evidência; idéias; casualidade; indução, método;
- 18) vontade divina e liberdade humana;
- 19) teorias do sujeito na filosofia moderna;
- 20) o contratualismo;
- 21) razão e entendimento; razão e sensibilidade; intuição e conceito;
- 22) éticas do dever; fundamentações da moral; autonomia do sujeito;

- 23) idealismo alemão; filosofias da história;
- 24) razão e vontade; o belo e o sublime na Filosofia alemã;
- 25) crítica á metafísica na contemporaneidade; Nietzsche; Wittgenstein; Heidegger;
- 26) Fenomenologia; existencialismo;
- 27) Filosofia analítica; Frege, Russell e Wittgenstein; o Círculo de Viena;
- 28) marxismo e escola de Frankfurt;
- 29) Epistemologias contemporâneas; Filosofia da ciência; o problema da demarcação entre ciência e metafísica;
- 30) Filosofia francesa contemporânea; Foucault; Deleuze. (BRASIL, 2006, p. 34-35).

Percebemos que os temas apresentados acima não fazem parte apenas da História da Filosofia. As orientações ressaltam que o professor pode selecionar alguns temas para trabalho em sala de aula. Também lembra que a filosofia é teoria, visão crítica, trabalho do conceito, devendo ser resguardada como tal e não como somatória de idéias que o estudante deva decorar.

O item cinco irá refletir no tipo de metodologia a ser empreendida na matéria de filosofia. O documento relata que o aluno deva desenvolver competências que ao final do ensino médio poderão ter uma separação entre conteúdo, metodologia e formas de avaliação. Destacamos que a metodologia para o ensino de Filosofia deve considerar aquilo que é peculiar à mesma e ao conteúdo específico que estará sendo trabalhado. Em seguida são descritos alguns passos que deverão ser úteis na prática das aulas de filosofia.

Como é sabida a metodologia mais utilizada para as aulas é a forma expositiva, muitas vezes se utilizando do apoio de debate ou de trabalhos em grupos. Os instrumentos utilizados pelo professor são em sua grande maioria os livros didáticos ou as apostilas com formato semelhante aos materiais didáticos. Neste aspecto, as políticas públicas estão muito longe de oferecerem outros materiais, pois o destino de verba para isso é extremamente pequeno. As divisões das disciplinas em três grandes áreas e suas “tecnologias” tornam-se contraditórias, uma vez que os recursos tecnológicos não chegam à grande parte das escolas, principalmente nas áreas mais carentes do Brasil.

As aulas de filosofia se resumem à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais, confrontando-os com pequenos textos filosóficos. Há ainda a utilização de seminários realizados pelos alunos, pesquisas bibliográficas e, às vezes, o uso de músicas, poesias, filmes em vídeos para a sensibilização quanto ao tema a ser desenvolvido.

As orientações destacam que o uso de manual e a aula expositiva desvirtuam a concepção de ensino de Filosofia que se pretende. Em primeiro lugar, boa parte dos professores tem formação em outras áreas, sendo incapazes de garantir o processo de filosofar e de fazer filosofia. Em segundo lugar, as orientações destacam que o pouco de professores formados nesta área não realiza uma formação contínua, podendo levá-los a uma ineficácia em relação à atualidade do pensamento filosófico. Esse conceito de ineficácia está ligado à abrangência da Filosofia com as múltiplas competências que ela pode fornecer ao estudante no seu contato com a sociedade. Percebemos que as OCNEM destacam os problemas que nos deparamos na realidade escolar, porém nenhum tipo de solução é dado para a superação desse problema.

Novamente, o documento relata a importância de se trabalhar a História da Filosofia, mantendo a centralidade no texto filosófico. Tal centralidade no ensino de filosofia pretende matizar uma perspectiva filosófica pelo professor. Certamente não há como se trabalhar uma questão filosófica sem a contribuição da reflexão do momento histórico que instigou a elaboração do conceito de filosofia, pois se isso não ocorrer será uma mera doutrinação e um reducionismo. Ao final desse processo, espera-se que o professor de filosofia convide os alunos à prática de sua própria reflexão.

A centralidade da História da Filosofia está conectada aos seguintes méritos adicionais: solicitam uma competência profissional específica, já que os temas próprios da filosofia devem ser determinados por uma tradição de leitura consolidada em cursos de licenciaturas próprios; solicita do profissional já formado continuidade de pesquisa e formação especificamente filosóficas e evita a gratuidade de opinião a qual levaria a docentes mal formados. Com isso, se o professor tiver formação em Filosofia e tendo a História da Filosofia como referencial, as suas aulas serão mais atraentes e terão uma maior veiculação de questões filosóficas. Garantidas as questões filosóficas já mencionadas, é primordial que se tenha a utilização de dinâmicas de grupo, recursos audiovisuais, dramatizações, apresentação de filmes, trabalho sobre outras ordens de texto, entre outros. O documento lembra também que é fundamental que o professor tenha o cuidado de não substituir com tais recursos os textos específicos de filosofia.

Outro destaque são as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Filosofia que norteiam a formação dos professores para o ensino médio. Nelas tem-se a seguinte característica do licenciado em Filosofia:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens

para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, 2006, p. 39).

Nesta perspectiva, no universo de jovens e adolescentes é primordial aproximá-los para os temas clássicos de filosofia e orientá-los na sistematização dos problemas filosóficos. E também que professor saiba a abrangência da Filosofia, realize um trabalho conjunto com os outros professores de outras áreas do conhecimento.

Sabemos que todos esses pontos destacados nas orientações a respeito do ensino de Filosofia serão retomados minuciosamente na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Além disso, essa proposta carrega junto o Caderno do Professor e o Caderno do aluno, trata-se de cartilhas que são elaboradas para serem seguidas em sala de aula.

As cartilhas serão responsáveis por fornecer o gatilho para a formação educacional do estudante de ensino básico. Portanto, agora iremos rever como a proposta está estruturada, a fim de compreendermos se realmente os intuitos dela estão em sinergia com os dos documentos nacionais e, dessa forma, refletiremos se possibilitam a experiência formativa ao estudante a ponto de lhe dar as ferramentas necessárias para a superação das contradições presentes na atual sociedade tecnológica.

2. OS OBJETIVOS DA PROPOSTA CURRICULAR DO ESTADO DE SÃO PAULO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DE WALTER BENJAMIN?

Essa proposta foi redigida em 2008 e está em plena sinergia com os pontos destacados nas orientações. A sua abertura foi feita pela então Secretária da Educação, Maria Helena Guimarães de Castro. Para ela, a criação da Lei de Diretrizes e Bases deu autonomia às escolas para a decisão de seus próprios projetos pedagógicos, ao longo do tempo se mostrou ineficaz. Por esse motivo foi necessária uma ação integrada e articulada para melhor organização do sistema educacional de São Paulo. Além disso, há um destaque de que esta proposta irá fornecer subsídios aos profissionais que fazem parte da rede para que se qualifiquem cada vez mais, e deixa claro que ela não se apresenta como algo fechado, mas que está em constante evolução e aperfeiçoamento.

Após essa carta de esclarecimento há uma abertura em que se relata que ela é elaborada com cuidado minucioso de um levantamento do acervo documental e técnico pedagógico existente e concomitantemente foi realizado um processo de consulta a escolas e professores para identificar, sistematizar e divulgar boas ações existentes nas escolas de São Paulo.

Articulando conhecimento e heranças pedagógicas com experiências escolares de sucesso, a secretaria pretende que essa iniciativa seja, mais do que uma nova declaração de intenções, o início de uma contínua produção e divulgação de subsídios que incidam diretamente na organização da escola como um todo e nas aulas. (BRASIL, 2008, p.8).

O objetivo dessa proposta é estabelecer uma base comum de conhecimentos e competências para que todas as escolas estejam conectadas como uma rede, tendo como pontos centrais a sociedade do conhecimento, orientações para uma gestão que forneça mais subsídios às unidades escolares, fornecer variedades de programas e materiais disponíveis que apoiaram o trabalho tanto da gestão como do professor e possuir um conjunto de documentos dirigidos especialmente para os professores. Tais documentos são os Cadernos do Professor que são organizados por bimestre e disciplina. Neles são apresentadas situações de aprendizagem para orientar o professor no seu trabalho em sala de aula, e junto encontramos as competências e habilidades que se espera que o aluno adquira ao término de cada situação.

Após isso, a Proposta coloca itens que irão retratar os principais pontos da educação, os quais são muito semelhantes aos que encontramos nas orientações.

Esses pontos são comuns a todas as disciplinas que envolvem as ciências humanas, além das outras três áreas (Linguagens e códigos, Ciências da Natureza e Matemática). O texto que trabalha com todos esses temas foi escrito por Ângela Côrrea da Silva e Paulo Miceli.¹⁰

Relata-se que a educação é um enorme desafio na era contemporânea, já que ela está conectada com a revolução tecnológica, fruto de várias intensificações de desigualdades, mas que se trabalhadas poderão democratizar o acesso a bens culturais. Também é dada uma relevância para a qualidade da educação oferecida nas escolas públicas, pois ela é vista como possibilidade para fornecer mais acesso às camadas mais pobres da sociedade brasileira, já que com a universalização da escola pública a educação deixa de ser elitizada e se torna fonte principal para a inserção no mundo de modo produtivo e solidário.

No século XXI há uma necessidade de se priorizar a formação educacional da criança e do adolescente, tornando-se cada vez mais tardio o ingresso no trabalho. Por isso mesmo a necessidade de ampliar o tempo e a permanência na escola, transformando-a em um lugar privilegiado para o pensamento autônomo que é visto como condição para uma cidadania responsável.

Ser estudante, nesse mundo que expõe o jovem desde muito cedo às práticas da vida adulta – e, ao mesmo tempo, posterga sua inserção profissional –, é fazer da experiência escolar uma oportunidade para aprender a ser livre e ao mesmo tempo respeitar as diferenças e as regras de convivência. Hoje, mais do que nunca, aprender na escola é o “ofício de aluno”, a partir do qual ele vai fazer o trânsito para a autonomia da vida adulta e profissional. (BRASIL, 2008, p. 10)

Outro ponto em destaque é que a democratização do acesso à educação tem uma função realmente inclusiva; não é apenas suficiente universalizar a escola, mas sim é fundamental a universalização da relevância da aprendizagem. Esse processo de conscientização se torna cada vez mais difícil numa sociedade cada vez mais globalizada e de acesso à informação, pois, apesar de aproximar as pessoas ou mesmo afastá-las, a informação muitas vezes acentua diferenças culturais, sociais e econômicas. Visto isso, a qualidade da educação se torna *sine qua non* para superar essas diferenças e não torná-las um fator de exclusão.

A Proposta relata os quatro pilares da educação, presentes na UNESCO, como garantia de qualidade, destacando sempre a autonomia necessária para o estudante a fim

¹⁰ Paulo Miceli é Professor Doutor do Departamento de História da Universidade Estadual de Campinas e a Ângela Côrrea da Silva é professora adjunta da UFRJ.

de gerenciar sua própria aprendizagem (*aprender a aprender e o aprender a conviver*) como resultados do processo educacional.

Construir identidade, agir com autonomia em relação com o outro, e incorporar a diversidade são as bases para a construção de valores de pertencimento e responsabilidade, essenciais para a inserção cidadã nas dimensões sociais e produtivas. Preparar indivíduos para manter o equilíbrio da produção cultural, num tempo em que a duração se caracteriza não pela permanência, mas pela constante mudança – quando o inusitado, o incerto e o urgente constituem a regra e não a exceção –, é mais um desafio contemporâneo para a educação escolar. (BRASIL, 2008, p. 11).

O currículo é elaborado de acordo com princípios norteadores: **a escola que aprende; currículo como espaço de cultura; as competências como eixo de aprendizagem; a prioridade da competência de leitura e de escrita; a articulação das competências para aprender; e a contextualização no mundo do trabalho.** (grifo meu).

Na escola que aprende destaca-se a inserção da tecnologia como fonte primordial para a compreensão do mundo e das relações sociais que estão sendo engendradas por ela. Com isso, há uma simbiose entre a escola que ensina, mas que também tem que estar aberta para as práticas que a tecnologia impõe a ela. O aprender a ensinar é uma fonte primordial para “o sucesso das lideranças” escolares, mas também a abertura para compartilhar experiências novas também é fundamental.

Na parte do currículo como espaço de cultura, frisa-se a conexão entre cultura e escola e que as práticas culturais fazem com que o conhecimento se torne um prazer que pode ser aprendido ao se “aprender a aprender”. Nessa instituição, o professor não se limita a apenas passar o conhecimento para o estudante, mas sim é ele quem promove, das mais variadas formas, a vontade de aprender, sobretudo com o seu exemplo de entusiasmo pela cultura humanística, científica e a artística.

As competências como referência promovem uma responsabilidade em articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se procura que os alunos aprendam ao longo dos anos, não deixando de lado as competências e habilidades que o estudante possui e que devem ser aprimoradas ao longo do tempo escolar.

Competências se caracterizam pelo modo de ser, de raciocinar e de interagir, que podem ser apreendidos das ações e das escolhas de decisão em contextos de problemas, de tarefas ou de atividades. A proposta relata que são esses componentes que formaram a credibilidade do papel que se espera da escola. O currículo referenciado

em competências é uma concepção que requer que a escola e o plano do professor relatem o que o aluno vai aprender.

Na prioridade para a competência da leitura e da escrita, destaca-se a palavra como principal fonte para a construção do mundo propriamente humano. Ao conectar palavras e sinais, o ser humano teve a possibilidade de comunicação e criar formas que vão além da garantia de existência corporal. É através da linguagem que conectamos o mundo natural, com o social e a nossa existência individual. A escola é a responsável por permitir ao estudante o acesso ao conhecimento sistematizado pelas outras gerações, seja no aspecto histórico, artístico, tecnológico, literário e científico. Além disso, fomentar no estudante as inúmeras formas de leitura do mundo.

O foco do professor será garantir o processo de aprendizagem do estudante, e não o de ensino. Esse diferencial é primordial, já que estabelece um tipo de educação que é centrado na ligação do ensino com a vida. Antes o aluno era visto como um receptáculo do conhecimento, já hoje o processo de aprendizagem necessita da troca dialética entre professor, aluno e sociedade. Além disso, a escola possui um desafio demasiadamente grande que é preparar o educando para a era da revolução tecnológica. A escola, inserida nesse processo, passa a não ser mais a detentora do conhecimento e da informação, porém cabe a ela ser o principal instrumento que irá fornecer a autonomia ao estudante para a assimilação dessas informações de forma crítica e seletiva.

A proposta curricular como competências para aprender tem conexão com os requisitos explicitados no ENEM. As competências são as seguintes: dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemáticas, artísticas e científica. A constituição da competência de leitura e escrita é também o domínio das normas e dos códigos que tornam as linguagens instrumentos eficientes de registro e expressão, que podem ser compartilhados. Ler e escrever, hoje, são competências fundamentais a qualquer disciplina ou profissão. Ler, entre outras coisas, é interpretar (atribuir sentido ou significado), e escrever, igualmente, é assumir uma autoria individual ou coletiva (tornar-se responsável por uma ação e suas consequências).

- I- “Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas.” É o desenvolvimento da linguagem que possibilita o raciocínio hipotético-dedutivo, indispensável à compreensão de fenômenos. Ler, nesse sentido, é um modo de compreender, isto é, de assimilar experiências ou conteúdos disciplinares (e modos de sua produção);

escrever é expressar sua construção ou reconstrução com sentido, aluno por aluno.

- II- “Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema”. Ler implica também - além de empregar raciocínio hipotético-dedutivo, que possibilita a compreensão de fenômenos - antecipar, de forma comprometida, a ação para intervir no fenômeno e resolver os problemas decorrentes dele. Escrever, por sua vez, significa dominar os muitos formatos que a solução do problema comporta.
- III- “Relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente.” A leitura, aqui, sintetiza a capacidade de escutar, supor, informar-se, relacionar, comparar, etc. A escrita permite dominar os códigos que expressam a defesa ou a reconstrução de argumentos - com liberdade, mas observando regras e assumindo responsabilidades.
- IV- “Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaborar propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural”. Ler, aqui, além de implicar em descrever e compreender, bem como em argumentar a respeito de um fenômeno, requer a antecipação de uma intervenção sobre ele, com tomada de decisões a partir de uma escala de valores. Escrever é formular um plano para essa intervenção, levantar hipóteses sobre os meios mais eficientes para garantir resultados, a partir da escala de valores adotada. É no contexto da realização de projetos escolares que os alunos aprendem a criticar, respeitar e propor projetos valiosos para toda a sociedade; por intermédio deles, aprendem a escrever as coisas do mundo atual, relacionando ações locais com visão global, por meio de atuação solidária. (BRASIL, 2008, p.19-20).

Dando sequência a essa linha de raciocínio, a proposta alega que o conhecimento é fundamental na articulação com o mundo do trabalho, pois é ele que fornece a superação para as desigualdades sociais. Percebemos que a proposta apresenta uma visão deturpada frente à superação para os problemas sociais, pois toma o conhecimento como solução para as remunerações desiguais que encontramos em nossa sociedade. No entanto, a conscientização da origem de todas as dificuldades existentes socialmente estaria na negação de todas as relações que as envolve.

Voltando ao assunto da contribuição da Filosofia para o mercado de trabalho, a proposta relata que principalmente o estudante do ensino médio deve possuir competências e habilidades que perpassam a mera execução de tarefas, uma vez que com a inserção do mundo tecnológico passamos a ter outras prioridades no trabalho, como a necessidade de articular e administrar um grupo de funcionários, autonomia para decisões rápidas e eficazes frente a um problema, entre outras funções que exigem muito mais habilidades intelectuais do que práticas. Por isso mesmo a educação básica

tem que ser direcionada para a formação autônoma do estudante e a preparação para o mercado de trabalho.

2.1. A posição do ensino de Filosofia na proposta curricular do Estado de São Paulo

Neste instante, apresentaremos os principais pontos que a proposta traz. Tal averiguação será fundamental, pois dará base à construção de um entendimento mais apurado para a elaboração de nossa terceira seção que focará em compreender as reais intenções da proposta em relação à reinserção da disciplina de Filosofia no ensino médio. Portanto, todas as análises que são feitas aqui, abordam elementos que estão presentes nesse documento.

Esses itens são os temas que encontramos em todas as áreas que há no ensino básico. É o texto que introduz as proposta de Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e códigos e Matemática.

Depois de delimitado os objetivos da proposta, chegaremos nos aspectos que deverão ser trabalhados em cada disciplina que, depois, encontraremos nos Cadernos do Professor e nos Cadernos dos Alunos.

A proposta inicia a análise da disciplina de Filosofia no universo escolar com duas perguntas centrais: Qual o papel, ou papéis, que ele o ensino de Filosofia pode e deve desempenhar? E Qual a função do ensino de Filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente no desenvolvimento de competências e habilidades?

Relatamos que a Filosofia voltou para o currículo do ensino médio justamente porque se reconheceu a sua importância para ampliar o significado e os objetivos sociais e culturais da Educação. Dessa forma, ela é vista como primordial para melhorar a compreensão das relações histórico-sociais e, ao mesmo tempo, inserir o aluno no universo subjetivo das representações simbólicas, elevando-o a um nível político, capaz de possibilitar a superação da mera transmissão e aquisição de conteúdos, feitas de modo mecânico e inconsciente.

Com o ensino de Filosofia as discussões de ética e cidadania sairão do meio acadêmico e estarão em contato de o estudante na sua formação básica. Dessa forma, torna-se constante a chance de ele interferir de forma consciente em seu contexto social. Lembramos que o conceito de cidadania não é algo apenas discutido em sala de aula, mas sim passado em todos os ambientes sociais, principalmente na família.

Nessa perspectiva, a função da escola é fornecer um teor crítico ao estudante, para que ele coloque em xeque aquilo que foi adquirido pelo senso comum. Essa discussão será muito mais enriquecedora se for discutida com outras disciplinas. Por isso, a interdisciplinaridade é fundamental.

Essa produção de conhecimento pode ser fortemente dinamizada, se o professor de Filosofia promover o debate interdisciplinar. Assim, por exemplo, de um lado discussões escolares sobre violência urbana ou racismo poderiam ser melhor desenvolvidas pelos professores de Sociologia ou História, a partir de um diálogo com o professor de Filosofia. De outro lado, a intermediação da Filosofia poderia ampliar a compreensão de questões como desmatamento ou engenharia genética, trabalhadas nas aulas de Geografia e Biologia, e assim por diante. As combinações são ilimitadas, permitindo um saudável intercâmbio de ideias, com benefícios para alunos e professores. (BRASIL, 2008, p. 42).

Outro ponto em destaque na proposta é sobre a forma que seria mais motivadora para se ensinar Filosofia e se os professores estão preparados para atuar nessa profissão. No entanto, essas preocupações estão presentes em todas as matérias, mas, como já destacamos, a Filosofia é uma disciplina que foi retirada e só depois de muito tempo voltou para o currículo escolar dos estudantes.

Conforme havíamos falado acima, todo esse tempo em que a Filosofia ficou longe do convívio escolar dos estudantes de nível básico, ela foi repensada por inúmeros grupos, principalmente por aqueles oriundos do meio universitário. Dessa forma, podemos constatar que houve uma ressignificação da função da disciplina de Filosofia, pois sabemos que suas raízes na educação básica possuem influências de um filosofar que está ligado à escolástica¹¹.

Para a proposta, o professor de Filosofia deve sempre relacionar os textos e principais temas com o cotidiano social do aluno. Além disso, a História da Filosofia é fundamental, já que possibilitará uma leitura concisa e cronológica, não transformando essa disciplina em um conhecimento fechado, desconexo e pouco vivo.

