

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATOLICA DE SÃO PAULO
PUC - SP**

MARIA FERNANDA ALVES GARCIA MONTERO

As humanidades sitiadas:

**estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na
percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do
bachillerato espanhol**

Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade

**SÃO PAULO
2016**

MARIA FERNANDA ALVES GARCIA MONTERO

As humanidades sitiadas:

Estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como requisito parcial para obtenção do título de DOUTORA em Educação: História, Política, Sociedade, realizada sob orientação da Profa. Dra. Luciana Maria Giovanni.

**SÃO PAULO
2016**

Banca Examinadora

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, contribuíram para a sua realização: os que ajudaram diretamente com o seu desenvolvimento, lendo, corrigindo e indicando caminhos; os que me fizeram companhia durante as madrugadas; os que, nos momentos de desespero, disseram que tudo daria certo.

Esse trabalho é meu, é nosso.

BOLSISTA CNPq - PROCESSO N. 140155/2013-9

BOLSISTA CAPES/PDSE (AGOSTO - OUTUBRO/2015) - PROCESSO N.6904/15-7

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à família: mãe, pai e irmã, pelo apoio incondicional, pelo amor, pela inspiração, pelas discussões, pelas ajudas, pelas correções, pelos "brainstorms" das madrugadas, por mostrarem o caminho quando eu já não conseguia mais enxergar, por dizerem "agora chega, vai dormir".

Agradeço ao Fernando, pelo amor, por me acompanhar durante a estada no exterior, por segurar minha mão e dizer que eu ia conseguir, pela ajuda na tabulação dos dados, pela companhia nas madrugadas em que eu me transformava na "louca das tabelas", pelas torradas com ovo.

Agradeço às irmãs postiças: Sofia, Guta, Ana, que, mesmo quando somem, estão presentes, e aos sobrinhos postiços: Pietro e João, por me rejuvenescerem cada dia mais.

Agradeço à Betinha Adania, coração e alma do EHPS, por sua simpatia, gentileza e disposição incomparáveis.

Agradeço à professora Dra, Luciana Maria Giovanni, minha orientadora, pela paciência, persistência e confiança.

Agradeço aos professores Dr. Carlos Antonio Giovinazzo Jr e Dra. Vera Teresa Valdemarin, por suas valorosas contribuições durante a banca de qualificação.

Agradeço aos professores Dr. Eladio Sebastián Heredero e Dr. David Montalvo Saborido por aceitarem co-orientar esta pesquisa durante minha estada na Espanha, e também por toda ajuda e receptividade

Agradeço à professora. Dra. Katya Braghini e à querida Joana Faria por me convenceram a participar da Representação Discente. Foi, de fato, uma das melhores experiências que tive durante a minha estada no EPHS.

Agradeço aos queridos amigos e colegas de EHPS, companheiros nessa carreira louca que escolhemos, com os quais tive a honra de partilhar momentos de muito trabalho, de reflexões, de descobertas, de críticas e também de muitas risadas. Além de companheiros de curso e de carreira, o EPHS me propiciou amizades valorosas, que levarei sempre comigo: Neusely, Kris, Paulo, Charles, David, Crees, Michelle, Elisangela, Julia, Kelly, Joana, Tainã, Sirleine, Aline, Paula, Karina, Tati, Ana, Claudia, Fabíola.

Agradeço às tres chicas: Joana, Kelly e Tainã, pelos encontros Pop-Secret repletos de explosões de sabores.

Agradeço ao CNPq e à CAPES, pelas bolsas concedidas.

Agradeço aos alunos e professores que aceitaram participar da pesquisa.

*"A pessoa enlouquece escrevendo", falou (George) Lucas, décadas depois.
"Fica psicótica. Fica tão entusiasmada e vai a direções tão estranhas na mente que é de
surpreender que os escritores não sejam internados em algum lugar.
De tão envolvida com o que está pensando, a pessoa fica deprimida, insuportavelmente
deprimida. Porque não há uma orientação, não sabe se o que faz é bom, ruim ou indiferente.
Sempre parece ruim quando se está fazendo. Parece terrível.
É a coisa mais difícil de suportar"*

TAYLOR, Chris. *Como Star Wars conquistou o universo. O passado, o presente e o futuro da franquia multibilionária.* Trad. André Gordinho. São Paulo-SP, Editora Aleph, 2015

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. 2016. As humanidades sitiadas: estudo comparativo sobre o ensino da Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUCSP – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade.

RESUMO

Este trabalho tem como problema central analisar comparativa e criticamente o ensino da Filosofia no nível médio de escolaridade na Espanha e no Brasil, tanto no que tange ao lugar da Filosofia no currículo desse nível de ensino, quanto no que se refere às percepções de alunos concluintes e seus professores sobre seu ensino, tendo como pano de fundo, as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas nesses países, do final da década de 1980 ao final da década de 1990. Considerando-as como um fenômeno complexo e multidimensional, tais reformas são aqui analisadas do ponto de vista *estrutural* – atendo-se ao Ensino Médio – e *curricular* – atendo-se à disciplina de Filosofia. Analisar comparativamente o lugar da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio e a realidade de seu ensino na percepção de alunos e professores nesses dois países interessa a esta pesquisa pelo que essa relação entre intenção e realidade pode revelar sobre o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e sobre as condições de seu ensino, bem como pelos elementos de compreensão que podem ser encontrados na comparação entre as duas realidades. Trata-se de pesquisa de educação comparada, conforme a definem Sérgio Schneider e Cláudia Job Schmitt, realizada com o apoio teórico de autores como Ball & Bowe, Chervel, Gimeno Sacristán, Goodson e Viñao Frago. A pesquisa foi realizada, no que tange à coleta de dados, no âmbito do *currículo prescrito*, por meio de análise de documentos pertinentes às reformas, ao ensino da Filosofia e de provas específicas que avaliam esse nível de ensino nos dois países. Os dados sobre o *currículo em ação* foram obtidos por meio de questionários aplicados a 31 alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública da Cidade de São Paulo (Brasil), a 25 alunos concluintes do Bachillerato de uma escola pública da Cidade de Guadalajara (Espanha) e a 04 professores de Filosofia dessa etapa da escolaridade, dois brasileiros e dois espanhóis, todos profissionais de escolas públicas. Os dados referentes aos sujeitos espanhóis foram coletados após o exame de qualificação, com realização de Estágio de Doutorado no Exterior – PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior) – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior). A pesquisa levou à confirmação da hipótese inicial de que, na atual conjuntura, em que há predomínio da orientação neoliberal, a escola, e dentro dela professores e alunos, terminam por produzir trabalho alienado, e a Filosofia dentro do currículo escolar se torna apenas mais um elemento voltado para a satisfação das necessidades do mercado. A Filosofia, institucionalizada, está sujeita aos dispositivos e discursos legais e ao controle social que exercem. Em ambos os países as legislações estão fortemente atreladas a uma concepção construtivista da aprendizagem, que tem, dentre suas características, produzir indivíduos adaptados às demandas da sociedade de mercado.

Palavras-chave: Filosofia, Ensino Médio, Bachillerato, Reforma Educacional no Brasil e Espanha, Educação Comparada.

MONTERO, Maria Fernanda Alves Garcia. 2016. The beleaguered humanities: comparative study on the teaching of philosophy in the curriculum and in the perception of students and teachers of the Brazilian middle school and the Spanish bachillerato. Thesis (Doctorate in Education: History, Politics, Society). São Paulo: PUCSP. Program of Postgraduate Studies in Education: History, Politics, Society.