O documento também relata que os cursos superiores de Filosofia só vieram a se desvincular da Teologia no início da década de sessenta. Antes, os cursos eram feitos

¹¹Conforme sabemos, a Filosofia chegou ao Brasil com a Companhia de Jesus e, ao lado da Teologia, fez parte das chamadas Humanidades, fundadas na Filosofia de Aristóteles e na Teologia de Santo Tomás de Aquino. A partir do século XIX, presenciamos as influências do positivismo, darwinismo e do evolucionismo e, com isso, a filosofia passou a ser questionada em seus objetivos e conteúdos. Tivemos o parecer de Rui Barbosa em 1882 que criticava seu caráter doutrinário e dogmático, porém a Filosofia ainda foi ensinada nas escolas secundárias com temas relacionados à história das idéias e aos sistemas filosóficos.

em sua maioria por teólogos. Nesse viés, a Filosofia representou uma ligação com o conhecimento doutrinador, e não reflexivo e transformador. A ditadura militar também representou uma transformação importante para a relevância dos filósofos na construção de uma política que visava superar os quadros autoritários que encontrávamos nessa época. Principalmente com o término dela, o país necessitou de uma revisão concisa na formação de cidadania, já que a redemocratização se consolidava.

Após essa consideração, presenciamos a preocupação da Filosofia de não se tornar mera transmissão de conhecimento, mas isso poderá ser garantido só com uma formação sólida. Nesse momento, fica claro que a proposta reconhece a necessidade da formação consistente do (a) professor (a) que irá lecionar as aulas de Filosofia. Porém, há pouco incentivo para que a formação do professor seja plena para o ato de lecionar.

Depois disso, são apresentados os temas que deverão ser dados para os estudantes do ensino médio. No primeiro ano inicia-se com a apresentação da Filosofia, seguido pela Filosofia Política e os partidos políticos e a presença do filosofar nas diversas áreas de conhecimento. No segundo ano, a filosofia é mais direcionada para a questão ética e todos os temas que contribuem para a formação autônoma do estudante. O terceiro ano inicia com a superação do preconceito em relação ao ensino de Filosofia. Em seguida, é feita uma revisão de todos os assuntos trabalhados no primeiro e segundo anos do ensino médio. Na terceira seção apresentaremos como esses temas são abordados nos cadernos de Filosofia, tentando compreender a sua estrutura e quais as intenções dos conteúdos que ali são abordados.

Concluimos que a proposta curricular do ensino de Filosofia está em plena conexão com as orientações que, por sua vez, tentam concretizar os pontos que são destacados na Lei de Diretrizes e Bases. Conforme já havíamos dito, essa Lei estabelece como diretriz para a educação básica a formação emancipadora, indício é que seu Artigo 35 prescreve, dentre outros objetivos, o “aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. As questões sobre a formação para a autonomia ganham espaço nas disciplinas de Ciências Humanas. Nesse contexto, em relação à disciplina de Filosofia, advoga-se a ela grande importância mediante os objetivos gerais tanto de formação ética quanto de desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico dos alunos dessa etapa de ensino. Todavia, logo em seguida é dado destaque à preparação do estudante para cumprir as necessidades do mercado de trabalho e principalmente as exigências que são feitas na sociedade tecnológica.

Portanto, é necessário refletir quais são os significados que esses documentos norteadores da educação brasileira dão a conceitos tão importantes, tais como autonomia, pensamento crítico e emancipação.

Etimologicamente, a palavra autonomia é composta pelo prefixo “auto” e o sufixo “nomia”. O sufixo “nomia” é derivado do grego “nomos” e significa “lei” ou “regra”. O prefixo “auto”, por sua vez, está relacionado com a idéia “a si mesmo”. Nesse sentido, “autonomia” significa legislar-se ou reger-se a si mesmo. Observamos, pois, que a palavra “autonomia” é constantemente associada a outras, tais como liberdade, independência, autodeterminação. Ao conceito de “autonomia” opõe-se, ainda, o de “heteronomia”. Heteronomia significa justamente aquele estado em que não se é governado por leis próprias, estando submetido a potências exteriores – ou sendo determinado por elas. Emancipação, por sua vez, é a passagem da heteronomia para um estado de autonomia. Significa adquirir ou conquistar a capacidade – e, em alguns sentidos, o direito – de se autogovernar, livre de toda e qualquer tutela.

Adorno refletiu sobre os conceitos de emancipação e autonomia, justamente num contexto histórico em que a barbárie predominava na sociedade: a Segunda Guerra Mundial. O mais contraditório desse momento histórico é que a sociedade deu um grande salto relacionado à técnica e, por isso mesmo, os questionamentos se tornavam mais intensos. A técnica fez com que a sociedade se transformasse, porém é essa mudança que permite a existência ainda de tantos conflitos? Que permitia a miséria mesmo quando o avanço tecnológico possuía todas as condições de produzir alimentos que davam para alimentar duas vezes a população mundial? Diante desse quadro catastrófico, a sociedade ainda se julgava esclarecida, em plena capacidade de autonomia. Nesse caso, Adorno (2003, p. 15) insiste que o desenvolvimento científico e social não ocorre sem o desenvolvimento no plano educacional.

Ao nos remetermos ao final da época do esclarecimento, notamos que a emancipação se tornou algo problemático, justamente porque ela aconteceu ligada aos interesses da força produtiva social, no caso o capitalismo, da mesma forma que a ciência também se dirigiu-se aos interesses econômicos. Nessa perspectiva, o processo educativo e formativo também se encontrava, e encontram, a mercê dos interesses econômicos. Com isso, a autonomia que poderia se concretizar, faz com que os sujeitos fiquem no campo de heteronomia, no mesmo viés que a crise da formação cultural, a falta de experiência cultural constituía, e ainda, constitui a característica da modernidade.

O declínio da experiência formativa levaria à crise da emancipação e, por conseguinte, ocasionando *Auschwitz*. Esta não representa apenas um genocídio coletivo, mas sim a tragédia da formação na sociedade capitalista que substituiu a emancipação, a experiência formativa, pela “reflexão afirmativa, autoconservadora, da situação vigente” (ADORNO, 2003).

Outro conceito que se torna fundamental para a crise da experiência formativa é o de indústria cultural. A formação cultural do sujeito que vive numa sociedade capitalista está totalmente subjugada aos produtos que são oferecidos para ele em seu processo de desenvolvimento de autoconsciência. Diante disso, a semiformação se intensifica na medida em que resulta da satisfação do consumo desses bens culturais que pouco se interessa por uma formação autônoma e emancipadora, mas sim pela lucratividade e rotatividade do mercado capitalista.

Tais discussões que Adorno realizou tornam-se imprescindíveis para nós nessa pesquisa, pois conceitos como emancipação, experiência formativa, autonomia e pensamento crítico são a base para a construção da proposta.

No entanto, conforme já iniciamos essa discussão, da mesma forma em que são colocados em destaques conceitos, falamos da necessidade de preparar o estudante para as exigências que a sociedade tecnológica requer. E não é difícil compreender que inúmeros problemas relativos à experiência formativa do estudante estão ligados justamente à tecnologia que surge para intensificar as relações produtivas do capitalismo. Sendo assim, iremos tentar compreender com a ajuda de Walter Benjamin quais sobre as transformações realizadas na experiência formativa com a inserção da técnica. Isso possibilitará a nossa compreensão dos pontos nodais que a proposta pretende assegurar na busca do processo formativo do estudante.

2.2. Contribuições de Walter Benjamin

Iremos agora refletir nas formas pelas quais as experiências humanas estão sendo realizadas na sociedade ocidental contemporânea. Grande parte dessas experiências se concretiza através dos meios tecnológicos de comunicação e informação, adjetivados por muitos pensadores como *cibercultura*¹².

¹² Esse conceito de *cibercultura* foi aprofundado por André Lemos e outros pensadores.

Buscaremos contrapor os aspectos positivos e negativos dessas trocas de experiências. O pensador que utilizaremos para realizar tal discussão é Walter Benjamin, principalmente seus ensaios *O narrador*, *A obra de arte na era de reprodutibilidade técnica* e *Experiência e Pobreza*, pois eles representam os principais estudos de Benjamin que refletem acerca das mudanças empreendidas nas experiências coletivas e individuais com a aceleração dos meios das trocas de informação e comunicação.

Apesar de Benjamin não ter entrado em contato com a internet, uma vez que veio a falecer¹³ em 1940, vislumbrou através de um olhar crítico sobre as ferramentas de comunicação e trocas de informação que se modificavam intensamente com a o advento do poder da classe burguesa, o quanto elas poderiam representar a principal fonte de destruição das trocas de experiências autênticas a ponto de relatar que perdemos com a inserção delas a figura do narrador e as experiências autênticas. Nessa perspectiva, abrimos caminho para a compreensão daquilo que resultou do progresso tecno-científico nas experiências individuais e coletivas.

Para adentrarmos no conceito de experiência em Benjamin, torna-se crucial nos remetermos aos aspectos centrais de seus pensamentos. O contexto que o permitiu concluir que as experiências autênticas e a figura do narrador estavam definindo foi o período entre guerras e a segunda guerra mundial. Benjamin, como crítico literário e filósofo, pôde constatar que o desenvolvimento da técnica e a aceleração dos meios de comunicação não assegurariam a felicidade da sociedade, ao contrário do que era previsto por muitos. Todavia, em suas conclusões, há algo que, para ele, é indiscutível: houve uma mudança significativa no campo da experiência e da percepção humana.

É nisso que focaremos o nosso estudo, tentando compreender o motivo pelo qual segundo o referido filósofo, as inserções das novas técnicas de trocas de experiências possuem muito mais aspectos negativos do que positivos.

Para defender tal posição, Benjamin se utilizou de ensaios que realizam uma análise criteriosa das mudanças ocorridas nos mais diversos meios culturais, principalmente na literatura e na história cultural. Para ele, a indústria, prova da evolução técnica, representou mudanças significativas no trabalho e nas relações sociais. Estas transformações demorariam pelo menos um século para se expressarem no campo artístico e cultural. Porém os indícios que transpareciam na sociedade

¹³Na realidade Walter Benjamin cometeu um suicídio, uma vez que as tropas nazistas estavam dominando a França.

apontavam para a deterioração humana, tanto nos seus aspectos sociais, como nas experiências.

Como dito, Benjamin foi radicalmente influenciado pelas suas condições históricas. Esse pensador se deparou com uma Alemanha que demorou muito tempo para concretizar sua unificação nacional. Com isso, ao longo da construção histórica desse país houve uma forte tradição antidemocrática, que, porém, conservava uma estrutura singela à participação das massas populares na política.

Na época dos seus escritos mais famosos, havia um pessimismo em relação aos movimentos que objetivavam implantar o comunismo inspirados nos escritos de Karl Marx, e as tentativas de aniquilamento de quaisquer manifestações contra o sistema capitalista. Isso se deu justamente pelo fato de que os grupos revolucionários que lutaram contra o sistema ditatorial, acabavam se apoderando das concepções comunistas de forma ideológica e totalitária. Dessa forma, realizavam as mesmas atitudes da ideologia que eram contra.

Benjamin começou a refletir que, apesar das manifestações intensas que estavam ocorrendo contra os princípios capitalistas, ainda havia muitas mudanças para serem empreendidas. A mais fundamental é em relação à concepção histórica progressista, pragmática e evolucionista. Um grupo de marxista fervoroso acreditava que a libertação do ser humano só se daria pelo fim das forças produtivas do sistema capitalista. Essa crença permitiria a inação do sujeito com os problemas girados em torno dos valores, costumes e crenças lapidados pelo sistema capitalista.

Essa interpretação só se tornou possível com a apropriação da filosofia hegeliana e a releitura aprofundada que Karl Marx fez dela. Para Hegel, a evolução histórica se realiza pela manifestação do espírito no mundo fenomenológico. O espírito se manifesta nessa base material e caminha para a sua libertação. Todavia, essa libertação não se daria no mundo concreto, mas sim no mundo metafísico. A mudança empreendida por Marx foi mostrar que a história possuía sim uma base material e a libertação se daria nela mesma. Em ambos os pensadores, todos os eventos da escrita dessa história são importantes e seguem rumo a um caminho teleológico, mesmo que neles tenham existido vários grupos sociais que foram excluídos e explorados.

Na escrita de uma história dialética e materialista, as contradições são fundamentais, pois são elas que possibilitam o esgotamento das forças produtivas e, perante isso, a necessidade de novas relações sociais. Foi justamente isso que possibilitou a passagem dos modos de produção até chegar no capitalismo e a possível

origem do comunismo. Marx passou a reescrever a história não da perspectiva ideológica, mas sim através das bases reais, das relações sociais empreendidas pelos instrumentos de trabalho.

A dimensão dialética da perspectiva de Marx se apagava cada vez mais diante das facilidades ideológicas propiciadas por um esquema rigidamente determinista. Dos revolucionários não havia mais nenhuma necessidade de cobrança, já que a revolução dependia do amadurecimento das contradições objetivas. Só havia a necessidade de avaliar cientificamente a situação e tomar as medidas necessárias para preparar a ação que se realizaria quando chegasse o grande momento.

Dessa forma, houve a necessidade de reexaminar o rumo que a apropriação da teoria estava levando. Por isso mesmo, Benjamin reafirmou a necessidade de sempre possuímos um olhar crítico e questionador sobre o acervo de conhecimentos laboriosamente acumulados pelos seres humanos ao longo dos séculos, pois são eles que possibilitaram o esclarecimento de certas contradições que foram sedimentadas no presente, mas que poderão ser a pólvora para a consciência revolucionária.

Uma das frases mais conhecidas desse pensador explicita bastante isso: “ler a história a contrapelo”, ou seja, a consciência revolucionária do presente necessita do exame minucioso do passado. Esse passado não deve ser pensado só do ponto de vista dos vencedores, mas sim dos sofrendores, daqueles que foram negligenciados e explorados por ela.

Ao analisar os vestígios que o capitalismo deixava ao longo de sua construção histórica, observou que os sonhos da burguesia mostravam sua ineficácia nas galerias que havia no centro da França, já que a busca pela emancipação humana em prol da aquisição de produtos não estava sendo concretizada, pelo contrário, as pessoas estavam se afastando de suas singularidades humanas e se aprisionando nas garras do mercado capitalista.

Para ele, a burguesia francesa que almejava dominar o poder da grande nobreza e do clero, conseguia alcançar seus objetivos. Todavia, apesar do imenso acervo tecnológico que introduzia na produção de mercadorias, as bases da formação social não se modificaram, já que a exploração da força de trabalho se fazia presente na maioria da população francesa, se afastando a cada momento dos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade levantados pela Revolução Francesa de 1789. Pelo contrário, as ações da classe burguesa na busca pela exploração de matéria prima e mão de obra barata promovidas desde a colonização do século XV ganhavam novas formas que se

utilizavam da ciência como maneira de justificar racionalmente a exploração perante outros países.

Logo na introdução do livro *Magia e técnica, arte e política*¹⁴, Jeanne Marie Gagnebin (2012) demonstrou que Benjamin criticava os movimentos de esquerda, os quais possuíam uma visão progressista da história, uma vez que acreditavam que o desenvolvimento da técnica era mais uma prova de que o progresso poderia garantir a liberdade humana; e também criticava uma perspectiva historicista, como aquela que encontramos na tradição acadêmica de Ranke e Dilthey. Para Benjamin, tais concepções se apegam a um tempo elaborado sobre bases frágeis e ocas que jamais garantiriam experiências coletivas e autênticas.

A história deveria sofrer uma revisão. Ela se daria pelos olhares do materialismo histórico. Porém, o materialismo benjaminiano não é aquele que Marx apontou nos *Manuscritos econômico-filosóficos*, na *Ideologia alemã* e no *O capital*, cuja proposta era reescrever a história de acordo com as bases materiais e não por uma ideologia e acreditar no esgotamento das forças produtivas capitalistas como a salvação para as contradições sociais, mas sim um olhar materialista que identificava no passado os vestígios deixados pelos sofredores e que foram negligenciados pela história. Essa visão sobre a crítica da forma pela qual a história foi escrita resultou nas *Teses sobre o conceito de História* (2012).

Para Michel Löwy (2005, p.5) essas teses comprovam o quanto Benjamin é inclassificável, já que pela sua grandiosidade de conhecimento não temos como rotulá-lo em uma área. Em seus escritos, encontramos contribuições importantíssimas no campo da Literatura, política, arte, história, filosofia e teologia. Todas essas grandes áreas são inseparáveis para esse exímio pensador crítico. Nelas há a presença de uma tentativa árdua pela reconstrução de uma história, uma vez que esta, para ele, foi construída passando em cima das esperanças dos oprimidos. Dessa forma, a história deve ser rememorada, não como uma mera lembrança singular cujo tempo é efêmero para revivê-la, mas sim com suas particularidades que representam todas as energias catalisadas e reprimidas. Portanto, poderemos reescrever uma história que não mais negligencia os sofrimentos desconsiderados outrora.

¹⁴ Nesta obra de Walter Benjamin encontramos os principais ensaios do mesmo, em especial O Narrador, Experiência e pobreza, e a Arte na era de sua reprodutibilidade técnica.

Com isso, propõe inaugurar um novo tempo, “*o tempo de agora*”, cuja intensidade e brevidade teriam que se unir com a tradição messiânica e mística judaica. Essa interface com a religião que Benjamin se pautou foi alvo de inúmeras rechaças, principalmente pelos marxistas mais ferrenhos. Todavia, Benjamin quis que nos redimíssemos àqueles que por serem excluídos de um padrão social ideológico, foram os mais sofrendores com esse tempo vazio e homogêneo. Por isso mesmo se torna frequente termos em seus ensaios que remetem as suas influências religiosas, tais como “redenção” e “aura”.

Podemos reconhecer a perda da *Erfahrung* através do crescimento da *Erlebnis*, experiência vivida, particularidade do sujeito entregue a sua solidão. Tal fato pode ser comprovado com a perda do dom da arte de contar. A liquidação dessa arte representou o sintoma mais explícito da mutilação da experiência. Todavia, Benjamin foi bem enfático ao traçar os caminhos para a recuperação da *Erfahrung*. O primeiro passo se daria pela busca de uma nova forma de narração. A experiência e a narração deveriam estar conectadas com a espontaneidade, libertas da racionalidade irracional do sistema capitalista cuja proposta visa à liberdade pautada no consumismo e na anulação do outro, uma vez que o dinheiro medeia e garante a supressão de todas as necessidades.

Para chegar a essa análise, Benjamin cita Marcel Proust¹⁵, considerado por ele o último sobrevivente da arte de narrar. Proust conseguiu perceber que a sociedade moderna, cuja raiz é a moral burguesa, seria incapaz de garantir a riqueza de experiências galgadas numa memória coletiva, uma vez que o cultivo pela experiência individual era muito mais incentivado.

Proust, segundo Benjamin, não consegue se encaixar em nenhuma área ligada à literatura, ou mesmo de um gênero, uma vez que sua escrita objetiva ultrapassar quaisquer padrões estéticos e gramaticais. A finalidade de sua escrita é superar todas as normas estipuladas. Por isso mesmo sua grande originalidade. Segundo Benjamin (2012, p. 37): “A começar pela estrutura, que conjuga a poesia, a memorialística e o comentário, até a sintaxe, com frases torrenciais (um Nilo de linguagem, que transborda nas planícies da verdade, fertilizando-as), tudo aqui excede a norma.”

Para ele, nesta obra há a união entre poesia e vida. Além disso, as linhas que transpassam a história, não é meramente um retrato da vida de Proust, mas sim um esboço em que representa uma vida rememorada por quem a viveu. Aliás, aí se encontra

¹⁵ A obra mais citada por Benjamin em relação à Proust é *Em busca do tempo perdido*.

a genialidade presente no narrador. Jamais seus escritos representam uma divisão entre a vida individual e a particular, mas sim a união dessas duas vidas. Nesses relatos cuja existência singular não se diferencia da vida coletiva, retrata-se uma tradição que de geração a geração foi sendo assimilada e abriu alas para as interpretações novas. Benjamin compara o trabalho feito na rememoração de Proust como a do trabalho de Penélope da reminiscência.

O retrato que ele faz de Penélope é a sua rememoração perante uma das obras mais bem elaboradas e que até então é alvo de inúmeras interpretações e escritos: a Odisseia de Homero. Penélope é retratada como a esposa prudente de Ulisses, guerreiro que representa o nascimento e o fortalecimento de uma nação e responsável pela tripulação que se aventura nas águas nunca antes navegáveis do mar Egeu. A narração dessa estória acontece concomitantemente ao véu tecido pelas frágeis mãos de Penélope que no período da manhã é responsável por tecer e a noite desfaz o trabalho. Tal recurso torna-se fundamental, já que Penélope representa a esposa abandonada pelo seu marido ao ir à guerra. Os anos passam e ele não retorna de sua empreitada. Dessa forma, vários pretendentes almejam a Penélope e suas propriedades. Com a finalidade de não ter que se subjugar a outro marido, ela se utiliza desse recurso como forma de não estabelecer laços com outro homem e de rememorar, através do tecer, a esperança de retorno dele.

Com isso, há uma aproximação clara da reminiscência, como uma forma de rememorar a história, e o esquecimento que jamais poderá ser colocado em voga, mesmo porque tal esquecimento significa legitimar a desesperança do retorno de seu marido. O que Benjamin traça da rememoração de Penélope através do tecer é nada mais que a necessidade de reconstruir uma história nas esperanças que outrora foram negligenciadas.

Para Benjamin em cada manhã acordamos frágeis e praticamente semiconscientes, seguramos em nossas mãos apenas alguns fios da “tapeçaria da existência vivida”, da mesma forma que o esquecimento a teceu para nós. Porém, a cada dia, com suas ações e intenções, deparamo-nos com a necessidade de restabelecer os fios através de nossa rememoração e tomar consciência daquilo que nos aflige, tanto nas experiências individuais, como nas coletivas. Proust teceu o seu texto a cada manhã, a fim de solucionar seus conflitos com o ingrediente da esperança.

Benjamin o compara com o significado dos romanos acerca de texto. Para eles, texto significa tecido, e o texto de Proust é densamente tecido. Seus erros gramaticais e estruturais não eram corrigidos, justamente para resguardar a essência do original. Além

disso, todo espaço em branco era preenchido. Dessa forma, a lei da rememoração era assegurada, pois um acontecimento vivido é finito, porém o acontecimento rememorado é sem limites, já que é a chave para tudo o que veio antes e depois. Os textos de Proust não possuem muitos parágrafos, pois ele procurava freneticamente a anulação de quaisquer motivos que distraísse o leitor do enredo da história. As linhas que preenchem a obra são retratadas com o objetivo de instigar a imaginação do leitor e fazê-lo vivenciar o fato que está sendo narrado. A curiosidade e a lisonja também são ingredientes fundamentais para a genialidade proustiana.

As análises que Proust relata em seus escritos descrevem a classe burguesa e suas relações que eram estabelecidas em laços cuja força se dava através dos interesses e do consumo. Para Proust, a mediocridade maior estabelecida na burguesia era a postura do esnobismo: “A análise proustiana do esnobismo, muito mais importante que a apoteose da arte, é o ponto alto de sua crítica social. Pois a atitude do esnobe não é outra coisa que a contemplação coerente, organizada e militante da vida, do ponto de vista quimicamente puro do consumido.” (BENJAMIN, 2012, p. 46).

O esnobismo que se encontra na postura dos capitalistas representa os frágeis laços que eram presentes no feudalismo. Os interesses individuais se sobrepunham aos coletivos. Nessa passagem do feudalismo para o capitalismo, as relações sociais apenas foram envolvidas pelas máscaras de mudanças. Porém, tudo se mantinha na mesmice: o descaso pela classe sofredora e a contínua exploração do trabalho da grande maioria. O esnobe é aquele que possui consciência dessas contradições, porém age indiferente a elas, tudo em prol de manter e intensificar o seu crescimento econômico. Conforme Benjamin (2012, p. 46) alega: “Proust descreve uma classe obrigada a dissimular integralmente sua base material, e que em consequência precisa imitar um feudalismo sem significação econômica, o qual, por isso mesmo, é tanto mais utilizável como máscara da grande burguesia”.

A beleza existente nos escritos de Proust revela a relação intrínseca entre tempo e semelhança. O grande problema da sociedade burguesa e de todas as anteriores é fazer com que não percebamos que o tempo é o que legitima e concretiza o envelhecimento. Nossas rugas e dobras do rosto expressam o quanto sofremos de paixões, vícios, conhecimentos que nos falaram e experiências que infelizmente anulam o verdadeiro proprietário, nós que não nos encontrávamos dentro de casa, pois os afazeres cotidianos submetem o nosso tempo de vida em prol de uma rotina que serve para os interesses conectados ao capital. Dessa forma, a existência se conecta cada vez mais na solidão

que com a força de um furacão arrasta a todos para um mesmo contexto, assemelhando a existência humana e destruindo todas as formas de criatividade.

Proust ao compreender que as maneiras como as relações sociais eram mantidas na sociedade capitalista não iriam ser modificadas, mas, ao contrário, se intensificavam, pereceu. Apesar de suas obras serem uma forma de expressar suas angústias, não se considerava confortável numa existência que enfatizava a solidão e as trocas de experiências engendradas pelas relações frias e frágeis que eram estabelecidas entre as pessoas. Resumidamente, as condições de vida que eram lhe dada tinham se tornado irreversíveis e mutiladoras. Morreu porque se considerava incapaz de descobrir a chama para se acender o fogo em que engajava a existência humana, e a janela que se abre à esperança. E, são óbvias, as condições físicas estavam esgotadas com sua asma nervosa.

Os médicos ficaram impotentes diante dessa doença. O mesmo não ocorreu com o romancista, que o colocou deliberadamente a seu serviço. Para começar com os aspectos exteriores, ele foi um regente magistral de sua enfermidade. Durante meses, com a ironia devastadora, ele associou a imagem de um admirador, que lhe enviava flores, com o seu aroma, para ele insuportável. Alarmava seus amigos com os ritmos e alternâncias de sua doença, que temiam e aguardavam o momento em que o escritor aparecia subitamente no salão, depois da meia-noite- *brisé de fatigue* e somente por cinco minutos, como ele anunciava-, para então permanecer até o romper do dia, cansado demais para levantar-se, cansado demais para interromper seu discurso. (BENJAMIN, 2012, p. 49).

É por meio de seu contato com grandes romancistas alemães que Benjamin inicia a sua crítica às relações formadas pelo sistema capitalista. Conforme acima, elas fazem parte do ápice de uma sequência histórica¹⁶. Por isso, o estudo das obras benjaminiana é tão complexo, pois encontramos uma mistura do romantismo alemão, o messianismo judaico e o marxismo. Tanto que presenciamos muitos estudiosos dividindo a obra de Benjamin em dois grandes períodos: a obra da juventude “idealista” e “teológica”, pois bebe das águas do romantismo, e a obra de maturidade quando ele se aproxima dos escritos de Karl Marx. No entanto, para Michael Löwy (2005) não podemos realizar essa divisão, já que Benjamin não se desvincula totalmente do romantismo quando se depara com o marxismo em 1924, e muito menos de sua espiritualidade religiosa.

¹⁶ Talvez nesse ponto se perceba a herança do pensamento do materialismo histórico e dialético, já que Benjamin frisa a importância de não desconsiderarmos a construção histórica do passado. Mesmo porque, para ele, é nessa história do passado que perceberemos os indícios dos sofredores que foram negligenciados pela classe possuidora.

O ponto de vista romântico é o centro das atenções do jovem Benjamin. Para compreendê-lo em toda a sua dimensão é necessário lembrar que o Romantismo não é apenas uma escola literária e artística do século XIX, mas sim se trata de uma verdadeira visão de mundo, de um estilo de pensamento, de uma formação de sensibilidade que se manifesta em todas as esferas da vida cultural, desde Rousseau e Novalis, até os surrealistas. Poderíamos definir *Weltanschawing* (visão de mundo) romântica como uma crítica cultural à civilização moderna (capitalista) em nome de valores pré-modernos (pré-capitalista), uma crítica, ou mesmo um protesto, relativos aos aspectos sociais sentidos como insuportáveis e degradantes: a quantificação e a mecanização da vida, a reificação das relações sociais, a dissolução da comunidade e o desencantamento do mundo. Sua visão nostálgica do passado, não significava que ela seria necessariamente retrógrada, mas sim reação e revolução são aspectos possíveis do olhar romântico do mundo.

Um dos primeiros artigos de Benjamin publicado em 1913 intitula-se precisamente como *Romantik* (Romantismo) e invoca o nascimento de um Romantismo, exaltando que a “vontade romântica de beleza, de ação e de verdade” são conquistas inseparáveis da cultura moderna. Esse texto, por assim dizer inaugural, confirma o vínculo profundo de Benjamin com a tradição romântica, concebida como arte, conhecimento e práxis e, ao mesmo tempo, um desejo de renovação.

Outro relato da mesma época, *Diálogo sobre a religiosidade do presente* é também revelador do fascínio do jovem Benjamin por essa cultura. O texto revela também a aspiração neorromântica a uma nova religião e a um novo socialismo, cujos profetas se chamam Tolstoi, Nietzsche, Strindberg, entre outros.

Benjamin irá navegar também no messianismo de Rosenzweig para quem atos de emancipação é a condição necessária para o surgimento do Reino de Deus. Com isso, há uma mediação entre as lutas libertadoras, históricas, profanas dos homens e a realização da promessa messiânica.

Um dos questionamentos mais centrais para os estudiosos de Benjamin seria compreender como a fermentação messiânica, utópica e romântica vai se articular com o materialismo histórico e dialético. É a partir de 1924, quando Benjamin lê *História e consciência de classe* de Lukacs e descobre o comunismo através de AsjaLacis, é que ele irá unir suas percepções para promover mudanças nas relações capitalistas. Para ele, as vítimas da civilização urbana e industrial não conhecem mais a experiência autêntica baseada na memória de uma tradição cultural e histórica, mas somente a vivência

imediate e, particularmente, a *Chockerlebnis* (experiência de choque) que neles provoca um comportamento reativo de autômatos que liquidaram completamente sua memória.

Mesmo não havendo separação entre a obra do jovem Benjamin e a sua versão mais madura, presenciamos uma crítica que Benjamin irá fazer em relação ao romantismo. Embora esse movimento tenha uma postura crítica das relações capitalistas, ainda encontramos uma visão sobre as formas de superarmos as contradições capitalistas. Não podemos esquecer que já nos movimentos do romantismo houve evoluções conectadas à técnica utilizada para a veiculação de suas histórias. Elas passam a ser alvo da datilografia e rompem com a possibilidade de narração¹⁷. Por isso mesmo que nos seus ensaios após 1920 encontramos uma mudança de olhar de Benjamin em relação ao romantismo.

Podemos constatar isso no seu ensaio *A Crise do Romance: sobre Berlin Alexandreplatz, de Döblin*¹⁸, Benjamin faz uma análise profunda sobre a diferença entre o caráter épico da literatura e o romancista, para quem no sentido épico, a arte que o narrador é provido, se assemelha com um observador deitado com seus olhos voltados para o mar. Ele observa o céu, o mar, a brisa dos ventos batendo em seu rosto, os aromas e um horizonte imenso, infinito. O homem épico é aquele que se limita ao repouso. Já o romancista é o típico personagem que jamais teria paciência em apenas experimentar o que se passa no mar, mas teria que navegá-lo, em busca do finito presente no infinito. Ele é definitivamente o mudo, o solitário.

O homem épico limita-se ao repouso. No poema épico, o povo repousa após o dia de trabalho: escuta, sonha e recolhe. O Romancista segregou-se do povo e de suas atividades. A matriz do romance é o indivíduo em sua solidão, que não pode mais falar exemplarmente sobre suas preocupações, a quem ninguém pode dar conselhos, e que não sabe dar conselhos a ninguém. (BENJAMIN, 2012, p. 55).

Aqui se torna explícito que para Benjamin jamais a tradição oral, patrimônio da epopeia, tem em comum com o que se constitui a substância do romance.

O que separa o romance da verdadeira epopeia pode ser sentido por qualquer um que pense na obra de Homero e Dante. A tradição oral, patrimônio da epopeia, nada tem em comum com o que constitui a substância do romance. O que distingue o romance de todas as outras formas de prosa- contos de fadas, sagas, provérbios, farsas- é que ele nem provém da tradição oral, nem nela penetra. Essa característica o distingue, porém, sobretudo da narrativa, que representa, na prosa, o espírito épico em toda a sua pureza. Nada contribui para a perigosa

¹⁷ Embora existam algumas formas de se narrar histórias, elas passam a se modificar muito rapidamente com a revolução empreendida por Gutenberg, ficando cada vez mais desvinculadas com a memória.

¹⁸ Escrito em 1930.

mudez do homem interior, nada mata mais radicalmente o espírito da narrativa do que o espaço cada vez maior e cada vez mais imprudente que a leitura dos romances ocupa em nossa existência. (BENJAMIN, 2012, p.p 55 e 56).

Benjamin se torna enfático quando relata que o livro é a morte das linguagens autênticas. A existência do livro¹⁹ permitiu com que se perdesse o contato íntimo com a literatura. Não que ele não fosse importante, porém sua linguagem se afastou cada vez mais do caráter épico.

O estilo que o livro carrega é a montagem. Conforme as próprias palavras de Benjamin (2012, p. 57): é um “Material impresso de origem pequeno-burguesa”. O grande problema da facilidade de se imprimir e de modificar o texto fez com que surgisse uma produção exacerbada de histórias que se repetiam com uma rapidez extrema. Com isso, a autenticidade passou a ser perdida, já que permitiu a revisão e, além disso, pela grande quantidade de produções, para chamar a atenção e se ganhar a fama os livros tiveram que ser acompanhados cada vez mais com o teor de tragédia e histórias que escandalizavam.

A montagem se torna tão problemática que o autor, esmagado pela mesma, mal consegue escrever sem logo modificar as palavras perdendo, dessa forma, a autenticidade daquilo que realmente ele queria que fosse lido. Ele faz uma descrição minuciosa de todos os seus personagens, mas jamais consegue dar voz a eles. Já a arte épica dá voz aos seus personagens. Resguarda a forma como eles falam e se relacionam. Escreve com uma vagareza para que o ouvinte consiga acompanhá-lo. Ainda dá abertura para que o mundo vivido por ele possa ser vivido também pelo outro, sem criar morais fechadas e certas como o livro faz. Além disso, a durabilidade é sempre presente na obra épica e sua história está sempre aberta para que haja continuidade. Já no romance sempre se chega a um fim e são necessários vencedores únicos que são tidos como heróis. Jamais a obra épica visa beneficiar uma única pessoa, mas sim sua preocupação é passar a tradição de um coletivo.

No seu ensaio *Teoria do fascismo alemão*, escrito em 1930, Benjamin reflete sobre os motivos pelos quais surge o estado de guerra mundial. Para ele há uma relação explícita entre a guerra e a perda das experiências autênticas. Numa sociedade em que a técnica surge como forma de tornar frenético o ritmo de trabalho e as experiências se

¹⁹ Não podemos esquecer que o livro derivou da expansão das novelas transmitidas em folhetim. Tais romances possuíam um interesse muito grande pela classe burguesa, uma vez que era através delas que se passava a ética burguesa.

distanciam, abre-se o espaço para que surjam movimentos totalitários, como forma de avançar os meios tecnológicos e vetar quaisquer espaços para a criatividade e trocas de afetos humanos²⁰.

De fato, segundo sua própria natureza econômica, a sociedade burguesa não pode deixar de isolar, na medida do possível, a dimensão técnica da chamada dimensão espiritual, nem tampouco pode deixar de excluir as ideias técnicas de qualquer direito de codeterminação na ordem social. Cada guerra que se anuncia é ao mesmo tempo uma revolta da técnica. (BENJAMIN, 2012, p. 64).

A evolução da técnica possui uma estrita relação com a rotatividade do mercado financeiro. Esse pensador alega que a técnica da guerra é aperfeiçoada a cada instante. A todo o momento surge um avião, ou mesmo uma arma de guerra que é mais sofisticada do que a anterior. Os países que a desenvolvem saem na frente daqueles que não possuem tanta capacidade tecnológica. Também não podemos esquecer que os países que investem no avanço bélico, além de girarem o mercado financeiro através das armas bélicas, concomitantemente possuem o poder perante as outras nações. “De vez em quando ouvimos notícias tranquilizadoras, como a descoberta de aparelhos de escuta ultrassensíveis, capazes de registrar a grandes distâncias o ronco das hélices. Mas, alguns meses depois, anuncia-se a descoberta de um avião silencioso.” (BENJAMIN, 2012, p.65).

Benjamin explicita que a guerra se deu através da tentativa de demonstrar que a técnica era muito superior à natureza humana. Na tentativa de dominar tudo aquilo que amedrontava o homem perante a natureza foram criados instrumentos que ao invés de possibilitarem uma vida mais tranquila apenas intensificou os conflitos sociais.

O ser humano através da guerra aniquilou o seu ser corporal e espiritual. Benjamin escancara os traumas que a guerra traz ao ser humano.

Linhas de decisão psíquica atravessam a guerra; à metamorfose do combate corresponde uma metamorfose dos combatentes. Ela torna-se visível quando comparamos os rostos impetuosos, leves, entusiásticos dos soldados de agosto de 1914 com as fisionomias mortalmente exaustas, esqueléticas, implacavelmente tensas, dos combatentes da guerra de material de 1918. Por detrás do arco desse combate, o qual, retesado num ângulo cada vez maior, finalmente arrebenta, surge, de maneira inesquecível, o seu rosto, formado e movido por um violento e infundável trabalho de aniquilação. (BENJAMIN, 2012, p.72).

²⁰ Percebemos que aqui Benjamin já se afasta das características positivas em relação à técnica.

Benjamin relata as relações da guerra existentes no idealismo alemão. Para ele, o lançamento de bombas e as trincheiras formam tentativas de a técnica realçar o ato heroico desse idealismo. No entanto, o que foi realçado mesmo eram os traços dos hipócritas, os traços da morte. Essa busca pela metafísica do idealismo, do nacionalismo através da utilização da técnica como forma de superar a natureza, só fez o ser humano se afastar ainda mais das coisas fundamentais a ele. A ideia de destino e de ato heróico existente na mente dos idealistas alemães fez com que o maior instrumento do homem, o pensamento, se voltasse contra ele mesmo, contra a garantia da vida humana. Conforme Benjamin (2012, p. 73) alega: “Na cabeça desses homens, o ‘destino’ e o ‘heroísmo’ se relacionam como Gog e Magog, e suas vítimas não são apenas os filhos dos homens, mas também os filhos do pensamento.”

Em outro ensaio, intitulado por *Experiência e Pobreza* (2012), Benjamin chega à conclusão de que a guerra só traz desvantagens ao ser humano. Ao observar os sobreviventes da primeira guerra mundial, conclui que os combatentes voltaram sem nenhuma experiência que fosse digna de ser transmitida, uma vez que todas as experiências deles haviam sido aniquiladas. Isso se torna comprovável no silêncio presente na volta desses combatentes. Nessa perspectiva, Benjamin retorna à questão do narrador como sendo a principal fonte das experiências autênticas.

No início desse ensaio, o filósofo comenta a herança deixada por um pai para seus filhos, quando no seu leito de morte, ele relata que havia um tesouro oculto em seu vinhedo. Os filhos, sem compreenderem muito bem o significado dessa herança, ficaram pensativos e, ao mesmo tempo, se tornaram curiosos para saber qual era esse tesouro. Apenas na chegada do outono, quando as vinhas produzem mais que nas outras épocas, é que eles entendem a herança deixada pelo pai deles: “a felicidade não está no ouro, mas no trabalho duro”. (Benjamin, 2012, p. 123).

Dessa forma, a sabedoria do velho está conectada com a não explicação de suas falas, mas sim com a necessidade do tempo para que os seus ouvintes compreendessem o sentido da palavra.

Conforme Benjamin alega na primeira guerra mundial tínhamos a evidência de que a arte de contar presente na narração estava com seus dias contados.

Na época, já se podia notar que os combatentes voltavam silenciosos do campo de batalha. Mais pobres em experiências comunicáveis, e não mais ricos. Os livros de guerra que inundaram o mercado literário dez anos depois continham tudo menos experiências transmissíveis de boca em boca. Não, o fenômeno não é estranho. Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmentidas que a experiência

estratégica pela guerra das trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes. Uma geração que ainda fora à escola num bonde puxado por cavalos viu-se sem teto, numa paisagem diferente em tudo, exceto nas nuvens, e em cujo centro, num campo de forças de correntes e explosões destruidoras, estava o frágil e minúsculo corpo humano. (BENJAMIN, 2012, p.124).

A evolução de um pensamento unificador teve como resultado a destruição. Na tentativa da técnica ser cada vez mais aprimorada e possibilitar o domínio da natureza, tivemos uma exacerbação do patrimônio cultural. Porém, tal crescimento retirou a experiência coletiva, tornou pobres as experiências da humanidade, surgindo, assim, uma nova barbárie. Esse novo tipo de barbárie poderia ser positivo à sociedade, pois teria que rever os caminhos que estava tomando.

Barbárie? Sim, de fato. Dizemo-lo para introduzir um conceito novo e positivo da barbárie. Pois o que resulta para o bárbaro dessa pobreza de experiência? Ela o impele a partir para frente, a começar de novo, a contentar-se com pouco, a construir com pouco, sem olhar nem para a direita nem para a esquerda. (BENJAMIN, 2012, p.125).

A necessidade de superar uma sociedade tida como “arcaica” era de extrema necessidade para o homem moderno. Foi assim que se iniciou uma sociedade cujo pensamento científico era o foco, e é claro a técnica também. Para Benjamin (2012, p. 114), houve a rejeição do “homem tradicional, solene, nobre, adornado com todas as oferendas do passado, para dirigir-se ao homem contemporâneo nu, deitado como um recém-nascido nas fraldas sujas de nossa época”. A linguagem, da mesma forma, se dissipava de seu caráter natural para ganhar uma dimensão arbitrária, construtiva e técnica. O que estava nascendo era a pobreza de experiência. Não podemos confundir isso como se os homens tivessem aspirando a novas experiências, ao contrário, eles aspiravam a libertar-se de toda experiência.

O pensamento do homem contemporâneo objetiva alcançar um mundo ideal, dominar toda a natureza humana e inumana. Todavia, infelizmente ficamos pobres. Desistimos de todas as peças do patrimônio humano. Tudo isso teve como resultado crises econômicas que estiveram acompanhadas por uma sombra da guerra. Prova disso é que todas as produções estão conectadas com os interesses capitalistas.

Rememorando a morte do narrador nessas mudanças que ocorriam no capitalismo, Benjamin alega que era natural acontecer às transformações na literatura. Assim como nem sempre houve romances no passado, o mesmo ocorre com as tragédias e as grandes epopeias. Nem sempre a retórica foi uma forma insignificante. A

partir da inserção da modernidade, presenciávamos a tentativa de fusão de todos os gêneros literários num único contexto, no caso jornal.

Várias oposições de nossa literatura, escreve um autor de esquerda, que em épocas mais fortunadas se fertilizavam reciprocamente, transformando-se em antinomias insolúveis. Ocorre, assim, uma disjunção desordenada e uma perda de relação entre a ciência e as belas artes, entre a crítica e a produção, entre a cultura e a política. O jornal é o cenário dessa confusão literária. (BENJAMIN, 2012, p.133).

O jornal fornece notícias que são renovadas em pouquíssimo tempo. O leitor se persuade dessas informações em seu cotidiano. O conteúdo é a matéria, esta que é feita de acordo com interesses que se subjugam a do mercado. O revolucionário se tornou o leigo que espera impacientemente pelos conteúdos presentes no folhetim. O leitor passa a ser instigado para expressar suas opiniões. Porém, elas são passadas pelo crivo da editora que, com toda certeza, irá retirar quaisquer vestígios de rebeldia. Benjamin relatou que na Europa Ocidental de seu tempo, o escritor ficava nas mãos dessas editoras. Sua produção só era publicada caso contribuísse para os interesses do capital, como ele expõe nas linhas que se seguem:

Porque na Europa Ocidental a imprensa não constitui um instrumento de produção válido nas mãos do escritor. Ela pertence ainda ao capital. Pois, uma vez que, por um lado, o jornal representa, do ponto de vista técnico, a posição mais importante a ser ocupada pelo escritor, e, por outro, essa posição é controlada pelo inimigo, não é de admirar que o escritor enfrente as maiores dificuldades para compreender o seu condicionamento social, seu arsenal técnico e suas tarefas políticas. (BENJAMIN, 2012, p.134).