ABSTRACT

This work has as central problem the critical and comparative analysis of the teaching of philosophy in secondary school degree in Spain and Brazil, both in regard to the place of philosophy in the curriculum of this level of education, and in relation to the perceptions of graduating students and their teachers on its teaching, having as a background, the laws responsible for the educational reforms implemented in those countries, from the final 1980s to the late 1990s. Considering them as a complex and multidimensional phenomenon, such reforms are analyzed here from a structural point of view - focusing on the secondary school - and from a curricular point of view - focusing on philosophy as a discipline. To comparatively analyze the place of Philosophy in the high school curriculum and the reality of the reality of its teaching in the perception of students and teachers from both countries interest to this research interest to this research because of what the relationship between intention and reality can reveal about the role of philosophy in this level of education and the conditions of its teaching, as well as elements of understanding that can be found when comparing the two realities. It is a comparative education research, as defined by Sergio Schneider and Claudia Schmitt Job, carried out with the theoretical support of authors like Ball & Bowe, Chervel, Gimeno Sacristán, Goodson and Viñao Frago. The research was conducted, in regard to the data collection, in the scope of the prescribed curriculum, through analysis of documents related to the reforms, to the teaching of philosophy and of specific tests that assess this level of education in both countries. The data on the curriculum in action were obtained through questionnaires given to 31 graduating high school students from a public school in the city of São Paulo (Brazil), 25 graduating students of Bachillerato of a public school in the city of Guadalajara (Spain) and 04 philosophy teachers of this school stage, two brazilians and two spanish, all professionals from public schools. The data related to the Spanish participants were collected after the qualification exam, with the realization of a Doctoral internship abroad - PDSE (Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/ Doctoral Sandwich Abroad Program) – CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior/ Higher Education Personnel Improvement Coordination). The research led to the confirmation of the initial hypothesis that, in the current situation, where there is a predominance of neoliberal orientation, school, and within teachers and students of it, ends up producing alienated labor, and Philosophy within the school curriculum becomes just another element used for achieving the satisfaction of market needs. Philosophy, institutionalized, is subject to the provisions and legal discourses and social control exercised by them. In both countries, the laws are strongly linked to a constructivist view of learning, which has, among its features, the purpose of producing individuals adapted to the demands of the market society.

Key-Words: Philosophy, High School, Bachillerato, Educational Reform in Brazil and Spain, Comparative Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LGE – Ley General de Educación

LOECE - Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares

LODE – Ley Organiza del Derecho a la Educación

LOGSE – Ley de Ordenación General del Sistema Educativo

LOPEG - Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los centros docentes

LOCE - Ley Orgánica de Calidad de la Educación

LOE – Ley Orgánica de Educación

LOMCE - Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa

MEC – Ministério de Educação e Cultura

OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PAU - Prueba de Acceso a la Universidad

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Parâmetros Curriculares Nacionais + (orientações complementares para o Ensino Médio)

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PP - Partido Popular

PSOE - Partido Socialista Obrero Español

UCD - Unión de Centro Democrático

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: roteiro para análise de documentos.....	pag.258
Anexo 2: Termo De Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE.....	pag. 262
Anexo 3: Término de Consentimiento Libre y Aclarado - TCLA.....	pag.263
Anexo 4: Questionário para alunos concluintes do Ensino Médio.....	pag. 264
Anexo 5: Encuesta para alumnos que concluyen el Bachillerato.....	pag.274
Anexo 6: Questionário para professores de Filosofia do Ensino Médio.....	pag.283
Anexo 7: Encuesta para profesores de Filosofía en el de bachillerato.....	pag.300

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Questão 16, do caderno Rosa do ENEM 2013.....	pag. 148
Figura 2: Questão 03, do caderno Rosa do ENEM 2013.....	pag.149
Figura 3: Questão 34, do caderno Rosa do ENEM 2013.....	pag.150
Figura 4: Opção A da prova de Historia da Filosofia da PAU da Comunidade de Madrid, convocatorias de setembro para o ano letivo 2013-2014.....	pag.156
Figura 5: Opção B da Prova de Historia da Filosofia da PAU da Universidade Complutense de Madrid, convocatorias de setembro para o ano letivo 2013-2014.....	pag.157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro síntese dos elementos norteadores da pesquisa.....	pag.30
Quadro 2 - Características fundamentais das culturas dos reformadores e dos professores segundo Viñao Frago.....	pag.57
Quadro 3- Síntese dos conceitos teóricos.....	pag.60
Quadro 4 - Relação entre as questões de pesquisa e os conceitos teóricos.....	pag.61
Quadro 5: Produção acadêmica selecionada segundo o que estudam e tipo de estudo....	pag.64
Quadro 6 – Produção de autores estudiosos da temática.....	pag.73
Quadro 7: Sistema de ensino no Brasil na vigência das Leis 5692/71 e 9394/96.....	pag.84
Quadro 8: Síntese da legislação brasileira.....	pag.87
Quadro 9 – Sistema Educativo da LOGSE.....	pag.96
Quadro 10 – Sistema Educativo Espanhol: Educação obrigatória e pós-obrigatória (LGE e LOGSE).....	pag.97
Quadro 11 - Sistema Educativo com a LOE.....	pag.109
Quadro 12 - Sistema Educativo com a LOMCE.....	pag.117

Quadro 13 - Síntese da legislação espanhola.....	pag.118
Quadro 14 - Bachillerato na LOE.....	pag.132
Quadro 15 - Bachillerato na LOMCE (1º ano).....	pag. 134
Quadro 16 - Bachillerato na LOMCE (2º ano).....	pag.135
Quadro 17 - Perfil social e profissional dos(as) professores(as).....	pag162
Quadro 18 - Percepção dos(as) professores(as) sobre a Filosofia no Ensino Médio.....	pag.168
Quadro 19 - As aulas de Filosofia no Ensino Médio na visão dos(as) professores(as).....	pag.181
Quadro 20 - Os alunos e a escola na visão dos(as) professores(as).....	pag.198

LISTA DE TABELAS

Tabela1. Produção acadêmica localizada por fonte e descritor (1996-2010).....	pag.62
Tabela 2. Trabalhos selecionados segundo local de realização da pesquisa.....	pag.63
Tabela 3. Perfil pessoal, familiar e sociocultural dos alunos.....	pag.208
Tabela 4: Percepção dos alunos sobre seu percurso escolar no Ensino Fundamental/ESO.....	pag.210
Tabela 5: Percepção dos alunos sobre seu percurso escolar no Ensino Médio/Bachillerato.....	pag.211
Tabela 6: Sugestões de mudanças na carga horária das disciplinas do ensino médio pelos alunos.....	pag.214
Tabela 7 - A Filosofia na visão dos alunos.....	pag.216
Tabela 8: Os alunos e sua relação com o conhecimento.....	pag.227

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	p.14
1. Tema, problema e questões de pesquisa.....	p.26
2. Objetivos.....	p.28
3. Hipótese.....	p.28
4. Procedimentos para coleta de dados e para análise.....	p.29
CAPITULO 1: CONCEITOS BALIZADORES DA PESQUISA: REFERENCIAL TEORICO.....	p.40
1.1. <i>A Abordagem do Ciclo de Políticas</i> de Ball e Bowe.....	p.40
1.2. Os conceitos de <i>currículo oficial/prescrito/regulamentado</i> e de <i>currículo em ação/interativo</i> segundo Gimeno Sacristán.....	p.44
1.3. <i>Currículo e Disciplina</i> segundo Ivor Goodson e André Chervel.....	p.47
1.4. Conceito de <i>reforma, cultura escolar e cultura dos reformadores e gestores</i> de Viñao Frago.....	p.52
CAPITULO 2: LEVANTAMENTO BIBLIOGRAFICO: O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO.....	p.62
CAPITULO 3: AS REFORMAS NO BRASIL E NA ESPANHA: APONTAMENTOS COM DESTAQUE PARA O ENSINO MEDIO E PARA O BACHILLERATO.....	p.77
3.1. No Brasil.....	p.77
3.2. Na Espanha.....	p.88
CAPITULO 4: A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA OBRIGATORIA NO ENSINO MEDIO BRASILEIRO E NO BACHILLERATO ESPANHOL.....	p.121
CAPITULO 5: AS PROVAS.....	p.143
5.1. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).....	p.143
5.2. A Prueba de Acceso a la Universidad (PAU).....	p.153
CAPITULO 6: OS PROFESSORES E OS ALUNOS: QUEM SÃO E COMO VÊM O ENSINO DA FILOSOFIA DENTRO DO ENSINO MEDIO BRASILEIRO E DO BACHILLERATO ESPANHOL.....	p.161
6.1. Os professores.....	p.161
6.1.1. Quem são os professores: perfil social e profissional.....	p.161
6.1.2. A percepção dos professores a respeito do Ensino Médio/Bachillerato e do lugar da Filosofia no Ensino Médio/Bachillerato.....	p.167
6.1.3. As aulas de Filosofia no Ensino Médio/Bachillerato na visão dos(as) professores(as).....	p.180
6.1.4. Os alunos e a escola na visão dos(as) professores(as).....	p.197
6.2. Os alunos.....	p.205
6.2.1. Quem são os alunos: perfil pessoal, familiar e sociocultural dos alunos; o percurso escolar no Ensino Fundamental/ESO e no Ensino Médio/Bachillerato.....	p.208
6.2.2. A reorganização das cargas horárias no Ensino Médio/Bachillerato e a disciplina de Filosofia na visão dos alunos.....	p.213
6.2.3. A relação dos alunos com o conhecimento.....	p.227

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO MÉDIO, O BACHILLERATO E AS HUMANIDADES SITIADAS	p.234
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	p.251
ANEXOS.....	p.258

INTRODUÇÃO

A semente da idéia do tema para o Projeto de Pesquisa de doutorado que será aqui apresentado foi plantada já no começo da pesquisa para a Dissertação de Mestrado, defendida em agosto de 2011.