Dessa forma, há uma relação estritamente explosiva e perigosa entre o escritor e o jornal ao serem subjugados ao interesse do capital. Além disso, os jornalistas da época se preocupavam em relatar assuntos banais, ao invés de levar ao público as atrocidades que havia naquele contexto histórico. No entanto, se suas ideias servem para manter as contradições sociais e sustentar uma ideologia, sua capacidade de transformação das conjunturas sociais é destruída. É esse o perigo que Benjamin coloca com o surgimento da imprensa. A arte da escrita, suas funções mais sublimes e preciosas foram perdidas com o surgimento da técnica de imprensa. É óbvio que essa evolução poderia ser importante, mas quando ela se coloca a serviço do capital, transforma-se em algo destruidor.

Nesse viés, Benjamin começa a traçar sua crítica a outro veículo de informação, a fotografia. Ela representa uma inovação da tecnologia ligada à informação. A grande

massa se atrai demasiadamente, pois o mundo ideal que os sujeitos sociais almejavam ter é alcançado pelas lentes da máquina, mas que nas condições materiais ele não o alcança, torna possível de ser vivenciado, mesmo que seja através de imagens congeladas.

Pois ela conseguiu transformar a própria miséria em objeto de fruição, ao captá-la segundo os modismos mais aperfeiçoados. Porque, se uma das funções econômicas da fotografia é alimentar as massas com certos conteúdos que antes ela estava proibida de consumir- a primavera, personalidades eminentes, países estrangeiros- através de uma elaboração baseada na moda, uma de suas funções políticas é a de renovar, de dentro, o mundo como ele é- em outras palavras: segundo os critérios da moda. (BENJAMIN, 2012, p.138).

Ao dar andamento nessa discussão, seguimos a análise de dois ensaios mais importantes de Benjamin: *O narrador* e a *Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Em ambos, ele aprofunda os conceitos que trazem mais em voga a questão da perda das experiências, principalmente com a inserção do sistema capitalista.

Antes de analisarmos esses dois ensaios é necessário nos remetermos a outro artigo que se chama *Pequena história da fotografia*, pois é nele que encontraremos indício para a elaboração de conceitos preciosos para Benjamin, como por exemplo: o declínio do conceito tradicional de arte, artista e a aura com a inserção da fotografia.

Esse ensaio foi escrito como uma tentativa de Benjamin compreender o que os pensadores estudavam acerca da entrada da fotografia. Logo no início do texto, Benjamin alega que as primeiras mudanças que ocorreriam na sociedade com a captação de imagens através de um aparelho são muito mais intensas do que quando surgiu a imprensa. Porém, um princípio se torna mais que fundamental: o conceito de arte sofreria impactos irreversíveis com o surgimento da fotografia.

É importante ressaltar que esse ensaio vai tocar em vários assuntos que serão retomados na *Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*. Também não podemos deixar de destacar, que a visão desse pensador sobre as transformações que a técnica promoveria na arte irá mudar quase que completamente na escrita dos ensaios de *O narrador* e nos *Esboços do eu lírico* de Baudelaire, já que a proposta dele será demonstrar os aspectos negativos da inserção da técnica na arte, e aqui há uma elevação da técnica sobre a arte, chegando até a relatar que a técnica representará um divisor de águas quando comparada aos outros tipos de arte.

Todos os estudos acerca dos impactos da fotografia deixaram de tocar nos aspectos mais fundamentais, segundo Benjamin. Tanto que critica as posições

defendidas no século dezenove, já que elas resguardavam os mesmos argumentos das manchetes lançadas nos jornais. Algumas delas criticavam com argumentos conectados a Deus, e outras não entendiam os mecanismos utilizados pela nova técnica que estava em seus primórdios.

Querer fixar efêmeras imagens de espelho, lê-se, não é somente uma impossibilidade, como a ciência alemã o provou irrefutavelmente, mas já o próprio desejo de fazê-lo constitui um sacrilégio. O homem foi feito à imagem e semelhança de Deus, e a imagem de Deus não pode ser fixada por nenhuma máquina humana. No máximo artista divino, movido por uma inspiração celeste, poderia atrever-se a reproduzir esses traços ao mesmo tempo divinos e humanos, num momento de suprema solenidade, obedecendo às diretrizes superiores do seu gênio, e sem qualquer artifício mecânico. (BENJAMIN, 2012, p.98)

Nesse esboço fica evidente a crítica que Benjamin faz àqueles que quiseram ir contra as possibilidades de alcance da fotografia. Ao mesmo tempo, observamos que ele nega toda uma tradição artística conectada ao dom de gênio que o artista possui²¹. De acordo com essa concepção tradicional, o artista é aquele que recebe o dom divino de reproduzir nas suas pinceladas aquilo que há de mais perfeito nas coisas mundanas. Dessa forma, seria impensável trocar esse dom pela fotografia. Jamais a técnica poderia disseminar através de seus mecanismos os semelhantes princípios do artista.

Todavia é justamente isso que Benjamin destacou na nova técnica da fotografia. Ela acabou com o fetichismo da arte em que a obra de arte só era de acesso a poucos grupos sociais. Geralmente aqueles que tinham contato com a arte eram os que a promoviam e possuíam tempo e bens para o contato com ela.

No início de sua existência, a descoberta das placas de prata iodadas e expostas na câmera escura, possuíam um valor grandioso, tanto em seu aspecto físico, como em seus impactos sociais. Benjamin alega que o Estado logo deu conta de seus impactos sociais e de suas potencialidades e, com isso, tomou providência para que tivesse poder sobre a nova descoberta. Talvez seja nesse momento que todas as potencialidades da utilização da técnica na arte foram rebaixadas o seu caráter negativo, pois ela passou a ter funções que sustentavam a ideologia que o Estado queria pregar para seus cidadãos.

Outra discussão que estava em pauta, seria a fotografia possuir as mesmas funções que as pinturas em relação ao retrato. Porém, Benjamin afirma que surgiram vários artistas que deram outras funções para a câmera, funções estas que destacavam a

²¹ Conceito este que foi intensificado na concepção de arte kantiana em sua obra “Crítica da razão prática”.

capacidade da máquina atingir uma percepção que jamais a pintura poderia conseguir, como nas suas próprias palavras: “Depois de mergulharmos suficientemente fundo em uma imagem desse tipo, percebemos que também aqui os extremos se tocam: a técnica mais exata pode dar as suas criações um valor mágico que um quadro nunca mais terá para nós”. (BENJAMIN, 2012, p.100).

A sua potencialidade de alcançar às expressões das pessoas e da natureza que estava em sua volta, era a marca do quanto a câmara captava a realidade. Tanto que a natureza que fala à câmara não é a mesma que fala ao olhar. Ela consegue misturar a consciência que o sujeito possui com o seu inconsciente ótico. Prova disso é que conseguimos perceber o caminhar de uma pessoa, porém não captamos os seus gestos que são realizados em segundos, é justamente nesse instante que a máquina consegue capturar. “Só a fotografia revela esse inconsciente ótico, como só a psicanálise revela o inconsciente pulsional”. (BENJAMIN, 2012, p.100).

Nessa briga entre pintores e fotógrafos, observamos que esses ganham o palco para àqueles. A fim de não perder a possibilidade de sobrevivência, vários pintores se renderam à técnica. Com isso, presenciávamos o ápice da decadência da tradição cultural que se esfacelava em prol da dominação de um novo conceito de gosto implantado com o surgimento da fotografia.

Mas finalmente os homens de negócios se instalaram profissionalmente como fotógrafos, e quando, mais tarde, o hábito do retoque, graças ao qual o mau pintor se vingou da fotografia, acabou de generalizar-se, o gosto experimentou uma brusca decadência. (BENJAMIN, 2012, p.104).

Não podemos esquecer que a fotografia praticava a mesma função que a pintura: a elaboração de retratos. É com Atget²² que Benjamin alegou que a nova técnica de arte se libertou de sua função convencional especializada em retratos. Nessa perspectiva, o fotógrafo também libertou o objeto de sua aura, uma vez que o interesse passava a ser do sujeito que explora o seu arredor.

Nesse instante surge um dos conceitos mais dialéticos de Benjamin: a aura na obra de arte. Nesse ensaio sob a Pequena história da fotografia, Benjamin começa a aprofundar sobre o conceito de aura. Para ele, a aura era a capacidade da arte em captar

²²Atget era um fotógrafo parisiense do século dezenove. Assim como Benjamin, esse artista possuía poucos recursos para manter a sua sobrevivência. Benjamin relata que ele mudou a perspectiva do alvo da fotografia. Ao invés de apenas fotografar retratos, começou a se preocupar em captar imagens que não possuíam nenhum valor.

o único e que não seria possível senti-lo fora do contato com a obra de arte, como ele mesmo afirma:

O que é de fato aura? É uma trama singular de espaço e tempo: a aparição única de uma distância, por mais próxima que esteja. Observar, em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra sobre o observador, até que o instante, ou a hora participem de sua aura - é isso que significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho. (BENJAMIN, 2012, p.108).

O mais lógico para Benjamin é que a aura carrega consigo o testemunho histórico presente na obra de arte. Um testemunho que jamais poderá ser desvinculado do objeto de contemplação do observador. A aura, além de necessitar do contato com objeto artístico, também precisa do tempo necessário para a contemplação. É nesse sentido que Benjamin vê o caráter positivo da obra de arte perder a sua aura com o advento da técnica, uma vez que a grande massa que não tinha antes acesso a ela, ainda mais em relação ao tempo necessário para a sua contemplação, passou a ter possibilidade de aproximação com a obra de arte.

Outro aspecto positivo da fotografia é conseguir ampliar a percepção para as classes sociais que jamais eram percebidas. Da mesma forma que o foco da fotografia deixou de ser o mero retrato do ser humano, mas sim todo o contexto social que o circundava.

[...] renunciar ao homem é para a fotografia a mais irrealizável de todas as exigências. Pela primeira vez em décadas o cinema russo ofereceu uma oportunidade de aparecer diante da câmara a pessoas que não tinham nenhum interesse em fazer-se fotografar. (BENJAMIN, 2012, p.109).

Para analisarmos com mais consistência os aspectos positivos da fotografia e a sua evolução para o cinema, torna-se fundamental aprofundar a pesquisa no ensaio da obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. Logo no início desse ensaio, Benjamin destaca a profundidade do estudo da arte na era da técnica. Também afirma que as análises de Marx no campo da economia e da política iriam ser fundamentais para a sua análise no campo da arte e que as influências nas mudanças sociais surgidas com a implantação do sistema capitalista demorariam algum tempo para serem expressas na cultura.

Nessa perspectiva, o estudo de Benjamin sobre o impacto da técnica na arte representa, para ele, uma nova concepção de arte e de todos os atributos que a engloba,

conforme já havíamos destacado. Para esse pensador, sempre a arte foi passível de ser reproduzida. Porém, com a inserção da litografia a arte passou a ganhar um impulsionador para a sua reprodução, já que a produção poderia ser realizada em grande escala e o acesso a ela seria bem mais fácil de concretizar. Com isso, também presenciávamos a possibilidade de reproduções do cotidiano social em grande massa, pontuando mais as entrelinhas dele, pois a ilustração era mais precisa.

Da litografia surge a fotografia. Pela primeira vez da história da humanidade a mão se libertou das responsabilidades artísticas mais imprescindíveis, que agora cabiam unicamente ao olho. Como o olho é mais ágil para captar os movimentos, a produção existente na fotografia se tornou ainda mais rápida que as mãos do artista, se equiparando à fala. Da mesma forma que o jornal ilustrado estava para a litografia, a fotografia se transformou em cinema. Com isso, a junção do som fez com a reprodução técnica realmente ganhasse a sua supremacia em relação aos outros tipos de arte.

Com a reprodução de imagens em grande escala, Benjamin relata a impossibilidade de a arte resguardar o aqui e agora, a sua autenticidade. A existência única de uma obra de arte guarda a memória que está submetida no curso de sua vivência. Essa história não apenas guarda as transformações que ela sofreu, com a passagem de tempo, em sua estrutura física, mas também as relações de propriedade em que ela ingressou. No aspecto físico da obra de arte, ela consegue preservar a técnica que foi utilizada para promovê-la, e na tradição, ela marca o lugar original de que ela nasceu. É o aqui e agora que o observador sente ao entrar em contato com a obra que se perdeu com a reprodução.

O aqui e agora do original constitui o conteúdo da sua autenticidade, e nela, por sua vez, se enraíza a concepção de uma tradição que identifica esse objeto, até os nossos dias, como sendo aquele objeto, sempre igual e idêntico a si mesmo. A esfera da autenticidade, como um todo, escapa à reprodutibilidade técnica, e naturalmente não apenas a técnica. (BENJAMIN, 2012, p.182).

Em um primeiro momento Benjamin observa que a perda da autenticidade não diminui a grandiosidade da reprodução técnica²³. A perda daquilo que é autêntico se torna significativa quando comparada às dimensões que a fotografia pode alcançar

²³Como já havia dito acima, Benjamin analisa os aspectos negativos e positivos em relação à inserção da técnica na obra de arte, já que nos escritos sobre Baudelaire e no narrador há uma crítica fervorosa a todas as produções da sociedade contemporânea. Talvez por isso mesmo que muitos estudiosos benjaminianos aleguem que há duas fases em Benjamin. Porém, sou da opinião de que ele submete um olhar dialético perante as produções da contemporaneidade, e que as influências dos interesses ideológicos do Estado é que modificam o caráter positivo das criações que surgem em relação à inserção da técnica no campo artístico.

perante uma imagem, pois ela pode ajustar e é capaz de selecionar arbitrariamente o seu ângulo de observação em prol de alcançar coisas que nunca seriam perceptíveis ao olhar humano. Mas assim a arte perde a sua autenticidade, o seu peso tradicional, e seu testemunho histórico se esvazia por completo. Também o que se atrofia na obra de arte é a sua aura.

Esse é um processo sintomático, e sua significação vai muito além da esfera da arte. Generalizando, podemos dizer que a técnica de reprodução retira do domínio da tradição o objeto reproduzido. Na medida em que multiplica a reprodução, substitui a existência única da obra de arte por uma existência massiva. E, na medida em que essa técnica permite vir ao encontro do espectador, em todas as situações, ela atualiza o objeto reproduzido. (BENJAMIN, 2012, p. 182-183).

A perda da autenticidade e da aura promoveu uma mudança nos conceitos de tradição. Por isso mesmo a tradição cultural presenciou um abalo irreversível, fazendo com que houvesse a crise e a renovação necessárias da humanidade no seu processo de apropriação da arte. A forma de se relacionar em massa, e não mais ser um processo individual no momento da apreciação artística, se tornou muito mais explícita com o advento do cinema. Ele fez um processo catártico e destrutivo para o valor tradicional do patrimônio cultural e da percepção humana. Benjamin alega que a percepção não é construída naturalmente, mas sim num processo histórico.

A função ritualística da obra de arte também se modificou com o surgimento das novas técnicas. Assim como não é possível mais a presença da aura no cinema e na fotografia, o valor de culto também não ocorre mais.

A reprodutibilidade técnica da obra de arte emancipa-a, pela primeira vez na história, de sua existência parasitária no ritual. A obra de arte reproduzida é cada vez mais a reprodução de uma obra de arte criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite um grande número de cópias; a questão da autenticidade da cópia não tem nenhum sentido. (BENJAMIN, 2012, p.186).

As perdas da autenticidade e da aura foram extremamente positivas para a arte, já que ela deixa de servir para a mera contemplação e ganha outra função: a práxis direcionada para a política. Outra mudança que encontramos na reprodutibilidade é que ela é uma produção coletiva, desvinculada do seu caráter individual, necessitando de dons geniais.

Essas modificações no campo da arte chegam a formar uma nova história, tanto que Benjamin alega que a técnica repercutiu uma refuncionalização da arte, e isso

promoveu uma divisão no período pré-histórico da arte que está enraizado aos conceitos tradicionais, e agora à verdadeira história da arte.

No entanto, esse pensador alega que para assegurarmos o papel positivo da arte, temos que desvinculá-la dos interesses capitalistas, uma vez que a política existente nela não iria se concretizar, e todos os valores positivos se afastariam da obra de arte em sua era de reprodutibilidade técnica.

Não se deve, evidentemente, esquecer que a utilização política desse controle terá que esperar até que o cinema se liberte das algemas de sua exploração pelo capitalismo. Pois o capital cinematográfico dá um caráter antirrevolucionário às oportunidades revolucionárias imanentes ao seu controle. Esse capital estimula o culto do estrelato, que não visa conservar apenas a magia da personalidade, há muito reduzida ao clarão putrefato que emana do seu caráter de mercadoria, mas também o seu complemento, o culto do público, e estimula, além disso, a consciência corrupta das massas, que o fascismo tenta pôr no lugar de sua consciência de classe. (BENJAMIN, 2012, p.195).

Esse era justamente o grande entrave para todas as qualidades existentes nas duas novas artes. Mesmo por que a conjuntura histórica e social em que ele viveu demonstrava que as novas técnicas estavam servindo como fonte para sustentar sistemas ditatoriais que não estavam nem um pouco desejosas de pessoas emancipadas e esclarecidas.

No entanto, logo em seguida Benjamin continua enfatizando o caráter positivo da obra de arte na sua era de reprodutibilidade, exaltando que quanto mais ela se afasta de sua autenticidade, das características de sua obra original, mais ela se torna autônoma perante a pré-história da arte. Outro destaque que Benjamin coloca é a capacidade de todos se fazerem percebidos e filmados com o advento da câmera, da mesma forma que o surgimento da imprensa possibilitou que a grande parte dos leitores se transformasse em escritores. Para ele, essa capacidade é fundamental, já que tira a aura presente do escritor e do pintor, uma vez que suas funções, antes exclusivas, se tornam alvo da massa.

Com isso a diferença essencial entre autor e público está a ponto de desaparecer. Ela se transforma numa diferença funcional e contingente. A cada instante, o leitor está pronto a converter-se num escritor. Num processo de trabalho cada vez mais especializado, cada indivíduo se torna bem ou mal um perito em algum setor, mesmo que seja num pequeno comércio, e como tal pode ter acesso à condição de autor. O mundo do trabalho toma a palavra. Saber escrever sobre o trabalho passa a fazer parte das habilitações necessárias para executá-lo. A competência literária passa a fundar-se na formação politécnica, e não na educação especializada, convertendo-se assim em coisa de todos. (BENJAMIN, 2012, p.199).

Essa possibilidade de se explorar na arte as suas várias perspectivas, para esse pensador, seria fantástica, pois ele era totalmente contra a arte ganhar funções exclusivas para praticá-la. Tudo isso também se torna aplicável ao cinema, uma arte em que o público pode normalmente se tornar ator. Benjamin possuía uma grande atração pelo cinema russo, por isso mesmo acaba remetendo-se a ele, pois alega que as pessoas que contracenam no filme não são pessoas especialistas nesse tipo de função, mas sim pessoas comuns que autorrepresentam, principalmente no processo de trabalho.

Porém, Benjamin coloca novamente como empecilho os interesses dos capitalistas, principalmente na Europa Ocidental, em desviar os atores em seus verdadeiros interesses políticos em contracenar, e afirma que esse verdadeiro intuito é totalmente negligenciado com a busca pelo estrelato, principalmente na exploração cinematográfica existente com as mulheres. Ao invés de se organizar plebiscitos para as discussões sobre o rumo estranho que o operariado estava incorporando, promovem concursos de beleza para ludibriar a grande massa. Por isso mesmo que é importante incentivar a expropriação do capital cinematográfico.

Vale para o capital cinematográfico o que vale para o fascismo no geral: ele explora secretamente, no interesse de uma minoria de proprietários, a inquebrantável aspiração por novas condições sociais. Já por essa razão a expropriação do capital cinematográfico é uma exigência prioritária do proletariado. (BENJAMIN, 2012, p.200).

Ao comparar a pintura com a arte cinematográfica, Benjamin alega que a obra de arte na era de reprodutibilidade modifica a relação da massa com a arte. “Retrógada diante de um Picasso, ela se torna progressista diante de um Chaplin”. (BENJAMIN, 2012, p. 202). A forma de se portar diante de uma arte progressista se caracteriza pela ligação direta entre o prazer de ver e sentir, por um lado, e a atitude do especialista por outro. Esse vestígio constitui um valioso indício social. Quanto mais diminui a significação social de uma arte, maior fica a distância, no público, entre a atitude de fruição e a atitude crítica, como se torna explícito com o exemplo da pintura. Apenas se desfruta aquilo que é convencional, sem criticá-lo, e a crítica só é feita e ouvida por um número muito pequeno de apreciadores.

Não é isso que ocorre com o cinema. O mais decisivo no cinema, mais que em qualquer arte, é que a reação individual da pessoa que o está apreciando, se une com as reações que são manifestadas no grande público; portanto, há um caráter coletivo dessas

reações. Já as grandes obras dos pintores apenas eram sentidas no seu campo individual ou por poucos. Só no século XIX é que o acesso público aos grandes quadros se estabelece, uma vez que a pintura estava passando por uma crise e há um apelo às massas pela obra de arte. Na realidade, a pintura não pode ser objeto de uma recepção coletiva, como foi sempre o caso da arquitetura, como antes foi o caso da epopeia, e como hoje é o caso do cinema. (BENJAMIN, 2012, p.203).

Como já havíamos dito anteriormente, o cinema submete em ação muito mais o nosso inconsciente e consegue alcançar algumas coisas que jamais a natureza humana poderia imaginar alcançar. No entanto a tela do cinema, diferente da tela da pintura, não permite a contemplação, a livre expressão do pensamento sob uma determinada imagem, pois nele a imagem se move e na pintura ela fica intacta. Diante do filme essa contemplação não é mais possível. Mal o espectador percebe uma imagem, ela não é a mesma, pois já se modificou. Ela jamais pode ser fixada, nem como um quadro nem como algo real. A formulação de ideias já é interrompida imediatamente com a mudança da imagem. É nesse ponto que se baseia a sensação de choque provocado pelo cinema, que, como qualquer outro choque, precisa ser interceptado por uma atenção aguda.

O cinema é a forma de arte correspondente aos perigos existenciais mais intensos com os quais se confronta o homem contemporâneo. Ele corresponde a modificações profundas do aparelho perceptivo, como as que experimentam o passante, numa escala individual, quando enfrenta o tráfico, e como experimenta, numa escala histórica, todo aquele que combate a ordem social vigente. (BENJAMIN, 2012, p. 207).

Benjamin estava certo de que as mudanças ocorridas com a inserção das novas técnicas na obra de arte iriam afetar a percepção humana e suas formas de experiências, porém percebemos que ao longo do texto há uma mudança implícita acerca das características positivas da reprodução na arte. Nesse instante, o que se torna mais explícito é o quanto a sequência desenfreada de imagens talvez não possibilite a concentração do espectador perante a obra fazendo com que receba no seu aparato perceptivo as mesmas doses que um choque.

Esse aparato perceptivo com o cinema está muito mais ligado com a dispersão do que com a contemplação. Benjamin vê um aspecto positivo para isso, pois com a contemplação o observador se dissolve na obra de arte, se perdendo e se mesclando nela. Já com o cinema isso não ocorre, pois a dispersão é a marca dele; o indivíduo ao assistir o filme não se conecta totalmente com ele, uma vez que logo outros tipos de

imagens são passadas. Para Benjamin além de a arte possuir um nível coletivo de apreciação, ela também permite que a autonomia dessa arte não supere o sujeito que está a recebendo.

A massa dispersa, pelo contrário, faz a obra de arte mergulhar em si, envolve-a com o ritmo de suas vagas, absorve-a em seu fluxo. O exemplo mais evidente é a arquitetura. Desde o início, a arquitetura foi o protótipo de uma obra de arte cuja recepção se dá coletivamente, segundo o critério de dispersão. As leis de sua recepção são extremamente instrutivas. (BENJAMIN, 2012, p.208).

Citando os outros tipos de arte como a epopeia, a pintura, ou mesmo a tragédia, Benjamin alega que desde o início havia a arquitetura e ela sempre irá existir, já que ela é uma arte coletiva, sua apreciação se dá em nível coletivo. Todas as formas de arte, para ele, que se dão em nível coletivo, tendem a jamais esvaecer.

Todavia, Benjamin estava envolto em um contexto que explicitava indícios de que todas as formas de produções eram alvos de interesses ligados ao capital, mais precisamente ao Estado. Prova disso é a existência da guerra que, para ele, só surge como forma de assegurar a propriedade privada nas mãos de poucos, e para isso acontecer é fundamental que todos os focos de rebeldia sejam mutilados. A banalização da estética e de todas as relações humanas se concretizou de tal forma no século XX que culminamos para a sociedade ser transformada em seu próprio espetáculo.

Na época de Homero, a humanidade oferecia-se em espetáculo aos deuses olímpicos; agora, ela se transforma em espetáculo para si mesma. Sua autoalienação atingiu o ponto que lhe permite viver sua própria destruição como um prazer estético de primeira ordem. (BENJAMIN, 2012, p.212).

A politização da arte é uma resposta da esquerda para a estetização da política. No entanto, ao olhar todas as características que trouxeram a introdução das técnicas na arte no século XXI, elas possibilitaram mais desvantagens do que vantagens, uma vez que a indústria cultural se apoderou ainda mais da arte e, é claro, os interesses capitalistas se tornaram ainda mais objetivos e concretizados. As experiências e as percepções estão sendo diminuídas cada vez mais, a ponto de podermos decretar o seu falecimento.

Por isso mesmo que todo esse otimismo em relação à sociedade moderna é anestesiado com o escrito do ensaio *O Narrador* que surge em 1936. Nele encontraremos reflexões fundamentais que se aproximam dos principais problemas com os quais nos deparamos, atualmente, onde a perda das experiências autênticas aliada à

falta de trocas de comunicações culminaram no fim da figura do narrador. Seguiremos então a reflexão com mais um dos belos ensaios de Benjamin.

Logo no início do texto esse pensador alega que não é possível mais encontrarmos a presença do narrador em nosso convívio, pois ele é uma entidade que se afasta cada vez mais na modernidade. Com isso, a experiência da arte de narrar está em vias de extinção. Prova mais concreta disso é quando as pessoas tentam relatar um caso e elas logo não se sentem confortáveis, já que isso não faz parte de seu dia a dia. Justamente por que perdemos a capacidade de intercambiar experiências.

As ações das experiências estão em baixa justamente pelo fato de que, com o advento da modernidade, passamos por transformações em todas as áreas, principalmente no campo ético, político e econômico. Tais mudanças poderiam ser positivas, conforme muitos acreditavam no início da era moderna, porém presenciávamos guerras cada vez mais cruéis, que transformavam o frágil corpo humano numa simples arma para assegurar a superação das crises financeiras e legitimar os interesses do sistema capitalista. Benjamin alega que os relatos existentes sobre as experiências que os combatentes possuíam nas trincheiras não eram relatados por eles, mas sim por historiadores. Isso ocorreu pelo fato deles voltarem mudos e com muito menos de experiências que mereciam ser expressas.

As experiências que eram transmitidas de boca a boca é a fonte que recorreram todos narradores. E as narrativas escritas só são melhores do que a arte de narrar se elas não se distinguem das histórias contadas. A arte de narrar propícia o senso prático para os narradores natos. Esse senso permite que as pessoas providas desse dom saibam dar conselhos, uma vez que elas possuem a paciência e sapiência para ouvir aquele que lhe dirige a palavra. Na nossa atualidade sofremos com a inexistência de sujeitos ouvintes e, pior ainda, de pessoas que expressem suas angústias e suas experiências.

Para Benjamin isso gera um problema seríssimo, já que apresenta um indício de que as experiências existentes entre as pessoas não sobrevivem ao tempo, pois elas são efêmeras e líquidas. Sociedades que sofrem de experiências passageiras não conseguem também assimilar e discernir sob os principais problemas que lhes afligem. Dessa forma, como poderíamos reconstruir uma história perante as esperanças que foram reprimidas, se não sabemos compreender essa aflição? Esse é o grande entrave para Benjamin em relação à perda do narrador. Todos os problemas gerados com a incomunicabilidade das experiências permitem que os erros continuem sendo repetidos

e que aqueles que compreendem um pouco mais tomem o poder para manter e intensificar os problemas.

A arte de aconselhar depende do dom da sabedoria para entender a experiência vivida. É esse lado épico que está em extinção na modernidade, principalmente numa modernidade que foi totalmente construída em cima da destruição de várias vidas, já que houve várias batalhas em prol da manutenção do sistema capitalista.

O primeiro indício do fim da narrativa foi a introdução do romance, principalmente do livro com a imprensa. Quando surgiu a imprensa poderíamos ter um olhar positivo sobre essa nova inovação, já que ela permitiria uma maior acessibilidade do conhecimento para todos os cidadãos. Porém, ela restringiu ainda mais o conhecimento. Mesmo porque eram poucas as pessoas que possuíam a alfabetização, apenas aquelas que tinham o poder aquisitivo alto para ter acesso à sociedade letrada.

Além do advento do livro, temos também o papel dos jornais e das revistas que no século XIX sofreram fortes influências quando surgiram grandes empresas de imprensa. Elas se tornaram meios de comunicação orientados para o lucro. Necessitavam vir à luz várias vezes por dia para se impor no mercado pela sua atualidade. Por isso mesmo as manchetes deveriam ser cada vez mais sensacionalistas, pois isso estimulava o leitor perante a sua escolha pelo jornal. É nesse momento que o espetáculo da sociedade estava lançado. Tudo se transformava em banalização e espetáculo. Predominava a ânsia pela novidade e pelo sensacionalismo.

Também, enquanto o narrador possui como palco para as suas histórias o coletivo, resguardando a autenticidade, no romance há o enredo escrito predominantemente com o indivíduo isolado, que não pode transmitir suas preocupações mais importantes e que não sabe dar conselhos nem sabe recebê-los. O romance ganhou como o seu melhor aliado a burguesia, pois é ela que incentiva a cada instante que a vida necessita ser vivida na sua maior intensidade, o egocentrismo e vitórias cujo único beneficiado é o próprio sujeito, no caso o burguês.

O retrocesso da narrativa para o romance já tinha sido algo extremamente ameaçador para a perda das experiências- imaginem então com o surgimento da informação. Todo instante do nosso dia é envolto com informações. Elas estão circuladas pelas explicações que, por sua vez, possuem interesses implícitos, o que faz da veracidade delas algo quase que inalcançável. Essa explicação jamais era encontrada no narrador, uma vez que havia a possibilidade de entendimento dele perante ela: “O extraordinário, o miraculoso é narrado com a maior exatidão, mas o contexto

psicológico da ação não é imposto ao leitor. Ele é livre para interpretar a história como quiser, e com isso o episódio narrado atinge uma amplitude que falta à informação.” (BENJAMIN, 2012, p. 219).

Outra coisa que está presente na informação é a necessidade constante de novidade, conforme já havíamos mencionado. A informação só ganha valor se é nova. O tempo que ela vivencia é o mesmo que ela é realizada. Só é lembrada no instante. Toda a sua força é revertida para o momento.

A narrativa que é contada em toda a sua complexidade é facilitada com a naturalidade do narrador ao contar um determinado episódio. Nesse ato, ele invade a análise psicológica do ouvinte, chegando a levá-lo ao tédio. Da mesma forma que o sono representa o ápice da exaustão do corpo, o tédio é o auge da distensão psíquica. Conforme Benjamin (2012, p. 221) alega, “o tédio é o pássaro onírico que choca os ovos da experiência”. É justamente a perda da possibilidade do tédio que acabou com a narração. As pessoas não possuem a capacidade de ouvir, de se anular nesse momento e de se entregar ao enredo da história, logo surge algum atrativo muito mais estimulante do que a paciência em se entregar ao ato de ouvir. Contar histórias sempre representou a possibilidade de contá-la novamente, mas quando as histórias não são mais conservadas, o seu enredo não ocorre mais.

Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve uma história. Quanto mais o ouvinte se esquece de si, mais profundamente se grava nele o que é ouvido. Quando o ritmo de trabalho se apodera dele, ele escuta as histórias de tal maneira que adquire espontaneamente o dom de narrá-las. Assim essa rede se desfaz hoje em todas as pontas, depois de ter sido tecida, há milênios, em torno das mais antigas formas de trabalho manual. (BENJAMIN, 2012, p.221).

Como diria Paul Valéry o homem de hoje só tem tempo para escutar aquilo que possa ser abreviado. Caso um diálogo fuja a essa regra, o vínculo é totalmente perdido. Não temos tempo de trocar experiência, pois ele é todo formulado pelo Estado capitalista que não fornece nenhuma brecha para que ocorra a narração, pois o que está em jogo é o lucro e a rotatividade do mercado: “Com efeito, o homem conseguiu abreviar até mesmo a narrativa. Vivenciamos em nossos dias o nascimento da *short story*, que se emancipou da tradição oral e não mais permite essa lenta superposição de camadas finas e translúcidas.” (BENJAMIN, 2012, p.223).

A inexistência da presença do narrador na modernidade está conectada com a perda do medo da morte. Com o surgimento da classe burguesa, presenciamos um

incentivo forte pela preservação da vida. Várias medidas públicas foram utilizadas para cada vez afastar a morte do cotidiano das pessoas. O tema mais importante dos narradores era a morte, justamente por que era através dela que havia a possibilidade de ficar clara a pequenez humana perante dos fenômenos da natureza. Já não encontramos mais um tempo em que o homem poderia estar em harmonia com a natureza. Isso está sendo tão evidente na era contemporânea que através dos impactos ambientais, providos pela onda de consumo e “evolução” que a sociedade capitalista promove, que a própria existência humana, caso continue com essa exploração desmedida da natureza, está com os seus dias contados. São todas essas consequências que resultam na perda da existência humana íntegra.

É justamente disso que a modernidade se afasta ainda mais. “É da morte que o narrador deriva a sua autoridade”. (BENJAMIN, 2012, p. 224). É claro que com a perda do medo da morte esfacela-se também a preocupação com o destino do ser humano. Antes ele era traçado com vistas a um mundo ideal, inalcançável; já hoje a perda da preocupação com esse destino fez com que as pessoas direcionassem as suas ações apenas se preocupando com o amanhã. Porém, essas duas formas de viver anulam a existência do sujeito perante o aqui e agora, além da perda da memória de uma tradição que o ensinava a viver melhor o seu cotidiano.

Esse é o grande entrave na existência humana: a perda da importância de se constituir uma memória pela qual se permitiria não se insistir nos mesmos erros do passado e direcionar as ações humanas em prol da construção de uma vida melhor coletiva e em plena harmonia com a natureza. Essa perda da importância da memória teve suas raízes com o romance, segundo Benjamin. É justamente essa memória a fonte impulsionadora do narrador, que a estabelece de acordo com o seu contato com o povo.

Não se percebeu devidamente até agora que a relação ingênua entre o ouvinte e o narrador é dominada pelo interesse em conservar o que foi narrado. Para o ouvinte imparcial, o importante é assegurar a possibilidade de transmissão. A memória abrangente permite à poesia épica por excelência. Somente uma memória abrangente permite à poesia épica apropriar-se do curso das coisas, por um lado, e resignar-se, por outro, com o desaparecimento dessas coisas com a violência da morte. (BENJAMIN, 2012, p.227).

Perante tudo isso, concluímos que a narração foi, e continua sendo, impossível de se concretizar na atualidade. Perdemos o dom de transmitir as nossas experiências, justamente pelo fato de a relação entre narrador e ouvinte não se enraizar nas profundezas do diálogo. Isso ocorreu por não existir um fator comum que unisse o

diálogo entre ambos, uma vez que o advento da técnica e o rápido crescimento dos valores do capitalismo destruíram, ou mesmo enfraqueceram a possibilidade de compreensão das experiências de que eram alvos. São experiências que se tornam impossíveis de serem assimiladas, e quando são refletidas acabam ficando no âmbito efêmero e singelo.

A literatura nos mostrou que quanto mais tempo de vida um sujeito possuía, mais tinha conhecimento. Por isso mesmo que os anciões eram os mais velhos. Hoje, a idade é encarada como ruim e problemática, uma vez que gera gastos públicos, principalmente no campo da saúde e improdutividade, pois pessoas idosas são incapazes de executarem tarefas dentro do mercado de trabalho capitalista²⁴.

A comunidade de experiência que há no narrador está interligada com a dimensão prática. O sujeito que conta transmite um saber, uma sapiência, e os envolvidos no diálogo se apoderam dela, sabedoria prática que muitas vezes toma a forma de uma moral, de um conselho. Atualmente isso não é mais possível, já que apesar de vivermos socialmente, estamos preso num mundo particular e privado.

Benjamin quis mostrar que o conselho não serve apenas para influenciar na vida do indivíduo, uma vez que o ouvinte poderá continuar a história narrada. Não haver continuidade da história representa um sintoma de que a vida coletiva, a tradição e a memória ficam impossibilitadas de se solidificarem. Conforme aponta Gagnebin (2012, p.11): “Quando esse fluxo se esgota porque a memória e a tradição comuns já não existem, o indivíduo isolado, desorientado e desaconselhado (o mesmo adjetivo em alemão: *ratlos*), reencontra o seu duplo herói solitário do romance.”

É por isso mesmo que o romance se expressa e se fortifica na modernidade: justamente porque o sujeito se encontra totalmente isolado. Suas angústias e incertezas não ganham a ajuda do outro. Portanto, quando elas resplandecem, são trabalhadas e decididas isoladamente. Tal ação repercutirá na propagação e anulação do outro em nossas vidas, tornando cada vez mais frios os relacionamentos sociais.

O falecimento da arte de contar representa, portanto, a decadência de uma tradição e de uma memória comum que preservavam a existência de uma experiência coletiva ligada a uma atividade e a um tempo partilhado, num mesmo espaço de prática e de linguagem. A degradação da *Erfahrung* explicita o mesmo processo de fragmentação de um dos conceitos mais importantes de Benjamin: a perda da aura.

²⁴ Torna-se importante destacar que a raiz da cultura ocidental também menosprezava os idosos, já que eram incapazes de participação política.

A narração é tão crucial justamente pelo fato de ela permitir ao ouvinte realizar sua interpretação. Como Benjamin alega, as melhores narrações são aquelas desprovidas de explicação e que dão abertura para que o ouvinte a interprete de diferentes formas e prolongue sua história. Dessa forma, a memória se torna infinita. Citando Heródoto, o primeiro historiador conectado com a narração, Benjamin relata que o seu grande mérito é não possuir esquema global de interpretação e de explicação.

Torna-se explícito que a união entre vida e palavra não se concretiza mais. Para que seja possível verbalizar algo é fundamental à compreensão de nossas vivências. Por isso mesmo a produção quando se encontrava na etapa do artesanato garantia a narração. Os ritmos do artesanato eram lentos e palpáveis, ao contrário da rapidez que encontramos nas indústrias, principalmente quando a produção ganha aceleração das relações comerciais com a inserção dos computadores e internet.

Benjamin viveu um tempo em que a tecnologia informacional estava nos seus primeiros passos. Hoje, com a inserção da internet e a possibilidade de acesso à informação a todos, a produção se tornou mais rápida e o diálogo entre as pessoas ganhou a substituição dos corpos pelas máquinas.

Passamos a dialogar com as pessoas via computadores. Interligamo-nos em segundos com o mundo inteiro, criando redes sociais que são bombardeadas pelas notícias que só ganham ênfase e destaque se resguardarem a marca da tragédia perplexa. Com isso, além de não pronunciarmos palavras com nossos interlocutores, uma vez que elas passam pela escrita no painel do computador, anulamos a expressão corporal.

Sendo assim, presenciamos que o esfacelamento de nossas experiências individuais e coletivas que se deram com a inserção da técnica nos meios de informação e comunicação na nossa sociedade fez com que houvesse mudanças expressivas na forma de sentir, expressar e perceber, conforme apontamos com as discussões decorrentes das análises de Benjamin. Nessa perspectiva, torna-se crucial que criemos estratégias para a compreensão crítica de todas essas mudanças que obtivemos em nossas experiências. Por isso, de acordo com a nossa visão, a educação de nossas escolas públicas é tão importante nesse processo, pois é através dela que ocorrerá a humanização²⁵ e emancipação do sujeito, fazendo com que ele não reproduza os problemas criados ao longo do processo histórico e social do capitalismo.

²⁵ Entendemos por humanização o processo de transformação que o ser humano realiza na natureza. Nessa transformação, ele modifica a si mesmo, o contexto que está inserido e o outro de uma forma positiva com o objetivo de equilibrar as relações sociais.

Sabemos que a educação brasileira é construída através dos documentos educacionais. Embora a teoria muitas vezes se modifique com a prática, é fundamental termos uma leitura minuciosa das propostas que são levantadas neles. Tais documentos servirão como base para entendermos inúmeros interesses que o governo pretende com a educação.

Nesse caso, passaremos a uma compreensão crítica da proposta curricular de Filosofia do Estado de São Paulo. Lembremos que na primeira seção já nos aproximamos dos ideais que a educação pública objetiva na formação dos estudantes. Além disso, é dado um destaque especial para a preparação deles nas exigências a que serão, e já são, submetidos na sociedade tecnológica. Porém, como é possível garantir uma formação integral para esses estudantes, como ensino é sendo voltado às necessidades que a tecnologia promove? ²⁶ Percebemos que há uma contradição explícita na proposta e em todos os documentos que norteiam a elaboração da Educação Brasileira.

Outra interrogação que buscaremos entender e liga fortemente ao ensino de Filosofia, pois sabemos que essa disciplina passa a ser imprescindível numa sociedade em que semiformação, a destruição de experiências autênticas e a aceleração da barbárie estão presentes na realidade social. A filosofia, sendo uma disciplina que possibilita a reflexão desses sintomas, torna-se ferramenta para a superação deles.

No entanto, como uma proposta para essa disciplina pode ser elaborada vislumbrando o pensamento crítico e autônomo sendo que há essa ênfase no mundo tecnológico? Na mesma perspectiva de interrogação, como um currículo que é feito visando promover competências e habilidades no estudante no mercado de trabalho pode garantir a emancipação?

Com isso, passamos agora à tentativa de aprofundarmos essa análise ou solucionarmos tais questões, vislumbrando caminhos mais fecundos para a disciplina de Filosofia no Ensino Médio.

²⁶ Não podemos negar a existência da tecnologia e também a necessidade do estudante ter o domínio do conhecimento tecnológico, já que a maioria dos empregos exige o mínimo desse conhecimento. Porém, seria primordial que a educação dada a esse estudante possibilitasse o olhar crítico perante o uso dessas tecnologias.

3 PROPOSTA CURRICULAR DO ENSINO DE FILOSOFIA: LIMITES E POSSIBILIDADES

3.1 As competências como uma das finalidades principais da proposta

Conforme já traçamos na primeira seção, logo na abertura da proposta curricular do Estado de São Paulo há tópicos que explicitam os reais objetivos que a educação pretende alcançar em todas as disciplinas na execução do currículo. O primeiro destaque é a garantia de promover competências nos estudantes, pois, segundo a proposta (BRASIL, 2008, p. 8), é através delas que serão asseguradas as possíveis superações dos desafios que estamos enfrentando na nossa contemporaneidade.

Este documento básico apresenta os princípios orientadores para uma escola capaz de promover as competências indispensáveis ao enfrentamento dos desafios sociais, culturais e profissionais do mundo contemporâneo. O documento aborda algumas das principais características da sociedade do conhecimento e das pressões que a contemporaneidade exerce sobre os jovens cidadãos, propondo princípios orientadores para a prática educativa, a fim de que as escolas possam se tornar aptas a preparar seus alunos para esse novo tempo. Priorizando a competência de leitura e escrita, esta proposta define a escola como espaço de cultura e de articulação de competências e conteúdos disciplinares.

Sabemos que a ênfase na formação de competências nos estudantes está presente na Educação desde a década de 90. Tal método é tido como a pedagogia das competências, enfatizado por autores como Schön, Nóvoa, Zeichner, Gaultier, Tardiff e Perrenoud. De acordo com os princípios de tal pedagogia- conforme veremos a seguir- há tendências que a aproxima dos ideais educacionais existentes na década de 70 com o destaque para um ensino voltado ao tecnicismo.

Ao fazer uma análise sociohistórica para a educação, percebemos que ela se torna uma ferramenta fundamental para a produção e reprodução das relações sociais. No caso da década de 90, destacou-se um cenário aonde o neoliberalismo predominava e, nessa perspectiva, houve uma aceleração do capitalismo com o desenvolvimento cada vez mais intenso da técnica. Com isso, tornou-se crucial que o ensino focalizasse para a formação de sujeitos eficazes e ágeis com competências plenas para suprir a aceleração das relações econômicas.