Minha pesquisa de Mestrado se referia à volta da Filosofia como disciplina obrigatória para os currículos do Ensino Médio de todo o Brasil, volta essa que acontece em junho de 2008, com a sanção da Lei Federal n.11684. A idéia era estudar a tramitação da citada lei para entender porque a Filosofia havia voltado aos currículos, já que isso parecia ir contra toda a tendência utilitarista que vem sendo aplicada ao conhecimento e, conseqüentemente, à educação. Na concepção original da pesquisa também se pretendia estudar o que estava acontecendo nas escolas, quais eram as impressões dos professores de Filosofia a respeito dessa reintrodução, qual era o cidadão que estava efetivamente sendo formado. No entanto, com o decorrer do tempo e da pesquisa, minha orientadora – Profa. Dra Leda Maria de Oliveira Rodrigues – e eu começamos a ter a impressão de que talvez o tempo de que dispúnhamos não fosse suficiente para realizar essa segunda parte da pesquisa. Nossas impressões se confirmaram quando, no Exame de Qualificação, a Banca (composta pela Profa.Dra. Circe Maria Fernandes Bittencourt e pelo Prof. Dr. Silvio Donizetti de Oliveira Gallo) sugeriu que seria melhor concentrar o trabalho na análise da tramitação da lei. Assim, o estudo da relação entre o prescrito e o realizado foi, temporariamente, posto de lado.

Minha Dissertação de Mestrado, então, teve como principal foco o estudo da tramitação da Lei Federal n.º11684, de junho de 2008, que reintroduziu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio em todo o Brasil, a fim de elucidar as razões alegadas para sua implementação. Paralelamente também foi estudado como a Filosofia aparecia nos documentos norteadores da educação nacional: os PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN+ – Parâmetros Curriculares Nacionais + (orientações complementares para o Ensino Médio) e as OCNEM – Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Dentre os resultados encontrados é possível citar as pressões de profissionais das áreas da Educação e da Filosofia; as correntes político-ideológicas envolvidas nessa reintrodução e um outro ponto, talvez o mais importante: por mais que essa reintrodução tenha sido uma vitória, a Filosofia institucionalizada no currículo ainda está sujeita a ambigüidades quanto aos resultados de sua reintrodução. É justamente desse ponto que surgiu a primeira centelha de idéia para uma pesquisa de doutorado.

A segunda centelha apareceu durante a sessão de defesa do mestrado quando, em conversa com os membros da banca, a Profa. Dra. Circe Bittencourt (PUCSP) chamou atenção para uma parte específica do trabalho, em que eu discutia as propostas oficiais para a Filosofia e alertava para o fato de que há nos textos dos documentos uma grande defesa de um currículo interdisciplinar/transversal. A professora frisou que a idéia de *transversalidade* e de *interdisciplinaridade* não era uma idéia nova e também não era uma idéia brasileira, sendo emprestada de outros países. Essa observação da professora me deixou curiosa a respeito de quais seriam as fontes de inspiração da atual organização curricular do sistema educacional brasileiro, em especial do ensino médio e dentro dele a Filosofia. Então fui procurar leituras que tratassem do assunto e fui descobrindo a estreita ligação que o Brasil mantém com a Espanha, a esse respeito. Foi para a Espanha que o Brasil se voltou para inspirar-se no momento de reformar suas orientações curriculares. Mas a ligação entre os dois países vai além da mera inspiração: César Coll, principal inspirador da reforma educacional espanhola da década de 1980, foi também um dos principais consultores da elaboração dos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, documento resultante (juntamente com a LDB de 1996) da reforma educacional brasileira ocorrida na década de 1990, durante a presidência de Fernando Henrique Cardoso.

Essa estreita ligação entre Brasil e Espanha atizou minha curiosidade e comecei a pensar em como aliar as duas idéias em uma pesquisa para o doutorado. Assim, pensei em estudar a disciplina de Filosofia, no Ensino Médio, tanto na Espanha quanto no Brasil. Ou seja, pensei em estudar como a atual estrutura dos dois sistemas educacionais nesse nível de escolaridade foi pensada/elaborada; como foi o desenrolar das duas reformas; quais são as diretrizes oficiais hoje para o ensino da Filosofia nos dois países; o que está acontecendo nas escolas de ensino médio com a disciplina Filosofia – o que está sendo ensinado e o que está sendo aprendido.

Acredito ser oportuno deixar claro que a escolha por estudar a Filosofia como disciplina dentro do Ensino Médio não é um simples caso de “*puxar a sardinha para o meu lado*”, já que sou licenciada em Filosofia. Não concebo a Filosofia no currículo do Ensino Médio como a “*salvação*” da educação em geral, nem como uma espécie de “*redentora*” da educação básica, como se coubesse somente a ela a responsabilidade de recuperar a qualidade do ensino. Então, em nenhum momento deve ficar a impressão de que a Filosofia é aqui considerada como um “*super saber*”. No entanto, se destaco aqui a Filosofia é porque entendo que ela pode contribuir significativamente para o processo de formação dos jovens. Ou seja, a escolha por estudar a Filosofia no âmbito da educação média se deu, especialmente porque é

neste momento que a Filosofia pode ter um papel relevante na formação do indivíduo.

Contudo, não podemos ser ingênuos a ponto de acreditar que a presença da Filosofia levará, necessariamente, à emancipação dos sujeitos em formação. É preciso ter claro que a introdução de um artigo na lei que torna a Filosofia uma disciplina obrigatória não é garantia de que os egressos do Ensino Médio serão capazes de, através de um pensamento rigoroso, realizar um exame minucioso das suas condições reais de existência, como uma forma radical de exercerem a crítica do senso comum.

No âmbito das orientações legais, por exemplo, o próprio deputado Ribamar Alves (PSB/MA), autor do Projeto de Lei n.º1641 de 2003 (que altera dispositivos do Art.36 da Lei Federal n.º9394/96, para reintroduzir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatória no Ensino Médio), também argumenta, no citado Projeto, a respeito da importância da Filosofia para a formação de um cidadão crítico, responsável e preparado para o debate reflexivo:

Ora, a Filosofia tem no atual contexto político de fortalecimento das instituições democráticas do país um dos papéis mais relevantes neste projeto, qual seja, o de contribuir para uma formação e fundamentação da opinião pública brasileira, não deixando somente a cargo da imprensa, que muitas vezes se vê à deriva com o cerco do fenômeno midiático, que, ao modo do Rei Midas, transforma em ouro, ou melhor, mercado, tudo o que toca (...) Assim, contribuirá para uma opinião pública responsável e crítica, convidando para o debate reflexivo, introduzindo valores que se assentam sobre aquela tradição grega (...) que em suma, é de vocação política (BRASIL, PROJETO DE LEI Nº 1.641, DE 2003, p.4).

No âmbito dos estudos acadêmicos a respeito do papel da Filosofia no currículo do ensino médio, vale pôr em destaque aqui o posicionamento de autores como: Danelon (2010), Alves (2002), Silva (1992), Severino (1986 e 2010), Saviani (1980) e Newton Duarte (2004).

De acordo com Danelon (2010) – autor que estuda e analisa o ensino de Filosofia com o objetivo de refletir sobre as possibilidades e limites do ensino de Filosofia no nível médio e, também, sobre as possibilidades metodológicas para o ensino de filosofia e os conceitos de filosofia subjacentes ao ensino – em seu texto *Ensino de Filosofia e Currículo: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Filosofia* afirma que:

Acreditar que a Filosofia, uma vez, institucionalizada no aparato legal/burocrático do sistema de ensino, conserva, mesmo assim, total independência e autonomia é um olhar demasiado superficial, que toma a Filosofia como o mais importante dos saberes e que se justifica por si mesma, além de denotar um romantismo roussiniano (*sic*) que torna a tarefa de preceptor em Filosofia independente e desligada do meio social, muito mais próxima, à luz de Rousseau, da natureza (DANELON, 2010, p.121).