Nesse palco, surgiram as diretrizes principais que irão nortear todos os documentos da educação apontados pela UNESCO como eixo estrutural da educação na

sociedade contemporânea: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser²⁷.

Tais princípios estão ligados à pedagogia das competências. O principal autor a elaborá-la foi Phillipe Perrenoud²⁸, pedagogia essa bastante valorizada nas políticas educacionais do Brasil. Para muitos, inclusive o próprio autor, esse tipo de pedagogia visa superar a tensão que há entre a teoria e prática e o próprio fracasso escolar. Essa dicotomia é rompida quando há uma interação entre repetição e variação, conforme aponta Isabela Fernanda Ferreira (2007, p. 80):

Repetição porque, segundo esta abordagem teórica, a articulação entre o conhecimento e as competências somente seria possibilitada por um treinamento intensivo. Tal treinamento desenvolvido em situações práticas é que fará com que os conhecimentos se tornem operatórios, transformando-se em competências. Variação porque as competências são construídas por inúmeras situações que, ao mesmo tempo em que pedem resoluções de problemas já estabelecidos, necessitam também de originalidade para se adequar a cada diferente situação apresentada no cotidiano.

Esse método de ensino-aprendizagem é ativo e Perrenoud se baseia nos escritos de Jean Piaget para legitimá-lo. Através da prática, o sujeito assimila esquemas que lhe permitirão mobilizar conhecimentos, métodos, informações e regras para resolver inúmeras situações presentes em seu cotidiano, executando quaisquer operações mentais de alto nível.

No estágio de sua gênese, uma competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático” do qual fala Jean Piaget. (PERRENOUD, 1999, p.24).

Nessa perspectiva, encontramos dois graus de competências. O primeiro representa a mobilização mais lenta, necessitando de maior reflexão, maior esforço e maior tempo gastos pelo sujeito. Já o segundo momento, a competência se torna mais imediata, pois a mobilização de instrumentos efetuada pelo indivíduo se dá de uma maneira mais instantânea, caracterizando-se como um hábito, uma habilidade. É justamente nesse instante que a competência encontraria sua máxima eficácia.

Por isso mesmo, a repetição é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, já que é através dela que há a possibilidade de assimilação que se dará com o

²⁷ Conforme já havíamos comentado no capítulo 2.

²⁸ Sociólogo e professor na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Genebra.

treinamento, pilar essencial na pedagogia defendida por Perrenoud. Segundo ele, esse treinamento pode ser interpretado como um aprendizado no cenário de atuação do sujeito e é por isso que os estudantes precisariam vivenciar, junto ao processo de ensino aprendizagem, as situações problemáticas que se apresentarão mais tarde em sua rotina, para, dessa forma, ser apto, ou mesmo, competente para mobilizar os recursos necessários para aplicar um saber-fazer com eficácia.

De acordo com essa teoria, PERRENOUD conclui que as competências seriam mais necessárias e relevantes do que os conhecimentos, pois estão além deles, permitindo que os conteúdos sejam mobilizados no instante correto e com precisão para a resolução de uma tarefa.

No entanto, para esse pensador, a pedagogia das competências só tornar-se-á operacional se todo funcionamento do sistema escolar se adaptar para à aplicação desse tipo de pedagogia, desde os programas até o funcionamento das classes e dos estabelecimentos, contribuindo para a superação de uma pedagogia tradicional e, nesse viés, a concretização de uma pedagogia que vislumbre as exigências da sociedade contemporânea.

Vivenciando as situações-problema, o contexto escolar deveria detectá-las e aplicar um treinamento eficaz que consiga solucioná-los e, além disso, fazer desses problemas a ponte para a criação de novas competências. Por isso mesmo, a necessidade de sistematizar novas formas pedagógicas para o professor, pois agora o foco será o aluno. Para essas mudanças os seguintes tópicos são necessários:

- Abordar os conhecimentos como recursos a serem mobilizados: os docentes passariam a transmitir conteúdos por meio de problemas, abandonando uma lógica do ensino para assumir um processo de ensino-aprendizagem fundamentado no treinamento, isto é, proporcionar que o aluno aprenda fazendo o que ainda não sabe fazer. Para isso o professor deverá assumir quatro pressupostos epistemológicos: a relação pragmática com o saber não seria uma relação menor; aceitar a desordem e a incompletude dos conhecimentos como consequência da lógica inerente presente na ação; desistir de tentar dominar como ocorrerá a organização dos conhecimentos na mente do aluno; e, por fim, ter uma prática pessoal do uso dos conhecimentos na ação.

- Trabalhar regularmente por problemas: O docente deverá assumir a sua identidade de treinador, abandonando a idéia de dar muitas aulas, colocando o aprendiz em situações que o obriguem a alcançar uma meta, a resolver problemas, enfim, a tomar decisões por si mesmo.

- Criar ou utilizar outros meios de ensino: Neste modelo pedagógico, os cadernos e as fichas de exercício podem ser descartados, privilegiando situações problemáticas interessantes que devem levar em conta a idade, o nível e as competências a serem desenvolvidas

pelos alunos. Infelizmente, não se pode exigir que o professor sozinho consiga criar para cada aula uma situação-problema, por isso que o autor defende a importância e a pertinência das editoras e, até mesmo, da didática se colocando à disposição dos docentes.

- Negociar e conduzir projetos com os alunos: para que estes possam se sentir mais motivados para a resolução dos problemas, por serem sujeitos ativos neste processo.

- Adotar um planejamento flexível, improvisar: pois o trabalho com projetos e com problemas possui uma dinâmica própria que não permite ao professor saber com antecedência quando e nem como o trabalho terá seu término. Tal dinâmica obriga o docente a fazer menos coisas, ou seja, a efetuar uma escolha sobre os conhecimentos realmente necessários, tendo que abrir mão de uma grande parte dos conteúdos a serem trabalhados.

- Estabelecer um novo contrato didático: Neste contrato o papel do aluno é participar coletivamente da elaboração de um projeto e construir, com isso, novas competências. Participando ativamente deste processo, o aluno terá direito a ensaios e a erros, tornando-se um prático reflexivo, desenvolvendo o que Perrenoud denominou de metacognição e metacomunicação.

- Praticar uma avaliação formativa: Neste processo de aprendizagem baseado na resolução de problemas, a avaliação deverá se fundamentar na observação individualizada das práticas operadas em relação às tarefas solicitadas.

- Fundamentar um processo de ensino aprendizagem com uma menor compartimentação das disciplinas: isto é, os professores deverão integrar conteúdos de diferentes disciplinas para a resolução de um mesmo problema. (PERRENOUD, 1999, 53-70).

A proposta curricular do Estado de São Paulo também concorda com todas essas mudanças apontadas por Perrenoud, e ainda enfatiza que o fracasso escolar se dá pela ineficácia do professor em não traçar um currículo em que focalize os reais problemas do estudante.

Pensar o currículo no tempo atual é viver uma transição, na qual, como em toda transição, traço do velho e do novo se mesclam nas práticas cotidianas. É comum que o professor, quando formula o seu plano de trabalho, indique o que vai ensinar e não o que o aluno vai aprender. E é compreensível nesse caso que, ao final do ano, tendo cumprido seu plano, ele afirme, diante do fracasso escolar do aluno, que fez sua parte, ensinando, e que foi o aluno que não aprendeu. (BRASIL, 2008, p. 15).

Diante da incompreensão do professor para a execução dessa nova demanda de ensino-aprendizagem, a proposta continua apontando os requisitos fundamentais para a transição da cultura do ensino para a cultura da aprendizagem que caminha junto com os pontos destacados por Perrenoud:

A transição da cultura do ensino para a da aprendizagem não é individual. A escola deve fazê-la coletivamente, tendo à sua frente seus gestores para capacitar os professores em seu dia-a-dia, a fim de

que todos se apropriem dessa mudança de foco. Cabe às instâncias condutoras da política educacional nos estados e municípios elaborar, a partir das Diretrizes e dos Parâmetros Nacionais, Propostas Curriculares próprias e específicas, prover os recursos humanos, técnicos e didáticos para que as escolas, em seu projeto pedagógico, estabeleçam os planos de trabalho que, por sua vez, farão das propostas currículos em ação- como no presente esforço desta Secretária. (BRASIL, 2008, p.15).

Pensando nessas novas demandas, a Secretária do Estado de São Paulo no governo de Geraldo Alckmin em 2010 colocou como uma das etapas fundamentais para a admissão de professores concursados a EFAP (Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores). Além do(a) professor (a) realizar a prova de múltipla escolha e escrita, também tem que fazer um curso²⁹ de formação de professores com a justificativa desses educadores se aproximarem do currículo do Estado.

O que mais ficamos indignados é que os próprios órgãos públicos desconsideram todas as etapas anteriores que o professor realiza para chegar à sala de aula, desvalorizando o tipo de ensino acadêmico que eles próprios gerenciam. Além disso, não podemos deixar de considerar que quaisquer profissionais bem formados, principalmente os professores, não necessitariam de outro tipo de formação se eles tivessem recebido uma educação acadêmica de qualidade. Portanto, a própria contradição está nessas estratégias que o governo utiliza como formas paliativas para solucionar as defasagens educacionais.

Ao olharmos os pontos em destaque para a concretização da pedagogia das competências, presenciamos que os aspectos apontados por Perrenoud vão ao encontro com o aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver e o aprender a conhecer. Todos esses pontos são buscados intensamente na educação de todo um contexto que caminha junto com às exigências do sistema capitalista que cada vez mais incentiva a criação de “autonomia” na formação dos sujeitos para que eles sejam eficientes e competentes no mercado de trabalho, ainda mais quando vivenciam a era da tecnologia.

Todavia, quando nos atentamos para esses passos que definem a educação, em especial a brasileira, percebemos que o tipo de experiências transmitidas para os estudantes não são exatamente formativas, mas sim se trata de uma formação que o

²⁹ No início desse curso, os professores ganhavam uma bolsa correspondente a 75 por cento da base salarial do docente durante quatro meses via EAD. Agora o curso se estende durante os três anos do período probatório, sem nenhuma bolsa. Ele terá que conciliar a rotina de trabalho com a execução do curso de formação de professores.

coloca no campo da heteronomia e como mero reprodutor das relações sociais que beneficiam o sistema capitalista.

3.2 Os conceitos de autonomia e heteronomia e as experiências formativas

Na discussão sobre o processo de heteronomia que a sociedade capitalista coloca no ser humano, surgiram dois pensadores fundamentais: Adorno e Horkheimer, participantes da Escola de Frankfurt e principais teóricos que criticaram fervorosamente o capitalismo. Para eles, a sociedade que baseia as suas relações pautadas no capitalismo, contribui para manter os sujeitos na heteronomia³⁰, mesmo que haja um incentivo para todos os cidadãos alcançarem a autonomia.

A esperança de superação desse estado de heteronomia se daria no movimento iluminista, com a tomada do poder da burguesia. Tal evento objetivava fazer com que todos os sujeitos se tornassem esclarecidos. De acordo com Kant(1983, p.1):

Esclarecimento (Aufklärung) significa a saída do homem de sua minoridade, pela qual ele próprio é responsável. A minoridade é a incapacidade de se servir de seu próprio entendimento sem a tutela de um outro. É a si próprio que se deve atribuir essa minoridade, uma vez que ela não resulta da falta de entendimento, mas da falta de resolução e de coragem necessárias para utilizar seu entendimento sem a tutela de outro.

Podemos observar que a falta de esclarecimento, segundo Kant, resulta no estado de minoridade. Para ele, a culpa do sujeito se manter nessa situação advém de si próprio por conta da preguiça e da covardia.

A preguiça e a covardia são as causas pelas quais uma parte tão grande dos homens, libertos há muito pela natureza de toda tutela alheia (*naturalitermajorenes*), comprazem-se em permanecer por toda a sua vida menores, e é por isso que é tão fácil a outros instituírem-se seus tutores. (KANT, 1983, p.1).

Além disso, esse filósofo é enfático ao relatar que o Esclarecimento necessita da liberdade para se concretizar. Todavia ela se tornou inalcançável devido às inúmeras intempéries que encontramos no meio social que ditam as regras para o andamento das condutas e da razão, principalmente ao tratar das ideologias.

Mas ouço clamar de todas as partes: não raciocinai! O oficial diz: não raciocinai, mas fazei o exercício! O conselheiro de finanças: não raciocinai, mas pagai! O padre: não raciocinai, mas crede! (Só existe um senhor no mundo que diz: raciocinai o quanto quiserdes, e sobre o

³⁰ Conceito criado por Kant em 1784 em um periódico que visava responder “O que é o Esclarecimento”.

que quiserdes, mas obedecei!). Em toda parte só se vê limitação da Liberdade. (KANT, 1983, p.3).

KANT conclui que a época que enfatizava tanto a busca pelo esclarecimento estava muito longe de alcançá-lo, pois os sujeitos sociais não construíram ainda as condições para que isso fosse possível, apenas vivenciavam os seus cotidianos mantidos na minoridade. Um dos problemas evidenciados por esse filósofo para que permaneçamos mantidos sob a tutela de outrem, é o fato de vivenciarmos nosso cotidiano com ações que apenas beneficiam a nós mesmos e, com isso, negamos o coletivo.

Quando se pergunta, portanto: vivemos atualmente numa época esclarecida? A resposta é: não, mas numa época de esclarecimento. Muito falta ainda para que os homens, no estado atual das coisas, tomados conjuntamente, estejam já num ponto em que possam estar em condições de se servir, em matéria de religião, com segurança e êxito, de seu próprio entendimento sem a tutela de outrem. Mas que, desde já, o campo lhes esteja aberto para mover-se livremente, e que os obstáculos à generalização do Esclarecimento e à saída da minoridade que lhes é auto-imputável sejam cada vez menos numerosos, é o que temos signos evidentes para crer. (KANT, 1983, p.7).

Na mesma perspectiva de Kant, Adorno escreveu um dos esboços mais importantes, *Teoria da Semiformação*, que demonstra o quanto a sociedade capitalista está longe de alcançar a autonomia e, concomitantemente, o esclarecimento. Para ele, a burguesia objetivava superar as contradições impregnadas até então pela ideologia que dominava o poder que no caso era o feudalismo. A classe burguesa ao priorizar a liberdade, igualdade e fraternidade para todos como os ideais que deveriam ser alcançados no século XIX, continuavam mantendo e intensificando uma cultura que embutia nos sujeitos sociais a semiformação. Tal estado chegaria ao extremo de alienação, culminando no holocausto promovido na segunda guerra mundial.

Nessa perspectiva, Adorno junto com Horkheimer escrevem a obra *Dialética do esclarecimento*. Essa obra foi publicada pela primeira vez em 1947, pela editora Querido em Amsterdam, além de ser escrita nos Estados Unidos, quando esses pensadores, dentre outros intelectuais, encontravam-se exilados. A obra, pouco a pouco, foi sendo divulgada e, em 1969, Adorno e Horkheimer, já de volta à Alemanha, reeditam-na.

Logo no início do prefácio, Adorno e Horkheimer (1985, p. 11) explicitam o propósito de seu estudo “nada menos do que descobrir por que a humanidade em vez de

entrar em um estado verdadeiramente humano, está se afundando em uma nova espécie de barbárie”.

Prova de que a barbárie ocorria em âmbito universal, é os campos de concentração que tinham como intuito purificar a espécie humana de todas as etnias que, aos olhos da cultura ocidental, eram tidas como insignificantes. Além disso, é claro que a crise financeira e a busca dos países desenvolvidos em se reerguerem através do domínio de poder, também levaram ao estado de guerra.

Portanto, podemos compreender que um dos principais motivos para o processo de esclarecimento não ter ocorrido, é a ideologia que a burguesia carrega perante seu poder social. Adorno e Horkheimer (1985, p. 14) partem do pressuposto de que “o esclarecimento exprime o movimento real da sociedade burguesa como um todo”.

Segundo esses autores, o ideário do esclarecimento é seguido a cabo em todas as instâncias da civilização moderna, sendo “incorporado” nas pessoas e instituições. O que conduz o estudo desenvolvido pelos teóricos-críticos é a verificação do “colapso” da civilização burguesa, bem como a autodestruição do esclarecimento, na qual “o pensamento inevitavelmente se converte em mercadoria e a linguagem em seu encarecimento”. E destacamos ainda que:

Não alimentamos dúvida nenhuma – e nisso reside nossa *petitio principii* – de que a liberdade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 12-13).

Logo no início do artigo *O conceito de esclarecimento*, esses pensadores revelam a grande necessidade de revermos esse conceito que tanto foi destacado no Iluminismo. Para eles, é necessário refletir no passado, pois é através dele que temos a chance de resgatar a esperança que foi perdida, principalmente ao se tratar de um século em que se prioriza a formação autônoma. Na mesma perspectiva, Benjamin também destaca a necessidade de olharmos o passado e reconstruir a história de uma forma que resgate a esperança dos vencidos.

A questão é que o esclarecimento tem que tomar consciência de si mesmo, se os homens não devem ser completamente traídos. Não é da conservação do passado, mas de resgatar a esperança passada que se trata. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 15).

O conceito “esclarecimento” é tradução do alemão *Aufklärung*, e pode significar iluminismo, ilustração, como também esclarecimento. Em seu sentido histórico-filosófico, há uma próxima relação com o movimento iluminista do século XVIII. Dessa forma, o termo “esclarecimento” é sempre associado às luzes do século XVIII e sua proposta de emancipação humana ditada através da razão.

O projeto iluminista tinha a finalidade básica de “desencantar o mundo”, ou “destruir o animismo”. A ideia era afastar tudo aquilo que tivesse ares de mitologia, superstição, metafísica. Para explicar o mundo, dever-se-ia concentrar nos fatos por eles mesmos. [...] a matéria deve ser dominada sem o recurso ilusório a forças soberanas ou imanes, sem a ilusão de qualidades ocultas. O que não se submete ao critério básico da calculabilidade e da utilidade torna-se suspeito para o esclarecimento. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 21).

No projeto de esclarecimento, como idealizado no século XVIII, havia a concepção da emancipação humana em relação à natureza. Essa emancipação ocorreria através da dominação da natureza por parte do homem, conquistada através do desenvolvimento de seu potencial racional. Todavia, para Adorno e Horkheimer, o projeto de esclarecimento aconteceu de forma unilateral, acabando por absolutizar a dominação da natureza, fazendo dessa dominação o fim último do saber. O homem foi levado a crer que, através de sua racionalidade, poderia e deveria imperar na prática sobre a natureza. O positivismo, a forma última à qual chegou o processo de esclarecimento, com sua exigência prática de dominação, acabou, pois, por eliminar também as possibilidades de um pensamento autoconsciente.

O conhecimento científico, ao levar às últimas consequências o anseio de dominação universal da natureza, promoveu igualmente a dominação do sujeito; primeiramente, na esfera das pulsões, justamente pela exigência de uma racionalidade que se oponha às experiências vitais. Depois, o que ocorre é a dominação dos sujeitos no âmbito do próprio pensamento.

O progresso reservou a mesma sorte tanto para a adoração quanto para a queda no ser imediato: ele amaldiçoou do mesmo modo aquele que, esquecido de si, se abandona tanto ao pensamento quanto ao prazer. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 41).

Nessa perspectiva, com o desembocar do esclarecimento no mito, observa-se o desaparecimento do indivíduo. Quando ainda havia o horror frente à natureza os homens acabavam por se privar da própria identidade numa tentativa de afastar o medo

que os arrebatava. Na sociedade burguesa, por sua vez, o homem deve se adaptar desde cedo a uma totalidade, que tem como lógica a eliminação do diferente, do não-idêntico, e acaba por se ver, da mesma forma, privado de sua identidade.

O preço da dominação não é meramente a alienação dos homens com relação aos objetos dominados; com a coisificação do espírito, as próprias relações dos homens foram enfeitiçadas, inclusive as relações de cada um consigo mesmo. Ele se reduz a um ponto nodal das reações e funções convencionais que se esperam dele como algo objetivo. O animismo havia dotado a coisa de uma alma, o industrialismo coisifica as almas. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 40).

Adorno e Horkheimer concluem que há uma tendência moderna de eliminação de qualquer resquício do eu; essa é, pois, uma tendência à massificação, através do inculcar nos indivíduos comportamentos que se enquadram da forma mais perfeita e harmônica a esse todo. E, assim, o esclarecimento, que poderia ser um processo de emancipação humana, em sua forma positivista, acaba por fazer do homem um ser dominado.

Dessa forma, o sujeito se emancipou, sim, em relação à natureza, mas, por outro lado, se tornou vítima impotente de um mundo de guerras, crise e todo tipo de calamidade; sem forças, porque a ele só é dada a possibilidade de se enquadrar na totalidade. Nesse sentido, o processo de emancipação do homem não se concluiu. A razão se desenvolveu como instrumento de dominação e só. E ela perde, cada vez mais a capacidade de se conhecer, de achar um sentido para si, de auto-reflexão. E é aqui, ainda, nessa impossibilidade, que o esclarecimento acaba impedido de se concretizar em sua forma mais plena.

Com o abandono do pensamento - que, em sua figura coisificada, como matemática, máquina, organização, se vinga dos homens dele esquecidos - o esclarecimento abdicou de sua própria realização. Ao disciplinar tudo o que é único e individual, ele permitiu que o todo não-compreendido se voltasse, enquanto dominação das coisas, contra o ser e a consciência dos homens. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 51).

Ao final do artigo *O conceito de esclarecimento*, Adorno e Horkheimer fazem algumas reflexões sobre trabalho e dominação na sociedade burguesa capitalista. Eles dizem que:

Os homens sempre tiveram de escolher entre submeter-se à natureza ou submeter à natureza ao eu. Com a difusão da economia mercantil burguesa, o horizonte sombrio do mito é aclarado pelo sol da razão calculadora, sob cujos raios gelados amadurece a sementeira da nova

barbárie. Forçado pela dominação, o trabalho humano tendeu sempre a se afastar do mito, voltando a cair sob seu influxo, levado pela mesma dominação. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 43).