No entanto, mesmo não podendo afirmar tal independência, a presença da disciplina

Filosofia já é, em si, um ganho, sua presença enriquece o currículo. De acordo com Alves (2002), outro pesquisador estudioso da temática, o primeiro ponto positivo a ser destacado é o fato de a presença da Filosofia possibilitar que os alunos entrem em contato com todo um cabedal de conhecimentos que foi (e tem sido) construído pela humanidade durante séculos, que talvez não estivesse presente nas escolas senão dentro da Filosofia propriamente dita. Além disso, a Filosofia traz consigo algumas contribuições muito positivas, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, que outras disciplinas podem não oferecer ou, se o fazem, fazem-no de forma indireta, superficial e ocasionalmente (Alves, 2002, p.110).

Nessa direção, Silva (1992), em seu artigo intitulado *Por que filosofia no segundo grau* afirma que “[...] quando o aluno chega ao segundo grau, ele em geral está numa faixa etária em que se colocam, de forma crítica, questões relacionadas à formação, isto porque o aluno, em geral, se encontra num estágio de tomada de consciência de si próprio como indivíduo (p.157)”. E continua:

É importante salientar que, em geral na faixa etária correspondente às séries do segundo grau, o aluno está construindo seus pontos de referência, que lhe permitem progredir no processo de reconhecimento de si mesmo como pessoa. É evidente que a escola não pode ignorar este processo e as situações por ele geradas. Dentre elas, é de se ressaltar a busca de articulação do indivíduo com seu contexto social, em termos dos grupamentos que lhe são próximos e em termos da sociedade em geral. Nesta tentativa de situar-se é que se constrói a personalidade ou pelo menos se afirmam alguns de seus aspectos básicos. (SILVA, 1992, p. 157).

A esse respeito, Severino (1986) em seu livro *Educação, ideologia e contra-ideologia*, no qual trata de maneira específica a questão da relação ideologia-educação, afirma que a educação básica tem como função intrínseca e como papel preponderante, na contribuição que pode dar à transformação social, a *conscientização* – “[...] entendida como passagem de uma consciência puramente natural para uma consciência reflexiva, de uma consciência *em si* para uma consciência *para-si*, de uma consciência dogmática para uma consciência crítica (p.97)”. Seria aquilo que Saviani (1980) denominou de *passagem do senso comum à consciência filosófica*, que significa “[...] passar de uma concepção de si e de mundo fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa, cultivada” (p.10). Por esse motivo, a educação, em especial no âmbito do ensino médio, não pode prescindir do ensino de Filosofia que, segundo Severino (2010), configura uma contribuição indispensável para que o aprendizado não se faça de forma servil e passiva, mas sim de forma crítica, coerente e ativa.

De acordo com Alves (2002), a introdução da disciplina Filosofia no ensino médio justifica-se por se tratar de uma mediação necessária na formação dos educandos, no sentido

de capacitá-los, teórica e metodologicamente, para intervirem de forma efetiva, ativa e consequente em seu meio social.

Vale lembrar aqui ainda que as duas reformas em questão – brasileira e espanhola – sofreram grande influência da corrente construtivista. Tal corrente, de acordo com Newton Duarte (2004), faz parte do conjunto das linhas pedagógicas do “*aprender a aprender*” e a primeira característica dessas pedagogias, segundo o autor, é a de serem expressões da concepção liberal de mundo, que explica as questões sociais como decorrência de atributos individuais. Além disso, diz ainda Duarte, ao centrarem o processo educativo na atividade do aluno, há nessas pedagogias uma tendência ao relativismo político, filosófico, científico e moral, justamente por valorizarem a aprendizagem de destrezas e habilidades cognitivas em detrimento dos próprios conteúdos.

Outra forte característica dessas pedagogias é que elas visam produzir a *adaptação dinâmica*. Segundo Newton Duarte (2004), adaptação significa aceitação. Assim, se o que essas pedagogias pretendem é “[...] produzir indivíduos com alta capacidade adaptativa às demandas da sociedade, elas estão, de fato, pretendendo produzir indivíduos que aceitem o sistema capitalista como única forma possível de sociedade”(p.64). O “*aprender a aprender*” sintetiza assim, segundo o autor, uma concepção educacional voltada para formação, nos indivíduos, da “disposição para uma constante adaptação à sociedade regida pelo capital”. Segundo o autor, isso significa abandonar qualquer perspectiva crítica.

Se é difícil pensar a Filosofia, em razão de sua complexidade, pensá-la no cenário educacional, no contexto social atual, é um desafio ainda maior, pois temos todas as dificuldades inerentes à educação no atual contexto neoliberal, no qual a escola é constituída como uma “alavanca a serviço do mercado de trabalho e dos vestibulares”. Esse modelo de escola está muito mais interessado em transmitir saberes e conhecimentos, seguindo as imposições desse modelo de sociedade que só considera que algo deve ser ensinado se tiver alguma finalidade prática, imediata e visível.

No âmbito do referencial teórico norteador da pesquisa aqui apresentada, é possível também retomar, por exemplo, argumentos com base em Goodson (2001), para quem o conhecimento presente dentro das disciplinas e, conseqüentemente, do currículo, é o conhecimento legitimado e sancionado no interior de uma estrutura institucionalizada, ou seja, é o conhecimento socialmente aceito e, portanto, autorizado a estar presente no currículo.

De acordo com Inés Dussel, em seu artigo *A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola* (2009), num mundo marcado pela tecnologia, onde experiências transitórias e a curto prazo se tornam valores e o que é perdurável, a longo

prazo, duradouro gozam de má reputação, a presença de disciplinas humanísticas, tais como a Filosofia, dentro da escola mostra-se ainda mais necessária. Segundo a autora, a escola deve ser o lugar capaz de nos pôr em contato com *um mundo-outro* que nos confronta com o desconhecido, permitindo entender e desafiar nossos limites e nos fazendo mais abertos aos outros e a nós mesmos, e isso pode ser alcançado, principalmente, através das humanidades.

Diante da aceleração dos tempos, da pressão da performance, da demanda de se reinventar e se autodesenhar todo o tempo, a escola pode oferecer um contexto onde se possa repousar “no outro”, numa herança acumulada, num saber que o outro nos oferece, num espaço onde se possa errar e voltar a provar sem maiores consequências. Tudo isso é um dom a ser oferecido às novas gerações (DUSSEL, 2009, p.360).

A esse respeito, Chervel e Compère (1999), no artigo *As humanidades no ensino*, afirmam:

Mais que por seu conteúdo lingüístico e literário, as humanidades definem-se, como foi visto, por sua finalidade própria: é uma educação *liberal, gratuita, desinteressada*, isto é, desprovida de todo objetivo imediatista. As humanidades modernas só conseguiram impor-se, adotando esse mesmo programa, rompendo com o *ensino especial* que não escondia seus objetivos profissionais, e se esforçando, por sua vez, em “retardar para os alunos a hora da deformação profissional”. As humanidades mesmas prestam-se a uma cultura geral. (p169)

E reiteram que o papel do ensino secundário é “fazer homens e não somente bacharéis” (p.152) e as humanidades em muito contribuem para isso, já que trazem uma carga educativa fundada na observação, na análise, no estudo do indivíduo em relações com os outros e com ele próprio.

No entanto, não se pode esquecer que o que se tem hoje é, segundo Dussel (2009), uma gradativa desvalorização das humanidades. Segundo a autora, há um declínio das humanidades modernas como centro de referência da cultura comum, declínio esse que já vem acontecendo há mais de um século. A legitimidade das humanidades hoje está declinando, afirma a autora. Com o discurso de “preparação para a o trabalho e para a vida” como principais fins da educação vem também o debate acerca de quais conhecimentos são “úteis” para que tal fim seja alcançado. O que se tem, então, segundo Dussel (2009), é uma constante crítica às disciplinas humanas, posto que estas não contribuiriam para o ensinar para a vida e para o trabalho.