A linha de análise dessas reflexões ainda é o desenvolvimento unilateral do projeto de esclarecimento e a conseqüente recaída no mito. A maneira de organização do trabalho na sociedade capitalista reitera a noção de que a forma como o esclarecimento foi levado a cabo terminou por promover a dominação dos próprios homens.

Na reflexão desses pensadores há o recurso de se utilizar do duodécimo canto da obra *Odisseia* de Homero: *O canto das sereias*. Esse canto relata o encontro do herói Ulisses com as sereias. O episódio trata da parte da viagem em que Ulisses e seus companheiros se veem obrigados a cruzar as águas em que habitam as sereias, para poderem então seguir viagem. Circe, uma divindade que transforma os homens ao estado animal, adverte Ulisses do perigo da sedução do canto das sereias: "Ninguém que ouve sua canção pode escapar a ela" (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 44). Ele e seus companheiros se encontram diante de um problema: precisam passar pelas sereias sem se deixar cair no encanto de sua canção. Para sair desse obstáculo os companheiros de Ulisses tapam os ouvidos com cera e, não conseguindo ouvir o canto das sereias, podem seguir remando "tranquilamente". O herói, por sua vez, se acorrenta no mastro do navio e, apesar de ouvir as sereias durante toda a passagem, é obrigado a permanecer imóvel e, assim, consegue atingir êxito nessa empreitada.

Adorno e Horkheimer fazem uma conexão entre o episódio das sereias e a organização burguesa do trabalho social. Ulisses representa o proprietário de terras que comanda os trabalhadores. Os remadores, os que trabalham, devem se concentrar em sua função, deixando de lado qualquer tipo de fruição prazerosa da vida. Ulisses, ou burguês, o proprietário, ainda que ouça o "canto das sereias" permanece acorrentado e não sede aos seus encantos.

Quem quiser vencer a provação não deve prestar ouvidos ao chamado sedutor do irrecuperável e só o conseguirá se conseguir não ouvi-lo. Disso a civilização sempre cuidou. Alertas e concentrados, os trabalhadores têm que olhar para frente e esquecer o que foi posto de lado. A tendência que impele à distração, eles têm que sublimar num esforço suplementar. É assim que se tornam práticos. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 45).

Com essa passagem, Adorno e Horkheimer relatam, em primeiro lugar, da dominação do corpo e da alma, depois, do conformismo sob o qual os trabalhadores se

veem obrigados a viver. O burguês não participa do trabalho, mas confia-o a outros homens, os quais, por sua vez, não têm alternativas senão se submeterem a ele. E esse trabalho, como é obrigatório, nada reserva espaço para a espontaneidade ou o prazer.

3.3 A indústria cultural e a sua contribuição para a semiformação

É possível fazer uma ligação entre o canto das sereias e a forma como a própria arte é tida dentro da organização social burguesa: a vida tem uma exigência prática e a arte passa a ser vista como algo descolado da realidade, que nada tem a dizer sobre ela. Adorno e Horkheimer recapitulam a maneira como o esclarecimento acaba por afastar a arte, tanto quanto a genuína filosofia, da esfera do conhecimento, relegando-as a um segundo plano, em que passam a ser concebidas como um prazer estéril. Contudo, para esses pensadores, a arte representa um poder de reconciliação do homem com a natureza, representava, pois, uma possibilidade da razão fazer mais do que enquadrar a realidade em uma linguagem matemática, representava, por fim, uma possibilidade de autoconhecimento e autorreflexão para a humanidade.

No entanto, não podemos deixar de considerar que surge um tipo de arte na sociedade burguesa que ao invés de fornecer a autorreflexão do próprio esclarecimento ou direcionar possibilidades para superação das condições de dominação vigentes, acabam por se tornar mero prolongamento das relações de trabalho que estão alienadas no capitalismo. Essa arte que estamos relatando é a advinda da indústria cultural.

Logo no início do artigo *A indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas*, Adorno e Horkheimer afirma que a cultura contemporânea faz com que todas as coisas ganham teor de semelhança. Para eles, todos os setores, rádio, cinema e revistas, possuem um sistema coerente em si mesmo, que é, por sua vez, coerente com os interesses dominantes.

Adorno e Horkheimer (1985, p. 113) argumentam que a indústria cultural submete-se ao “louvor do progresso técnico”, não só se subjugando ao poder absoluto do capital, mas resume homens e mulheres à produtores e consumidores, mas ajuda a reafirmá-lo:

Os interessados inclinam-se a dar uma explicação tecnológica da indústria cultural. O fato de que milhões de pessoas participam dessa indústria imporia métodos de reprodução que, por sua vez, tornam inevitável a disseminação de bens padronizados para a satisfação de necessidades iguais. O contraste técnico entre poucos centros de produção e uma recepção dispersa condicionaria a organização e o

planejamento pela direção. Os padrões teriam resultado originariamente das necessidades dos consumidores: eis porque são aceitos sem resistência. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 114).

Todavia, esses pensadores se dispõem a discutir como a indústria cultural tem uma função específica na sociedade capitalista: ajudar a manter a coesão do sistema. Ela é incapaz de transcender a realidade justamente porque seu objetivo é a realidade mesma, ou, mais especificamente, a manutenção e a harmonia do *status quo*. O sistema capitalista a obriga a isso: ele subordina “todos os setores da produção espiritual” a uma única finalidade: “[...] ocupar os sentidos dos homens da saída da fábrica, à noitinha, até a chegada ao relógio de ponto, na manhã seguinte, com o selo da tarefa de que devem se ocupar durante o dia [...]” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 123).

Dessa forma, a indústria cultural contribui para uma formação cultural que leva ao estado de semiformação. Tal acontecimento não ocorre apenas em nível individual, mas sim coletivo. Mesmo determinadas classes sociais que possuem o acesso à cultura e por isso se dizem cultas, estão todas envolvidas em um estado de formação cultural que está muito longe de possibilitar a autonomia. Por isso mesmo a necessidade de revermos os caminhos que a educação está tomando, pois é ela uma das ferramentas mais importantes para a superação desses entraves oriundos da semiformação.

Observando as reformas pedagógicas que ocorriam no século XX, Adorno explicita que elas são inúteis caso ocorram em âmbito particular, mesmo por que grande parte da sociedade ocidental é envolvida pelos mesmos aspectos culturais- principalmente quando se trata da indústria cultural. Ainda reforça que se elas acontecerem isoladamente poderá reforçar os problemas, além de amenizar as necessárias mudanças a serem feitas aos educando. Também podem esconder os reais interesses do poder que está por trás da manutenção de um sistema educacional menosprezível.

É justamente isso que ocorre com a educação brasileira, as mudanças que há só servem para deixar implícito os verdadeiros problemas do sistema educacional e as reformas são métodos paliativas que o poder se utiliza como ferramenta para manter a alienação social.

Os sintomas de colapso de formação cultural que se fazem observar por toda parte, mesmo no estrato das pessoas cultas, não se esgotam com as insuficiências do sistema e dos métodos da educação, sob a crítica de sucessivas gerações. Reformas pedagógicas isoladas, embora indispensáveis, não trazem contribuições substanciais. Podem até, em certas ocasiões, reforçar a crise, porque abrandam as

necessárias exigências a serem feitas aos que devem ser educados e porque revelam uma inocente despreocupação diante do poder que a realidade extrapedagógica exerce sobre eles. (ADORNO, 2010, p. 8 e 9).

Por isso mesmo, a formação cultural levou ao estado de semiformação. Para Adorno, esse estado não sucede o desenvolvimento do sujeito, mas sim antecede a formação cultural dele, pois ela ocorre após a formação que a sociedade implanta nele. Isso acontece justamente por que no processo de apropriação cultural é realizado pela indústria cultural.

A formação cultural agora se converte em semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Desse modo, tudo fica aprisionado nas malhas da socialização. Nada fica intocado na natureza, mas sua rusticidade- a velha ficção- preserva a vida e se reproduz de maneira ampliada. (ADORNO, 2010, p.9).

Os mecanismos de controle social através da cultura por meio da indústria cultural faz com que os sujeitos reproduzam um cotidiano que diminui a essência humana. Nesse viés, o processo de estranhamento social se mantém e, pior ainda, se intensifica. O mais impressionante desse processo, é que a sociedade capitalista aceita esse tipo de cultura sem questionar os possíveis problemas que ela repercutirá na formação cultural. Não podemos esquecer que a sociedade tecnológica contribui demasiadamente para a intensificação da semiformação.

As relações sociais envolvidas pela tecnologia ocorrem via informações. Cotidianamente elas se renovam e ganham teor de antigas e passadas, ou mesmo sem validade. Porém, essas informações são criadas especialmente para a manutenção da ideologia dominante, além de o receptor possuir pouco tempo para compreendê-las. Com isso, o sujeito envolto a essa realidade social, fica à mercê dos mecanismos de controle. Apenas ocorre a adaptação à sociedade e o seu próprio espírito se transforma em fetiche e brilha como falsa racionalidade.

A adaptação reinstala-se e o próprio espírito converte-se em fetiche, em superioridade do meio organizado universal sobre todo fim racional e no brilho da falsa racionalidade vazia. Ergue-se uma redonda de cristal que, por desconhecer-se, se julga liberdade. E essa consciência falsa amalga-se por si mesma à igualmente falsa e soberba atividade do espírito. (ADORNO, 2010, p.9).

O interessante é que a formação cultural priorizada pelo capitalista está conectada com a integração. É através disso que são oferecidos inúmeros “bens

culturais” para a população, mas todos com o único objetivo de fornecer lucratividade para o mercado. A vida passa a ser lapidada pelo princípio de equivalência.

A vida, modelada até suas últimas ramificações pelo princípio de equivalência, esgota-se na reprodução de si mesma, na reiteração do sistema, e suas exigências descarregam-se sobre os indivíduos tão dura e despoticamente que cada um deles não pode manter-se firme contra elas como condutor de sua própria vida, nem incorporá-las como algo específico da condição humana. Daí que a existência desconsolada, a alma, que não atingiu seu direito divino na vida, tenha necessidade de substituir as perdidas imagens e formas por meio da semiformação. (ADORNO, 2010, p. 24).

Diante desse princípio da equivalência priorizado na semiformação, encontramos nos meios de comunicação em massa a arma mais eficaz para reproduzi-lo, ainda mais quando a informação passa a ser confundida com o conhecimento. Também isso se torna mais problemático quando o gosto artístico - que poderia fornecer ao ser humano inúmeras possibilidades de superação- acaba convergindo para a destruição da formação cultural, conforme Adorno (2010, p. 32) aponta: “A informação cultural, mascarada de gosto artístico desnuda-se como destruição”.

Os apontamentos feitos pelos pensadores Adorno e Horkheimer são fundamentais para a reflexão sobre experiências formativas envolvidas no processo educacional do estudante. Tomamos que os conceitos de semiformação, esclarecimento e indústria cultural ajudam demasiadamente para uma compreensão mais apurada dos escritos de Benjamin sobre as experiências diante da sociedade tecnológica.

Em uma sociedade em que enquadra todas as coisas como se fossem fórmulas precisas, além de submeter todos os sujeitos aos mesmos processos cotidianos de vida, não abre espaço para experiências formativas, muito menos para uma formação cultural que leva à emancipação. Desse modo, passaremos a aprofundar um pouco mais nos pontos destacados na proposta curricular do Estado de São Paulo e mostraremos que eles contribuem para manter os estudantes em um estado de semiformação e, portanto, fracos quando se trata de experiências formativas.

Logo no início dessa proposta, há um destaque para a sociedade tecnológica e a necessidade de se fornecer uma educação que visa superar as desigualdades sociais oriundas da falta de acesso ao conhecimento das técnicas. Porém, em nenhum momento se relatou os impactos negativos que a tecnologia ocasionou na sociedade, ou mesmo dela ser a fonte impulsionadora para a intensificação das desigualdades.

Para a proposta, com a inserção da técnica o mercado ficou mais exigente em relação à formação educacional do sujeito. Por isso mesmo, torna-se importante a qualidade da educação, pois é através dela que o estudante poderá se preparar para essas exigências. Bem se vê que o objetivo mais importante que as medidas públicas tomam em relação à educação está conectado com as demandas que o mercado de trabalho exige na formação do sujeito. Ao intensificar esse norte para a educação, destaca a relevância de se priorizar uma “oportunidade real de aprendizagem para a inserção no mundo de modo produtivo e solidário.” (BRASIL, 2008, p. 10).

Esse documento ressalta que o ingresso no trabalho ocorre tardiamente. No entanto, percebemos que há um incentivo forte para que os estudantes façam cursos técnicos e já saiam para o mercado de trabalho. Essa atitude faz com que os setores de comércio e indústria gastem menos na contratação de mão de obra. O próprio governo prioriza e valoriza mais as escolas de nível técnico quando comparamos os recursos oferecidos para as escolas básicas.

Diante disso, a proposta destaca a necessidade de introduzir na formação do sujeito estratégias para que ele ganhe autonomia frente a essas demandas do mercado de trabalho e execute “uma cidadania responsável”. O significado de responsabilidade que a proposta carrega é em relação ao ato de cumprir as exigências do modo produtivo vigente.

O sentido de liberdade é ligado ao de ter possibilidades de fazer escolhas. Porém, conforme já aprofundamos nessas análises, a vida atual se resume a experiências que se resumem a um tempo de agora, a experiência vivida, ao contrário da experiência autêntica, proporcionada pela memorização histórica dos acontecimentos.

Relatando um pouco mais sobre o conceito de autonomia, a proposta alega que o estudante deve ser capaz de ter ela para gerenciar sua própria aprendizagem, resultado do aprender a aprender, além de ter em suas mãos a “a continuidade da produção cultural e das práticas sociais” (BRASIL, 2008, p. 11). No entanto, como é possível se garantir a autonomia do ser humano frente a esses bens culturais que são transmitidos através dos meios de comunicação, ainda mais quando eles carregam em si as artimanhas impostas pela indústria cultural?

Diante da evolução tecnológica e científica, a proposta destaca que há a necessidade do estudante adquirir acesso aos inúmeros tipos de linguagens oriundas da sociedade atual. Todavia, essa diversidade de linguagens acaba perdendo sua validade, pois elas trazem consigo símbolos que carregam uma semiformação ao sujeito.

Outro elemento relevante hoje para pensarmos o conteúdo e o sentido da escola é a complexidade da ambiência cultural, das dimensões sociais, econômicas e políticas, a presença maciça de produtos científicos e tecnológicos e a multiplicidade de linguagens e códigos no cotidiano. Apropriar-se ou não desses conhecimentos pode ser um instrumento da ampliação das liberdades ou mais um fator de exclusão. (BRASIL, 2008, p.11).

3.4 O Ensino de Filosofia na Proposta e a necessidade de refletir em sua real significação para a formação do estudante

A proposta, para realizar os seus objetivos, carrega o Caderno dos Professores, com a finalidade de criar um material que unificasse o currículo e contribuísse para que os professores cumprissem com os objetivos contidos nele. Esse caderno é elaborado por bimestre e por disciplina, conforme já relatamos na seção dois. A divisão dele é feita por situações de aprendizagem que são feitas da seguinte forma:

[...] para orientar o trabalho do professor no ensino dos conteúdos disciplinares específicos. Esses conteúdos, habilidades e competências são organizados por série e acompanhados de orientações para a gestão da sala de aula, para a avaliação e a recuperação, bem como de sugestões de métodos e estratégias de trabalho nas aulas, experimentações, projetos coletivos, atividades extraclasse e estudos disciplinares. (BRASIL, 2008, p.9).

Junto com os Cadernos dos Professores também foram criados o Caderno dos Alunos. Ambos dialogam entre si. São quatro cadernos para cada ciclo do ensino médio. Eles foram revisados, porém não se mudou muitas coisas agora em 2014 e só iram sofrer modificações em 2017. Esses Cadernos foram elaborados pelos seguintes autores: Paulo Miceli, Luiza Christov³¹, Adilton Luís Martins e René José Tirentin Silveira³².

Os Cadernos do Professor são divididos em Situações de Aprendizagem. Ao todo são oito situações por bimestre. Em cada uma delas encontramos logo no início um resumo sobre o tema tratado junto com um quadro dividido da seguinte forma: conteúdos e temas, competências e habilidades, sugestão de estratégias e sugestão de recursos. Depois disso vem a Sondagem e Sensibilização que realça para o professor a forma como se pretende trabalhar o tema, trazendo questões que o profissional deve fazer para os alunos. Além disso, traz texto e exercícios. Ao final da situação, temos os

³¹ Luiza Christov é Professora Assistente da UNESP.

³² René José Tirentin Silveira é Professor Doutor Assistente da Unicamp.

tópicos de avaliação da Situação de Aprendizagem, questões para avaliação e a proposta de situação de recuperação.

Nas análises e experiências em relação a esse Caderno, percebe-se que ele foi elaborado minuciosamente para abranger os objetivos destacados na proposta. Pressupõe-se que o professor que nem todo professor saiba lecionar os temas que os Cadernos carregam, já que até a análise dos textos é feita ou já está pronta para ele.

O Caderno do Aluno também é dividido em Situações de Aprendizagem, mas só encontramos os exercícios e um breve resumo sobre o tema em pauta. Iniciaremos agora a análise de uma situação de aprendizagem no ensino de Filosofia³³. O exemplo que escolhemos para refletir corresponde ao Caderno de Filosofia, Volume 1, da segunda série do ensino médio, é a Situação de aprendizagem 4. Esse conteúdo é trabalhado no final do primeiro bimestre. Todo programa do segundo colegial tem como foco a questão da formação ética do estudante. O assunto abordado nessa situação é sobre a autonomia.

No início é feito uma recapitulação dos temas que até então foram trabalhados e o caderno já ressalta o significado que ele tem em relação à palavra autonomia.

Agora, nesta Situação de Aprendizagem, você poderá desenvolver nos alunos a capacidade de pensar a *autonomia*, entendida como uma espécie de legislação particular do indivíduo, ou seja, as normas de conduta que ele cria para si mesmo. Já que todos podemos escolher sempre, é importante fazermos a constante reflexão sobre nossas regras pessoais: Como podemos criá-las e com base em quais critérios? (SÃO PAULO, 2014, p.36).

Já podemos refletir que o conceito de autonomia vai de encontro com o de semiformação, uma vez que na interpretação do caderno as normas de conduta são estipuladas somente pelo sujeito particular, porém sabemos que normas sejam realizadas de forma que não exclua o coletivo.

Continuando a situação de aprendizagem, encontramos um quadro dividido em quatro partes:

Conteúdos e temas: autonomia; heteronomia; Kant; imperativos hipotéticos; imperativo categórico. **Competências e habilidades:** o objetivo geral desta Situação de Aprendizagem é o desenvolvimento das habilidades de leitura, pesquisa, escrita e organização de ideais de modo investigativo, relacionadas à construção da autonomia. O que se procura com esta proposta é incentivar o desenvolvimento de competências que possibilitem a construção de normas éticas por meio

³³ É importante destacar que iremos apenas exemplificar que forma é estruturado o currículo, pois se atentarmos ao conteúdo que é trabalhado em cada situação de aprendizagem, necessitaria uma pesquisa apenas para isso.

da reflexão. **Sugestão de estratégias:** aulas expositivas e exercícios de reflexão e leitura. **Sugestão de recursos:** Textos para a leitura conforme os Cadernos do Professor e do Aluno, dicionário de Filosofia, sites e livros que trazem biografia de filósofos. **Sugestão de avaliação:** observação da participação e da organização do Caderno do Aluno. Como toda a tarefa é realizada principalmente em sala de aula, a observação das anotações e da participação oral dos alunos é fundamental. A correção dos exercícios e a organização do Caderno do Aluno são pontos importantes para a avaliação do processo de ensino-aprendizagem. (SÃO PAULO, 2014, p.36).

Há outro tópico que aborda a Sondagem e sensibilização. Nele o Caderno solicita que os estudantes procurem a biografia de Immanuel Kant e os sentidos etimológicos das palavras “Autonomia”, “Heteronomia”, “Imperativo Categórico” e “Imperativo Hipotético”, nos diferentes dicionários de Filosofia. Após, relata que em diferentes lugares há um número expressivo de normas que regem as nossas vidas, inclusive no ambiente escolar. Seguindo essa linha de raciocínio, encontramos uma breve explicação das palavras autonomia e heteronomia.

Para aprofundar no significado dessas palavras, encontramos dois textos para serem lidos e refletidos com os alunos. O primeiro texto foi escrito por Pedro Costa Rego e que revela a revolução copernicana ocasionada com o surgimento da filosofia kantiana. O segundo é retirado do próprio livro de Kant, *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Ambos os textos são necessários, de acordo com a proposta apontada no Caderno, para o entendimento do imperativo categórico e o imperativo hipotético.

Como dinâmica para a compreensão mais apurada do conceito de imperativo categórico, o Caderno fala para o estudante pensar em seus desejos cotidianos e responder em poucas palavras os seguintes questionamentos: qual é o objetivo, o que é preciso para alcançá-lo e se todas as pessoas conseguem executá-lo. Após pede que o estudante dê o imperativo hipotético.

O Caderno exemplifica da seguinte forma: o objetivo do estudante ao final do ensino médio seria passar no vestibular. A pergunta do que é preciso para alcançar isso seria estudar muito. Já o imperativo hipotético é que para passar no vestibular é necessário estudar muito. Como tarefa o estudante deve pensar em inúmeros objetivos e traçar essa linha de pensamento.

A proposta de avaliação para essa situação de aprendizagem gira em torno dos imperativos categóricos e hipotéticos kantiano. Trata-se de cinco questões, sendo três múltiplas escolhas e duas dissertativas. Na proposta de situação de recuperação, o Caderno do Professor pede para que o profissional faça uma revisão de todos os

exercícios contidos nessa situação e que o estudante conceitue “autonomia”. Além disso, sugere que o aluno reflita em momentos cotidianos e ligue com os conceitos aprendidos nessa etapa.

Sugerimos que os alunos em situações que exigem recuperação da aprendizagem ou reforço refaçam todos os exercícios sobre os imperativos e conceituem “autonomia”, oferecendo exemplos concretos conforme os referidos no Caderno ou outros que você considerar oportunos. (SÃO PAULO, 2014, p. 42)

Como sugestão de filme, o material sugere a Videoaula: *Kant e o século XXI. Curso de Humanidades*³⁴.