Da mesma forma, segundo Charlot (2009), hoje em dia, se esquece, cada vez mais, da escola como um *lugar de saber* e se pensa nela como um *caminho para conseguir um bom emprego*, um caminho para o sucesso profissional. Em suas pesquisas, Charlot constatou que muitos alunos vão à escola para “*passar de ano*”, para “*obter um diploma para mais tarde ter um bom trabalho*”. A escola como lugar de saber vem sendo substituída pela escola como

promessa de sucesso profissional – o que reitera o que postulam os documentos oficiais, tais como as DCNEM, segundo as quais, o grande objetivo da educação básica é a *qualificação profissional*, apresentada como a “grande fórmula para se ingressar no mercado de trabalho, ou retornar a ele”. Nas palavras de Charlot:

A escola torna-se um lugar onde se devem cumprir tarefas. Por que? Porque a professora mandou e quem não obedece não vai passar de ano e não conseguirá um bom emprego mais tarde (Charlot, 2009, p.95)

Considerando, então, de acordo com as afirmações acima, o fato de que vivemos em um momento histórico neoliberal, com o advento da sociedade do conhecimento, da pedagogia das competências, com o apogeu do individualismo, da competitividade, da globalização, da provisoriabilidade cada vez maior do conhecimento; e considerando, também, as afirmações de Goodson (2001) sobre o fato de que o currículo não existe à margem do sistema socioeconômico e da cultura e as de Chervel (1990), de que nenhuma disciplina é incluída no currículo sem um motivo ou objetivo – caberia então pensar que o papel atribuído à disciplina de Filosofia para auxiliar a romper com essa visão fragmentária e utilitarista de mundo, de escola e de conhecimento pode não estar sendo cumprido.

Todos esses questionamentos foram, então, tomando forma à medida que minhas leituras se aprofundavam. Em especial com a leitura de autores como Goodson, Gimeno Sacristán, Chervel, Viñao Frago e Stephen Ball.

Os três primeiros autores – Goodson, Gimeno Sacristán e Chervel – são estudiosos do currículo e das disciplinas, e a maneira como abordam esses dois temas acabou por me empurrar na direção da pesquisa que aqui apresento.

Tanto Gimeno Sacristán quanto Goodson abordam o currículo como uma construção histórica e social, ou seja, o currículo não é algo neutro e estático no tempo, ele não foi sempre do modo que é hoje; sua constituição está repleta de conflitos, interesses, objetivos, relações de poder e dominação entre os diferentes agentes envolvidos no processo. É por esse motivo que o currículo deve ser estudado tomando por base seu contexto histórico e social, caso contrário não pode ser compreendido em sua totalidade. Nas palavras de Gimeno Sacristán:

[...] o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.107).

Os dois autores também fazem uma separação entre dois âmbitos/aspectos do currículo: o *currículo escrito* e o *currículo ativo*, segundo a nomenclatura usada por Goodson

(2012); ou *currículo oficial/prescrito/regulamentado* e *currículo em ação*, segundo a nomenclatura usada por Gimeno Sacristán (1998a).

Segundo Goodson (2012), os estudos curriculares atuais têm apresentado a tendência de estudar esses dois âmbitos separadamente, como se houvesse uma total dicotomia entre eles:

[...] esta leitura errada conduz, muitas vezes, à asserção ou à implicação de que o currículo escrito é irrelevante para a prática, num sentido muito real. Leva-nos, ainda, a crer que existe uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adoptado, na sua forma escrita, e o currículo activo, na sua forma vivida e experienciada. (GOODSON, 2001, p.52)

Além disso, considerar esses dois âmbitos separadamente também nos leva a tomar o currículo escrito “[...] como um dado e a procurar variáveis na sala de aula, ou, pelo menos, no domínio de cada estabelecimento de ensino” (Goodson, 2001, p.55).

Segundo Gimeno Sacristán (1998), não se pode dizer que o que se prescreve e o que acontece nas escolas e salas de aula sejam realidades totalmente independentes, embora gozem de certa autonomia. Segundo o autor, o currículo é um processo que se mostra na interação de todos os seus contextos, que vão desde o âmbito das decisões políticas que resultam no *currículo oficial*, até sua transformação em *currículo em ação*.

O mesmo se passa com as disciplinas. Estas também são construções históricas e sociais e, portanto, sua constituição dentro do currículo também está sujeita a inúmeros conflitos, interesses, relações de poder e dominação.

Nenhuma disciplina é incluída no currículo sem motivo, uma disciplina escolar não existe sem um objetivo (segundo Chervel, este é o tópico principal a partir do qual uma disciplina se constitui), ela “[...] comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição” (CHERVEL, 1990, p.184). E, para entender essas finalidades, para entender porque a escola ensina o que ensina, é preciso, também, analisar as disciplinas escolares em seu contexto histórico e social.

É a perspectiva desses três autores que adoto aqui para estudar a disciplina de Filosofia e, assim sendo, considerando que nessa perspectiva, tanto *currículo* quanto *disciplina* são entendidos como construções históricas e sociais, é preciso que o momento histórico-social da construção do currículo que está hoje em vigência, no qual a Filosofia está inserida, seja estudado.

Como dissemos anteriormente, embora de forma breve, existe uma estreita relação entre Brasil e Espanha no que diz respeito às diretrizes curriculares atuais.

A reforma educacional brasileira, em curso durante toda a década de 1990, encontrou

na reforma educacional espanhola dos anos 1980 sua principal inspiração. Mas a conexão entre as reformas espanhola e brasileira vai além da simples inspiração. A conexão entre as duas se estreitou ainda mais quando o MEC contratou o ex-diretor da reforma espanhola, César Coll, da Universidade de Barcelona, como consultor para a elaboração dos PCNs.

Logo nos primeiros debates sobre a reforma educacional brasileira, no começo dos anos 1990, ficou decidido que o modelo a ser seguido seria o implementado na Espanha sob a coordenação de César Coll. Das discussões no MEC, das quais Coll participou como assessor técnico, surgiram os PCNs (MOREIRA, 1997).

Por esse motivo discutir a reforma espanhola é particularmente importante para nós brasileiros, já que um dos principais responsáveis pela referida reforma participou como consultor internacional dos Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC). Dessa forma, muitas de suas idéias passaram a influenciar todo o nosso sistema de ensino. Mas, além da forte influência das propostas educacionais espanholas, outro motivo nos leva a escolher a Espanha para um estudo comparado com o Brasil: a Espanha é um país que pertencia à “periferia” da União Européia, à qual só se juntou em 1986. Desde então vem se empenhando para inserir-se efetivamente na economia européia e mundial. Dentro desse contexto, a educação tornou-se eixo fundamental. Situação semelhante acontece com o Brasil, país ainda periférico no capitalismo mundial, que tem realizado esforços para inserir-se na economia global (SENE, 2008).

Os dois países passaram por longos períodos de exceção. Lá, a ditadura de Francisco Franco (1939-1975), e aqui, a ditadura militar (1964-1985). A promulgação de uma nova constituição, em 1978 na Espanha e em 1988 no Brasil, foi um divisor de águas para a abertura política e para a redemocratização dos dois países. Por esse motivo consideraremos aqui as leis educacionais do período pós-abertura política de cada um dos dois países.

Em 1985, César Coll foi contratado pelo Departamento de Ensino do Governo da Catalunha para desenvolver um desenho curricular para a educação básica dessa comunidade autônoma. Este trabalho de Coll foi, com algumas alterações, publicado em 1987 com o título *Psicología y Curriculum* e serviu de base para a elaboração da LOGSE (Lei Orgânica da Ordenação Geral do Sistema Educacional).

Em outubro de 1990 é aprovada a LOGSE, que reestruturou todo o sistema educativo espanhol, acarretando mudanças no currículo, caracterizadas principalmente pela adaptação à nova visão interdisciplinar do conhecimento e pela inclusão dos temas transversais.

A LOGSE reestruturou todo o sistema de ensino e foi considerada um grande avanço democrático, em especial por estender a escolaridade obrigatória até os 16 anos¹. A esse respeito, Gimeno Sacristán (1998b), em artigo resultante de palestra proferida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, alerta para o fato de que as inovações que foram introduzidas na política curricular espanhola não são as mais relevantes. A mais inovadora face da reforma espanhola foi, precisamente, segundo esse autor, a “[...] prolongación de la escolaridad obligatoria y gratuita, financiada por el Estado” (p.102). Vale frisar que, de acordo com Dagmar M.L. Zibas (1999), em artigo intitulado *Reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha*, a predominância da escola estatal, laica e de cobertura universal é algo relativamente recente na Espanha.

Na Espanha, considerando apenas a lei principal que regulamenta o sistema educativo, desde a LGE (Ley General de Educación), de 1970, que modificou um sistema que era regulado pela mesma lei desde 1857 (Ley Moyano), foram elaboradas 06 outras reformas. A última é a LOMCE (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, de 2013, que modifica a LOE (Ley Organica de Educacion), de 2006, a qual substituiu todas as anteriores, com exceção da LODE (Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación), de 1985.

Como podemos ver, depois da LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo), de 1990, a Espanha sofreu muito mais reformas educacionais do que o Brasil, onde continua em vigor a LDB de 1996. No entanto, é diretamente da LOGSE, embora esta tenha sido revogada, que descende o atual sistema de ensino espanhol.