Os exercícios que estão presentes no Caderno do Aluno são quase os mesmos oferecidos no Caderno do Professor. Logo no início, há as palavras para o estudante procurá-las no dicionário de Filosofia. São as mesmas dos conteúdos e temas. Os textos são semelhantes ao Caderno do Professor e o exercício de pensar em situações cotidianas e transformá-las em imperativos hipotéticos também está presente no Caderno do Aluno. A lição de casa apenas tem esses exercícios.

Observamos que os temas trabalhados em cada Situação de aprendizagem ocorrem de forma rápida e resumida, o que necessita de uma formação consistente por parte do professor para aprofundar nos temas ali colocados. O aspecto positivo que encontramos na elaboração desse Caderno, é que ele tenta romper com a sequência histórica da Filosofia e apresenta sempre os temas ligados a vida do estudante. Todavia, ao atentar pela forma que é realizada essa conexão, percebe-se que ela acontece de forma vaga e pouco profunda, o que pode resultar facilmente em reduzir o ensino de filosofia às superstições rotineiras.

Embora no decorrer de toda a proposta se é destacado que o professor possui total autonomia para realizar a sua função em sala de aula, são criadas estratégias que tentam administrar realmente se os conteúdos do caderno estão sendo trabalhados. Inclusive no caso do Estado de São Paulo foram realizadas estratégias que fiscalizam o professor no estágio probatório. A aprovação desse estágio é totalmente dependente da execução das Situações de Aprendizagem contidas nos cadernos do professor e do aluno. Além disso, a gestão escolar vistoria cotidianamente o trabalho que está sendo

³⁴ Esse material está disponível nas escolas. Trata-se de *Videoaulas* feitos pelo acervo educacional da Cultura.

feito pelo professor, além dos conteúdos das avaliações externas³⁵ estarem ligados aos temas abordados nesses cadernos. Portanto, é quase irônico a proposta curricular dizer que os professores possuem total autonomia para executar os temas dos cadernos.

A elaboração desses Cadernos foi feita visando os ideais presentes nas Orientações e na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. Agora iremos refletir nos pontos colocados nela, pois são a partir deles que os conteúdos programáticos trabalhados no processo de formação do estudante serão elaborados.

Logo no início da Proposta para a disciplina de filosofia há uma análise da ligação entre Filosofia e Cultura. Destaca-se que a figura do filósofo sempre foi tida pelo senso comum como louco e que vive num as nuvens. Segundo esse documento é necessário que o professor de Filosofia questione quais são os seus papéis diante da educação. Além disso, também se interroga acerca da função do ensino de Filosofia e o que ela pode contribuir no desenvolvimento de competências e habilidades.

[...] parece interessante perguntar como o professor de Filosofia vê sua presença no universo escolar. Qual o papel, ou papéis, que ele pode e deve desempenhar? Qual a função do ensino de filosofia nos atuais formatos curriculares, assentados especialmente no desenvolvimento de competências e habilidades? (SÃO PAULO, 2008, p. 41).

No início da proposta para o ensino de Filosofia, já se aborda a questão do professor desenvolver competências e habilidades no estudante. Parece mais pernicioso ao se relatar que o professor deve se questionar como ele poderá alcançar essas competências e habilidades na disciplina que leciona. Em seguida, a proposta coloca que a filosofia não é mera transmissão e reprodução do conhecimento, mas sim uma matéria fundamental para envolver o estudante no mundo subjetivo das representações simbólicas, fazendo com que Educação se eleve a um nível “político-existencial”. Isso fará com que reflexões fundamentais como ética faça parte já do ensino médio e não só fiquem atreladas às discussões que ocorrem em âmbito acadêmico.

Adiante, a proposta atenta para a questão da formação da cidadania do estudante. De acordo com esse documento, a disciplina de Filosofia se torna fundamental para trazer a reflexão perante os valores que a sociedade implanta no sujeito. Tal contribuição será mais eficaz se ela ocorrer de forma interdisciplinar:

Essa produção de conhecimento pode ser fortemente dinamizada, se o professor de Filosofia promover o debate interdisciplinar. Assim, por

³⁵ Saresp e a Prova Brasil. O resultado do exame do Saresp é o que dará o bônus para os professores. Por isso há um incentivo de todo o contexto escolar em cumprir com os conteúdos presentes nesses cadernos, conforme já relatamos.

exemplo, de um lado discussões escolares sobre violência urbana ou racismo poderiam ser melhor desenvolvidas pelos professores de Sociologia ou História, a partir de um diálogo com o professor de Filosofia. De outro lado, a intermediação da Filosofia poderia ampliar a compreensão de questões como o desmatamento ou engenharia genética, trabalhadas nas aulas de Geografia e Biologia, e assim por diante. As combinações são limitadas, permitindo um saudável intercâmbio de ideias, com benefícios para os professores e alunos. (SÃO PAULO, 2008, p.42).

Atrelado a isso, a proposta aponta as questões que os professores terão ao entrarem em sala de aula. São reflexões acerca do melhor material para utilizar com os alunos, quais seriam os melhores caminhos para formar professores e se os cursos superiores preparam bem os futuros profissionais e, finalmente, como despertar o interesse do aluno para o ensino de filosofia. Essas perguntas, de acordo com o documento, não fazem parte apenas da disciplina de Filosofia, mas sim de todas as outras também.

Como resposta para a maneira como professor deve abordar a Filosofia alega que jamais o professor deve trabalhar essa disciplina separada do tempo de agora e da história, pois a filosofia não poderá se tornar uma matéria fechada e sem finalidades no mundo prático. Essa visão caminha junto com as Orientações. Para que essa matéria não se torne um conhecimento fechado, é fundamental que o professor leccione a sua matéria conectando as reflexões dos textos filosóficos com a História da Filosofia.

Trabalhar os conteúdos de filosofia de forma metódica tem ligação com a sua trajetória na história da educação brasileira³⁶, já que a disciplina foi trazida junto com o seu caráter teológico, como atesta a proposta. Apenas com o surgimento de vários debates e batalhas que surgiram com a ditadura militar que a sua validade política e social foi resgatada³⁷. Por isso mesmo, torna-se importante não apenas privilegiar a História da Filosofia na disciplina do ensino médio, mas mostrar sua importância na formação do sujeito social.

As vozes dos filósofos, além de serem ouvidas, puderam, enfim, ser entendidas e, junto com as falas de outros representantes do universo cultural e político brasileiro, mostravam-se mais preocupados com restabelecimento da democracia no Brasil, do que com o sentido filosófico da cidadania clássica da Grécia Antiga. Desde essa época, a solidão contemplativa a que se restringia o estereótipo do filósofo foi recolhida para o espaço de anedota e ele deixou a caverna para ganhar o espaço da Cidade. (SÃO PAULO, 2008, p. 43).

³⁶ Essa mesma análise está nas orientações.

³⁷ Esses de batalha em relação ao ensino de filosofia já foram refletidos na seção dois.

Esse papel de não ficar apenas atrelado ao caráter clássico da filosofia depende da formação do professor, pois se ele fomentar em suas discussões a atualidade sempre presente nos conteúdos filosóficos haverá essa ligação com o tempo de agora, conforme a proposta revela.

Aqui, o que se considera é que, a despeito de sua importância, a História da Filosofia não deve constituir a principal orientação para o ensino da disciplina na escola pública, pois é com o olhar voltado para o mundo que se aprende a pensar filosoficamente - muitas vezes, recolhendo material nas ruas que o aluno percorre para chegar à escola. Um jornalista, por exemplo, realiza entrevistas com crianças que vivem no tráfico ou na prostituição e encerra aí o seu trabalho; mas certamente a compreensão da questão poderá ser mais sintetizada, a partir de seus fundamentos, pelo professor de Filosofia. Caberá a ele valer-se de sua formação para orientar debates em sala de aula, usando aí os elementos que conformam a sua erudição. (SÃO PAULO, 2008, p.44).

De acordo com o documento, a formação universitária dada ao professor deve abranger um tipo de educação que o possibilite dialogar e transmitir seu conhecimento ao estudante de nível básico que muitas vezes não ocorre nos meios universitários. Ampliando isso, também a proposta critica que grande parte das pesquisas que circulam na universidade não é direcionada à escola pública.

A Proposta Curricular do Ensino de Filosofia do Estado de São Paulo finaliza indicando que o professor deve sempre aprofundar seu conhecimento com leituras constante, forma pela qual irá contribuir para o estímulo do aluno com o mundo da leitura. Além disso, apresenta um resumo dos conteúdos que serão desenvolvidos nos Cadernos do Professor e do Aluno.

No quadro da primeira série, encontramos que o primeiro bimestre deve abordar o questionamento do por que estudar Filosofia e as áreas da filosofia. No segundo bimestre o foco é a Filosofia e as outras formas de conhecimento, tais como os mitos, senso comum, ideologia, religião, arte e ciência. O terceiro bimestre inicia o pensamento político e as Teorias dos Estados (Anarquismo, socialismo, liberalismo e totalitarismo). Já o quarto bimestre analisa a democracia e sua ligação com a cidadania e a Ideologia.

Os conteúdos abordados na Segunda Série direcionam-se ao estudo do campo da ética. O primeiro bimestre realiza uma Introdução à Ética e à autonomia e liberdade. O segundo bimestre, as formas contemporâneas de alienação moral, a questão do individualismo e as condutas massificadas. O terceiro bimestre as relações existentes entre moral e política e os limites presentes entre o público e o privado. Finalmente o

quarto bimestre trabalha os desafios éticos contemporâneos, a ciência e a condição humana; além disso, há uma Introdução à Bioética.

No Terceiro Ano, na proposta, não há os conteúdos a serem trabalhados, porém com a revisão dos Cadernos do Professor e do Aluno em dois mil e quatorze, encontramos em anexo no final do Caderno do Professor, a programação. Trata-se de uma revisão dos temas trabalhados nos primeiros e segundos anos do ensino médio. É claro que eles são aprofundados um pouco mais.

Como podemos constatar a proposta para o ensino de Filosofia está em plena sinergia com as Orientações Curriculares Nacionais. Apesar de ela ser escrita por professores renomados do meio acadêmico, ainda resguarda um sentido de educação que não assegura aos estudantes a formação de experiências formativas, autênticas.

Comprovamos isso pelo destaque que é dado ao questionamento de quais competências e habilidades o estudante pode alcançar através do ensino de Filosofia. Além disso, presenciemos que a culpa muitas vezes pelo fracasso escolar, mesmo no caso da Filosofia, sempre é dada à formação do professor. Concordamos que a formação acadêmica seja relevante. É exatamente por isso que a Proposta e os outros documentos oficiais da Educação não poderiam sempre destacar a má formação do professor como um dos principais motivos para educação se encontrar como está, já que é a prova de que as medidas públicas não estão garantindo a qualidade de ensino nos meios universitários. A fragilidade dos meios universitários como ineficiência do governo é que deveria ser abordada como causa principal da má formação de professores.

É indiscutível que a qualidade do ensino universitário é imprescindível para a concretização de uma educação que seja significativa ao sujeito. Porém, os próprios responsáveis pela garantia disso, já sabem da péssima situação do ambiente acadêmico. Por isso mesmo, continuam realizando formas paliativas, como é o caso de promover cursos de aperfeiçoamento e formação continuada aos professores.

Concomitante a isso, em nenhum momento se coloca na proposta a crítica aos princípios que norteiam a construção da sociedade atual que é pautada em relações alienantes e que menosprezam formações significativas aos estudantes. Pelo contrário, se enaltece a sociedade tecnológica e a educação sempre está conectada às necessidades do mercado de trabalho.

Seria uma tarefa difícil delimitar as funções do ensino de Filosofia. Todavia, diríamos que uma de suas contribuições mais importantes é a tarefa de engajar a crítica do sujeito perante a realidade capitalista. A crítica é muito importante, pois é ela que

possibilita a reflexão sobre os indícios que causam os problemas que mantemos e, muitas vezes, intensificamos no nosso cotidiano social. A sociedade tecnológica é vista como clímax da evolução, mas a crítica permitirá que o aluno reflita nos aspectos negativos dessa sociedade, possibilitando a superação das contradições presentes nos relações sociais capitalistas e um caminho na perspectiva das experiências formativas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A base que norteou a elaboração dessa dissertação foi o grande questionamento do que promovia os problemas que enfrentamos na educação e o papel que o ensino de Filosofia tem nos documentos oficiais e, mais especificadamente, na Proposta Curricular do Estado de São Paulo. A inserção da disciplina de Filosofia no ensino básico foi fundamental, pois ela é a principal ferramenta que fornece ao estudante a crítica diante de tantos entraves para a sua formação autônoma e a garantia das experiências formativas. Porém, já faz seis anos que essa disciplina - junto com a Sociologia - faz parte do currículo escolar e é uma matéria obrigatória, mas ainda encontramos muitos problemas. Isso faz com que sua relevância e contribuição não se concretizem plenamente. Por isso, essa dissertação pesquisou os indícios que fazem com que a Educação e, mais especificadamente, o ensino de Filosofia, não realizem as suas funções na educação brasileira.

Iniciamos a investigação com um olhar para os principais documentos que norteiam o campo prático da Educação, entre os quais se encontra a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais que consideramos o mais importante. É ele que irá estipular as tarefas que deverão ser cumpridas em âmbito nacional, regional e estadual. Logo no início desse documento, conforme já mostramos, o foco é dado a uma educação que contribua para a formação da autonomia. Porém, após essa explanação, relata-se que a formação educacional do sujeito no ensino básico tem que o direcionar para cumprir tarefas no mercado de trabalho. Além disso, o conceito de cidadania, exaltado também como a principal tarefa da educação, está ligado às habilidades que o estudante tem em se relacionar com os problemas envoltos ao seu trabalho para que consiga solucionar problemas que eventualmente possam surgir nesse mesmo âmbito. Além disso, engrandece a sociedade tecnológica, tanto é que discute a necessidade das medidas educacionais serem feitas com vistas para fornecer aos estudantes os instrumentos necessários para que ele ganhe autonomia perante as técnicas. Também já encontramos a palavra mais relevante que todos os currículos e propostas devem conter: as competências.

Outro documento que analisamos foram as Orientações Nacionais de Filosofia para o ensino médio. É através dele que a Proposta Curricular do Estado de São Paulo foi elaborada e os conteúdos presentes nos Cadernos do Professor e do Aluno foram

feitos. Nessas Orientações há também contradições, pois estão atreladas às finalidades existentes nas LDB.

Diante disso, a questão central dessa dissertação foi a de investigar se a Proposta Curricular do Estado para o ensino básico de filosofia garantia a formação de experiências formativas, autênticas, ao estudante, ou se contribuía para o processo de barbarização existente nas relações sociais capitalistas.

Acreditamos que o ensino de Filosofia no meio educacional seja um caminho para a garantia das experiências formativas ao estudante e, com isso, a desbarbarização poderá ocorrer, levando à superação do processo de alienação do atual sistema econômico capitalista. Diante dessas discussões, utilizamos como base teórica para esses questionamentos, as discussões feitas por Benjamin acerca dos aspectos positivos e negativos da técnica diante das relações sociais. Junto a ele, também nos debruçamos em alguns escritos de Adorno. Para esses teóricos, a educação contribuirá demasiadamente para refletir sobre as conseqüências da tecnologia e modo como esta pode contribuir para a manutenção dos estados já postos pela sociedade capitalista, mantendo o estado de barbárie.

Adorno alega que desbarbarizar é questão fundamental para a educação. A tecnologia tida como algo vantajoso para sociedade, apenas estimulou ainda mais a barbárie e, é claro, o processo de mutilação das experiências formativas.

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nessa medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização. (ADORNO, 2003, p.155).

A tecnologia promove a barbarização principalmente porque ela se submete aos interesses do capital. Com isso, a formação do sujeito deixa de ser significativa e se torna uma semiformação. Esse processo ganha o respaldo da indústria cultural. Nessa perspectiva, os estudantes do ensino básico continuam no campo da heteronímia, sem refletir no que ocasionou a destruição de suas experiências.

Conforme já dito na seção dois de nosso trabalho, o filósofo Benjamin alegou que com a perda da consciência histórica e a alienação promovida pelo capitalismo, perdemos a *Erfahrung*, a experiência autêntica advinda da consciência histórica, e houve o crescimento da *Erlebnis*, a experiência vivida que não carrega nenhuma espécie

de memória? Tal evento pode ser comprovado com a falência da arte de contar. O sujeito que não possui a memória torna-se mero reproduzidor de um cotidiano medíocre e mutilador de quaisquer espécies de sentimentos, humanidade e emancipação.

Para que não haja mais a perda de memória é fundamental elaborar o passado. Com isso, a ideologia capitalista se torna perceptível para o sujeito que antes não compreendia os processos de alienação. Todas as coisas obscuras e bárbaras que ocorreram na construção alienada da história da humanidade são trazidas para a realidade, refletindo-se no seu terror e na violência que precede e sucede a nossa atualidade. Dessa forma, a esperança retirada dos sofredores por atos de violência em prol dos benefícios de uma minoria é retornada.

Diante de tantos aspectos negativos que a tecnologia implanta no ser humano, principalmente quando o estudante está em processo de formação de sua consciência enquanto ser social verificamos que a Proposta apresenta indícios que fazem com que o aluno permaneça no estado de barbarização, especialmente quando quase todas as ações educacionais se direcionam para as exigências existentes na sociedade tecnológica e no mundo produtivo capitalista. Dessa forma, torna-se quase que impossível assegurar experiências formativas, já que, via de regra, o estudante se conecta apenas aos processos adaptativos e não supera os entraves presentes neles. Por isso, a disciplina de Filosofia é tão relevante, pois ela pode levar o estudante à reflexão de sua história e, dessa forma, permitir que suas experiências se libertem dos interesses do capital. As análises realizadas nessa pesquisa pretendem ter contribuído na perspectiva da construção desse caminho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBADE, Marinel Pereira. “A nova LDB: algumas observações”. In: SILVA, Carmem Silvia Bissoli da (org^a). Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p.39-48.

ADORNO, Theodor W., HORKHEIMER, M. *Dialética do esclarecimento*. Trad.: Guido Antônio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

_____, *Educação e emancipação*. Trad.: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

_____, “Teoria da semiformação”. In: PUCCI, Bruno; ZUIN, Antônio Álvaro Soares; LASTÓRIA, Luiz A. Calmon Nabuco (org^o). Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2010, p. 7-40.

BENJAMIN, Walter. *Charles Baudelaire: um lírico no auge do capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

_____, Passagens. Trad.: Irene Aron (tradução do alemão); Cleonice Paes Barreto Mourão (tradução do francês). Belo Horizonte, MG, Editora UFMG, 2009.

_____, “Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre a literatura e história da cultura”. Obras escolhidas, vol. 1. 8^a edição revista. Trad.: Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Suplemento do Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 248, 23 dezembro, 1996.

_____. Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. In: _____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília, DF, 2000a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2006.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – bases legais. Brasília, DF, 2000b. Parte 1.

_____. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio – ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 1999. Parte 4.

_____. PCN + Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares – ciências humanas e suas tecnologias. Brasília, DF, 2002.

FERREIRA, F. I. “Discurso das competências: solidão, tecnicismo e semiformação do profissional docente”. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP (Araraquara SP), 2007.

KANT, Immanuel. *Pedagogia*. Madrid: Akal Editor, 1983. Resposta à pergunta: O que é o Esclarecimento? 5 de dezembro de 1783. Traduzido por Sérgio Paulo Rouanet. Disponível em: <http://geocities.yahoo.com.br/eticaejustica/esclarecimento.pdf>. Acesso em:

_____, *Fundamentação da metafísica dos costumes*. Curitiba: Editora 70, 2007.

LARROSA, J. *Pedagogia Profana: danças piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEMONS, André. *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*, 5. ed., Porto Alegre: Sulina, 2010.

LÖWY, Michael. *Walter Benjamin: aviso de incêndio: uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”*. Trad.: Wanda Nogueira Caldeira Brant, [tradução das teses] Jeanne Marie Gagnebin, Marcos Lutz Müller. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____, *Textos sobre educação e ensino*. São Paulo: Centauro, 2004.

_____, *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Ed. 70, 1993.

_____, *O capital - Crítica da economia política*. Livro Primeiro. São Paulo: Editora Difel, 1980.

MÉSZÁROS, I. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____, *A teoria da alienação em Marx*. São Paulo: Boitempo, 2006.

PUCCI, Bruno. “*Teoria Crítica e educação: a questão da formação cultural na Escola de Frankfurt*”. Petrópolis, RJ: Vozes; São Carlos, SP: EDUFSCAR, 1994. In: _____. (org.). *Introdução à filosofia da educação: temas contemporâneos e história*. São Paulo: Avercamp, 2007, p. 243-271

REGO, Pedro Costa. “*Conhecimento, gosto e dedução: uma explicitação comparativa do projeto dedutivo de Kant na Crítica da Razão Pura e na Crítica do Juízo*”, *Revista O que nos faz pensar*, nº28, dezembro de 2010, p. 169-180.

RODRIGO, Lídia Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROMANO, G. F. “*A luta em defesa da Sociologia no Ensino Médio (1996-2007): um estudo sobre a invenção da tradição*”. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar), UNESP (Araraquara SP), 2007.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Proposta curricular do Estado de São Paulo: Filosofia / Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULOa. Secretária da Educação. “Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo”, Caderno do Aluno, Filosofia, 2ª. Série do Ensino Médio, Vol. I, p. 36-43.

SÃO PAULOb, “Material de apoio ao currículo do Estado de São Paulo”, Caderno do Professor, Filosofia, 2º Série Médio, Vol. I, p. 36-42.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SILVA, Carmen Silvia Bissoli da. “*A nova LDB: do projeto coletivo progressista à legislação da aliança liberal*”. IN:_____. (orgº.). *Nova LDB: trajetória para a cidadania?* São Paulo: Arte & Ciência, 1998, p. 23-32.

TÜRCKE, C. *Sociedade Excitada: filosofia da sensação*. Trad. Antonio A. S. Zuin (et al.). Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010.

ZUIN, Antônio A. S.; PUCCI, Bruno; RAMOS-DE-OLIVEIRA, Newton (orgº.). *Ensaio frankfurtianos*. São Paulo: Cortez, 2004.