No Brasil, embora a abertura política seja “localizada” em 1985, foi somente com a aprovação da nova Constituição, em 1988, que a transição do período ditatorial para a democracia efetivamente se consolidou. A nova lei máxima torna-se, então, referência para a elaboração da Lei de Diretrizes e Bases de 1996.

A nova LDB foi aprovada no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 20 de dezembro de 1996 e teve um processo lento e tumultuado de tramitação no Congresso, tendo sido aprovada oito anos depois da apresentação do primeiro projeto à Câmara dos Deputados².

Segundo Alves (2002), essa Lei constitui:

[...] marco simbólico de uma ‘guinada’ neoconservadora em educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe

¹Até 1990, a educação obrigatória na Espanha correspondia a oito anos de educação geral básica (dos 6/7 anos aos 13/14 anos de idade). A partir da LOGSE, o ensino primário ficou reduzido a 6 anos (dos 6/7 aos 11/12 anos de idade) e acrescentaram-se mais quatro anos de ensino secundário obrigatório (dos 12/13 aos 15/16 anos de idade).

²Para maiores esclarecimentos ver: SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 8.ed.rev..Campinas/SP: Autores Associados, 2003. 238p.

trabalhadora, enfim, contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos, defendendo o postulado de que “o mercado é a lei social soberana” (p. 63).

Ainda de acordo com Alves (2002), a Lei número 9.394/96 é o cumprimento de um programa cujo principal eixo é a centralidade da educação. Tal programa começou a ser implementado no Brasil de forma mais incisiva e sistemática no governo de Fernando Collor de Melo/Itamar Franco (1990 a 1994) e foi sustentado pelo governo de Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos (1995 a 2002). Não é coincidência que a lei tenha sido aprovada nesse período. Ela finalmente estava de acordo com os “[...] interesses privatistas e com o ideário neoliberal” (ALVES, 2002, p. 64). A Lei, nos moldes almejados pela iniciativa privada e pelo MEC, foi sancionada sem vetos pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Como diz Saviani (2003):

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (p. 200).

Assim, é no contexto dessas duas reformas que os atuais sistemas de ensino da Espanha e do Brasil se constituíram e é dentro desses sistemas de ensino que a Filosofia foi reinserida como disciplina obrigatória. Por esse motivo se torna importante estudar a ambos.

Por isso optei, aqui, por estudar, comparativamente, a disciplina Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol, no contexto das reformas educacionais implementadas nos dois países após a abertura política, com o intuito de melhor apreender os fatos educativos e a existência de problemáticas educativas comuns aos dois países, bem como investigando percepções de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, sobre o trabalho com essa disciplina e identificando relações que se estabelecem, hoje, entre os âmbitos prescrito e interativo do currículo.

Para tanto adoto ainda as perspectivas de análise de Stephen Ball e de Viñao Frago.

Do primeiro utilizo a chamada *abordagem do ciclo de políticas* (BOWE; BALL; GOLD, 1992) – método específico para pesquisa e teorização sobre as políticas, para entender como elas são feitas. Tal abordagem se mostrou útil para este estudo, pois ajudou a entender o processo de criação de novas políticas, processo esse que é, na maioria das vezes, um processo longo, conturbado e cheio de idas e vindas.

De Viñao Frago adoto principalmente sua conceituação de reforma, as características

das mudanças dela decorrentes e a distinção entre as culturas da escola, a dos professores e a cultura dos reformadores e gestores. Segundo o autor, reformas seriam as mudanças globais e estruturais, comumente vindas “de cima”, levando a alterações fundamentais no sistema educativo, tanto no marco legislativo quanto no marco estrutural (VIÑAO FRAGO, 2006). Trata-se de definição que permite compreender os contextos escolhidos para estudo, já que tanto a reforma brasileira quanto a espanhola levaram a mudanças na legislação educativa e também na estrutura e organização dos respectivos sistemas educativos. Ambas as reformas são gestadas em momentos de grande mudança na história desses países, o momento de reabertura política e de redemocratização.

No contexto dessas duas reformas, o Ensino Médio brasileiro e o seu correspondente espanhol, o Bachillerato, foram as etapas de ensino que mais sofreram alterações, que tiveram mais mudanças em suas estruturas. De fato, em ambos os casos, se trata de nível de ensino que passou por muitas reformas, ora privilegiando a formação profissional, ora pondo em destaque a formação geral do indivíduo. Por esse motivo, pelo fato da Filosofia ser disciplina obrigatória nesse momento da escolaridade nos dois países e também para manter certa continuidade em relação a minha Dissertação de Mestrado, optei por estudar esse nível de ensino.

Para a apresentação da pesquisa realizada, esta tese foi organizada em 05 capítulos: o primeiro apresenta o referencial teórico norteador da pesquisa; o segundo traz um levantamento bibliográfico e uma revisão de estudos já realizados sobre a temática em questão. No terceiro apresenta-se uma análise das reformas educacionais no Brasil e na Espanha, com destaque para o Ensino Médio e o Bachillerato. No quarto capítulo tem-se uma análise dos documentos oficiais relacionados à Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio e no Bachillerato. O quinto capítulo traz a análise de questões de duas avaliações externas: o ENEM (Exame Nacional do Ensino Medio), no Brasil, e a PAU (Prueba de Acceso a la Universidad), na Espanha. O sexto e último capítulo traz os dados coletados com alunos e professores, apresentados em quadros-síntese e tabelas, e suas respectivas análises. Finalmente, encerram este trabalho as Considerações Finais, as Referências Bibliográficas e os Anexos.

Os itens a seguir trazem para o leitor o tema, problema, questões e hipóteses de pesquisa, bem como os procedimentos metodológicos utilizados para a coleta dos dados e para sua análise.

1 - Tema, problema e questões de pesquisa

Neste momento cabe ressaltar algumas afirmações teóricas sobre as quais se apoia a proposta desta pesquisa:

Para Goodson:

(...) começar qualquer análise da escolaridade aceitando, sem questionamento, a forma e o conteúdo do currículo, aspectos que suscitaram lutas e que foram estabelecidos num ponto histórico particular, com base em certas prioridades sociais e políticas; isto é, tomar o currículo como um dado, significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula (GOODSON, 2001, p.57/58).

(...) é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação) (...) o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa do currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível (...) (Goodson, 2012, p. 20/21)

Para Gimeno Sacristán:

Qualquer que seja o projeto que se tenha para a escola, seu significado real e seu valor estão nas ações que origina, em função do contexto metodológico e institucional em que se desenvolve (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.145).

Para Ball:

(...) O ponto chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena (contexto da prática), mas está sujeita a interpretação e “recriação” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p22).³

Para Viñao Frago:

O êxito ou o fracasso de uma reforma “(...) se emitirá en función de la adecuación entre los propositos de la misma y sus efectos” (VIÑAO FRAGO, 2006, p.87). Ou seja, se o efeitos estiverem de acordo com as propostas, a reforma terá tido êxito, mas não necessariamente terá sido um progresso, já que as propostas podem representar um retrocesso, seja ele social, educativo, metodológico, etc.

Para Chervel:

(...) uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição” (CHERVEL, 1990, p.184). A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um complexo processo que envolve conflitos, consentimentos, mediações entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que são atribuídos à escola em determinada época e sociedade.

Tais frases são balizadoras da pesquisa aqui relatada. Ou seja, o **problema central** deste trabalho consiste em analisar, comparativamente, a disciplina Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol, investigando o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e as condições de seu ensino nesses dois países. Trata-se de tentar entender como ela está se realizando na prática, na perspectiva de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, identificando que relações se estabelecem, hoje, entre os âmbitos prescrito e interativo do currículo, já que, de acordo com Sacristán (2007), o currículo é um processo que se mostra na *interação de todos os seus*

³Tradução nossa. Do original em inglês: “The key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then “recreated”

contextos, que vão desde o âmbito de decisões políticas e administrativas que resultam no *currículo oficial* (documentos curriculares) até sua transformação em *currículo em ação*. Sem conhecer as interações existentes entre esses dois âmbitos do currículo, não se pode compreender o que de fato acontece aos estudantes e o que estes aprendem.

Assim, investigar a disciplina Filosofia no currículo do ensino médio e na percepção de alunos e professores nesses dois países interessa a esta pesquisa pelo que essa relação entre intenção e realidade pode revelar sobre o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e sobre as condições de seu ensino, bem como pelos elementos de compreensão que podem ser encontrados na comparação entre as duas realidades.

Trata-se de pesquisa realizada, no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade, dentro da Linha de Pesquisa *Escola e Cultura na perspectiva das Ciências Sociais*, como parte do Projeto Coletivo de Pesquisa *Organização escolar e práticas pedagógicas*, coordenado pela Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

O problema central da pesquisa pode ser desmembrado, ainda, nas seguintes **questões de pesquisa**, organizadas a seguir em 03 blocos:

- 1) Como foi o processo de construção das atuais propostas oficiais para o ensino médio brasileiro, para bachillerato espanhol e para o ensino da Filosofia em ambos os casos? Quais influências e tendências (nacionais/locais e internacionais/globais) se apresentam em cada contexto?
- 2) Quais são os objetivos explícitos e implícitos das propostas oficiais para a disciplina de Filosofia? Quais finalidades presidiram sua constituição em ambos os países? Como os textos foram construídos? Com quais grupos presentes (e ausentes)? Quais as ideias-chave dos textos? A quem se dirigem os textos? São acessíveis aos seus destinatários principais – os professores?
- 3) Como foram recebidas as propostas nos dois casos? Professores e alunos as conhecem? Há sinais/índícios de resistências ou de aceitação? Em que condições ocorre hoje, nas escolas brasileira e espanhola, o trabalho com a Filosofia? Com quais objetivos trabalham os professores? Que motivos movem os alunos? Que conteúdos são trabalhados? Que sentido tem para os alunos e para os professores o estudo da Filosofia nesse momento da escolaridade? Quais dificuldades são identificadas no ensino da Filosofia em ambos os países e como são enfrentadas? Quais resultados ou efeitos das propostas são identificados por esses agentes? Há dados oficiais sobre isso?

2 - Objetivos

Geral:

Analisar comparativamente o ensino da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol no contexto das reformas educacionais implementadas nos dois países após a abertura política, discutindo tais reformas em sua modalidade estrutural – centrada no Ensino Médio – e curricular – focada na disciplina de Filosofia, bem como investigando percepções de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, sobre o trabalho com essa disciplina.

Específicos:

- 1) Analisar a produção dos textos oficiais, diretrizes e objetivos expressos nas propostas para a disciplina de Filosofia nesse nível de ensino, nos dois países, identificando seus efeitos e a forma como são percebidos e implementados no contexto da prática;
- 2) Estudar as duas reformas comparativamente, com o intuito de melhor apreender seus contextos e a existência de problemáticas educativas comuns ao Brasil e Espanha;
- 3) Analisar, comparativamente, com base nas percepções de alunos concluintes e professores, como se dá o ensino da Filosofia nesse nível de ensino, no Brasil e na Espanha.

3 - Hipótese

A Filosofia, institucionalizada, está sujeita a dispositivos e discursos legais e ao controle social que exercem, na medida em que a escola e seu currículo constituem instâncias que preparam para a vida e para a inserção dos sujeitos no mundo. Assim, a Filosofia pode ser usada, tanto para manter o *status quo* e para efetivar a adaptação dos educandos ao mundo, quanto para promover sua emancipação. Considerando a provisoriedade do conhecimento no mundo atual, cabe pensar que talvez o estudo dos conteúdos filosóficos não tenha sentido para os alunos do Ensino Médio, já que tais conteúdos, na visão desses alunos, podem não apresentar ligações diretas/óbvias com o mundo real do trabalho. Cabe também pensar que o ensino da filosofia seja sem sentido também para os professores, que se veem forçados a lidar com uma realidade menos que acolhedora e com alunos desinteressados. Sua função seria, então, a de conhecer a realidade social, não para fazer a crítica e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social, mas sim para saber quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Assim, a **hipótese central** que guia a pesquisa aqui apresentada é a de que a Filosofia, para além dos aspectos positivos da sua presença no currículo tornou-se trabalho sem sentido (alienado), tanto para alunos quanto para professores. A Filosofia seria, então, mais um

elemento do currículo que serve menos para a formação do indivíduo e mais para conformar: conhecer a realidade social de modo que seja possível a adaptação conformista. Parte-se, então, da suposição de que existe uma sensível distância entre a natureza dos conteúdos da disciplina, os objetivos visados pelo professorado e as motivações do alunado, na qual interferem, de forma decisiva, as tensões e conflitos entre as intenções expressas nos textos oficiais, as percepções destes por parte de alunos e professores, os mecanismos oficiais de controle, as atividades e relações entre professores e alunos, seus pares e superiores.

4 - Procedimentos para a coleta dos dados e para a análise

Estudo comparativo é, em uma explicação sucinta, de acordo com Sérgio Schneider e Cláudia Job Schmitt (1998), confrontar duas realidades a fim não só de identificar semelhanças e diferenças, mas permitir nova compreensão do fenômeno em estudo. Trata-se de pesquisa que pode ser realizada com base em estudo bibliográfico e/ou em pesquisa de campo. Segundo os autores é a comparação que nos permite “(...) romper com a singularidade dos eventos, formulando leis capazes de explicar o social”. Nesse sentido, a comparação aparece como sendo inerente a qualquer pesquisa no campo das Ciências Sociais, esteja ela direcionada para a compreensão de um evento singular ou voltada para o estudo de uma série de casos previamente escolhidos (Schneider & Schmitt; 1998, p.49).

Assim sendo, afirmar que um estudo comparativo será realizado, não significa que os dados coletados das duas realidades serão simplesmente justapostos. É preciso que estes sejam interpretados a fim de interligar as diferentes realidades.

A intenção com este trabalho é realizar um estudo comparativo que permita melhor apreender os fatos educativos (os quais não são “realidades naturais”) e a existência de problemáticas educativas comuns aos dois países. A idéia é tentar superar a imagem do mundo como “[...] uma realidade coletiva exógena de nações” (Nunes, 2001, p.59).

De acordo com Franco (2000), o princípio da comparação é o conhecimento do outro e, com essa ação, aprofundar o conhecimento de nossa relação com ele. Ainda segundo a autora, comparar vai além do mero conhecimento do outro; implica em conflito, em comparação de si próprio com o que se vê no outro:

A comparação é um processo de perceber diferenças e as semelhanças e de assumir valores nesta relação de reconhecimento de si próprio e do outro. Trata-se de compreender o outro a partir dele próprio e, por exclusão, reconhecer-se na diferença. (FRANCO, 2000, p.200)

Assim, a intenção da pesquisa aqui apresentada, ao comparar os dois países, não é afirmar que um é melhor que o outro ou estabelecer relação hierárquica entre eles. Ou seja:

Não cabe ao observador colocar-se em um plano mais alto e sim procurar entender cada sistema dentro de sua própria racionalidade. Neste sentido, a comparação deixa de ser um processo de vitrine, de museu, de coleção de objetos exóticos e transforma-se em um espelho onde o observador se vê refletido nos traços comuns e se reconhece nas diferenças. (FRANCO, 2000, p.203)

Schneider e Schmitt (1998), no artigo “*O uso do método comparativo nas Ciências Sociais*”, afirmam que o método comparativo “[...] implica em uma série de passos que se articulam de forma diferenciada segundo distintas orientações teóricas e metodológicas” (p.33). Para isso sistematizam os passos implícitos ao processo de estudo comparativo sem a pretensão de definir fronteiras rígidas entre as diferentes orientações teórico-metodológicas, pois consideram que, por mais antagônicas que sejam tais orientações, existe certo grau de congruência entre todos os tipos de estudos comparativos. Tais passos são:

- a) Seleção de duas ou mais séries de fenômenos que sejam efetivamente comparáveis, definição de recortes claramente delineados no tempo e no espaço que tornem os universos empíricos pesquisados claramente reconhecíveis;
- b) Definição dos elementos a serem comparados, das variáveis a serem pesquisadas e comparadas;
- c) Generalização ou transformação dos dados num mapa detalhado dos fenômenos comparados.

Para evitar que o estudo se torne apenas uma “coleção de fatos interessantes” é preciso, segundo os autores, que o método comparativo possa “[...] servir de bússola para o cientista social, ajudando a realizar sua pesquisa e explorando os caminhos que se abrem no decorrer do processo de investigação”, sem se afastar do trabalho sistemático sobre as interrogações que motivaram a pesquisa.

Para orientar o conjunto de decisões metodológicas, o Quadro 1, a seguir, sintetiza e procura relacionar os elementos norteadores da pesquisa: apoios teóricos / problema / questões / objetivos / hipótese / possíveis fontes e formas de obtenção dos dados a serem coletados.

Quadro 1 – Quadro síntese dos elementos norteadores da pesquisa

Apoios teóricos	Problema/questões/objetivos/hipótese	Fontes
<p>Política educacional = natureza complexa e controversa / envolve processos macro e micropolíticos / considera a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. (S. Ball e R. Bowe)</p> <p>Abordagem do Ciclo de Políticas = análise crítica da trajetória das políticas</p>	<p>O problema central deste trabalho consiste em analisar comparativamente, a disciplina Filosofia no currículo do ensino médio e na percepção de alunos e professores nesses dois países – pelo que essa relação entre intenção e realidade pode revelar sobre o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e sobre as condições de seu ensino, bem como pelos elementos de compreensão que podem ser encontrados na comparação entre as duas realidades.</p>	<p>Análise de documentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a reforma nos dois países; - o ensino da Filosofia; - as provas dos exames nacionais desse nível ensino; - produção acadêmica de estudiosos e analistas. <p>Questionários:</p> <ul style="list-style-type: none"> - dirigidos a alunos

<p>educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Abrange 05 contextos: Contexto da influência = em que o discurso político é construído; Contexto da produção de texto = momento em que são articulados os textos políticos / as leis – como resultado de disputas e acordos; Contexto da prática = conseqüências das respostas / interpretação e recriação dos textos políticos = efeitos das políticas, que podem ou não representar mudanças significativas na política original/anterior. Contexto dos efeitos = efeitos e impactos (gerais e específicos) das políticas e interações com desigualdades existentes; Contexto de estratégia política = atividades políticas e sociais relacionadas às desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas investigadas. (Bowe; Ball; Gold, 1992)</p> <p>Reformas = fenômeno complexo e multidimensional São mudanças globais e estruturais, vindas “de cima”, levando a alterações no sistema educativo, tanto no marco legislativo quanto no marco estrutural. Necessidade de distinguir entre os <i>objetivos explícitos</i> e os <i>objetivos implícitos</i> de uma reforma quando se for verificar a adequação entre as propostas e seus efeitos. (Viñao Frago, 2006)</p> <p>Cultura escolar: possui caráter fundamentalmente histórico e se define como “(...) conjunto de teorias, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por su actores en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2001)</p> <p>Cultura dos reformadores, gestores: com caráter ahistórico, se define por ignorar “(...) la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos” e pelo “impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de 'reinventar' la escuela” ((Viñao Frago, 2006a)</p>	<p>Questões:</p> <p>1) Como foi o processo de construção das atuais propostas oficiais para o ensino médio brasileiro, para bachillerato espanhol e para o ensino da Filosofia em ambos os casos? Quais influências e tendências nacionais/loais e internacionais/globais se apresentam em cada contexto?</p> <p>2) Quais são os objetivos explícitos e implícitos das propostas oficiais para a disciplina de Filosofia? Quais finalidades presidiram sua constituição em ambos os países? Como os textos foram construídos? Com quais grupos presentes (e ausentes)? Quais as ideias-chave dos textos? A quem se dirigem os textos? São acessíveis aos seus destinatários principais – os professores?</p> <p>3) Como foram recebidas as propostas nos dois casos? Professores e alunos as conhecem? Há sinais/índcios de resistências ou de aceitação? Em que condições ocorre hoje, nas escolas brasileira e espanhola, o trabalho com a Filosofia? Com quais objetivos trabalham os professores? Que motivos movem os alunos? Que conteúdos são trabalhados?</p> <p>4) Que sentido tem para os alunos e para os professores o estudo da Filosofia nesse momento da escolaridade? Quais dificuldades são identificadas no ensino da Filosofia em ambos os países e como são enfrentadas? Quais resultados ou efeitos das propostas são identificados por esses agentes? Há dados oficiais sobre isso?</p> <p>Objetivos Geral: Analisar comparativamente, o ensino da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol no contexto das reformas educacionais implementadas nos dois países após a abertura política, discutindo tais reformas em sua modalidade estrutural – centrada no Ensino Médio – e curricular – focada na disciplina de Filosofia, bem como investigando percepções de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, sobre o trabalho com essa disciplina. Específicos: 1) Analisar a produção dos textos oficiais, diretrizes e objetivos expressos nas propostas para a disciplina de Filosofia nesse nível de ensino, nos dois países, identificando seus efeitos e a forma como são percebidos e</p>	<p>concluintes desse nível de ensino; - dirigidos aos professores de Filosofia.</p>
---	--	--

<p>Currículo = processo que se mostra na interação de todos os seus contextos: desde o âmbito das decisões políticas e administrativas que resultam no <i>currículo oficial</i> até sua transformação em <i>currículo em ação</i>. Sem entender as interações existentes entre esses dois âmbitos do currículo, não se pode compreender o que de fato acontece aos estudantes e o que estes aprendem. O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve.</p> <p>(Gimeno Sacristán, 2007) Não há separação entre esses dois âmbitos do currículo: o <i>currículo escrito</i> e o <i>currículo ativo</i> (Goodson, 2012) ou o <i>currículo oficial/ prescrito/ regulamentado</i> e <i>currículo em ação</i> (Gimeno Sacristán, 1998).</p> <p>Por mais que a prescrição tenha o valor de manifestar uma filosofia educativa, esta não necessariamente se instala na mentalidade dos professores e em seus esquemas de atuação prática.</p> <p>(Gimeno Sacristán, 1998)</p> <p>Disciplinas = construções históricas e sociais, cuja constituição dentro do currículo também está sujeita a conflitos, interesses, relações de poder e dominação. São incluídas no currículo com um motivo ou objetivo e comportam não só as práticas de professores e alunos em sala de aula, mas também as finalidades que presidiram sua constituição.</p> <p>(Chervel, 1990).</p> <p>Existe uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adoptado, na sua forma escrita, e o currículo activo, na sua forma vivida e experienciada. (Goodson, 2001, p.52)</p> <p>Não se pode dizer que o que se diz e o que acontece sejam realidades totalmente independentes, embora gozem de certa autonomia (Gimeno Sacristán, 1998)</p> <p>Disciplinas são construções feitas <i>pela</i> escola, <i>na</i> escola e <i>para</i> a escola, mas ainda assim mantêm relação com os diferentes campos do conhecimento (CHERVEL, 1990)</p> <p>Pesquisa em educação comparada = confrontar duas realidades a fim não só de detectar semelhanças e diferenças, mas permitir nova compreensão do fenómeno em estudo (S.Schneider e C. J. Schmitt, 1998)</p>	<p>implementados no contexto da prática;</p> <p>2) Analisar, comparativamente, com base nas percepções de alunos concluintes e professores, como se dá o ensino da Filosofia nesse nível de ensino, no Brasil e na Espanha;</p> <p>3) Estudar as duas reformas comparativamente, com o intuito de melhor apreender seus contextos e a existência de problemáticas educativas comuns ao Brasil e Espanha.</p> <p>Hipótese: A Filosofia, para além dos aspectos positivos da sua presença no currículo tornou-se trabalho sem sentido (alienado) tanto para alunos como para professores, na medida em que existe uma sensível distancia entre a natureza dos conteúdos da disciplina, as demandas sociais, os objetivos visados pelo professorado e as motivações do alunado – distancia na qual interferem, de forma decisiva, as tensões e conflitos entre as intenções expressas nos textos oficiais, as percepções destes por parte de alunos e professores, os mecanismos oficiais de controle, as atividades e relações entre professores e alunos, seus pares e superiores.</p>	
--	---	--

Esta pesquisa seguiu, então, os seguintes passos metodológicos:

a) *Leitura e análise da legislação e seus analistas*

Estudo do desenvolvimento dos dois processos de reforma em questão a partir da análise de documentos oficiais, da leitura de César Coll (principal inspirador das duas reformas aqui analisadas) e da leitura de autores que analisam e discutem as duas reformas, tais como Gimeno Sacristán, Viñao Frago, Dagmar M.L Zibas e outros. O primeiro passo desta pesquisa foi, pois, uma reflexão acerca das particularidades de cada um dos processos de reforma e seus contextos social e histórico.

Tal estudo é necessário, como afirma Gimeno Sacristán (1998) porque “(...) o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial” (p.107).

Goodson (2001 e 2012), assim como Viñao Frago (2006a e 2006b) também ressaltam a importância dessa contextualização, afirmando que a desconsideração dessa elaboração histórica e social do currículo pode levar a, erroneamente, aceitá-lo como um fato consumado.

Destaque-se, ainda, que este estudo é guiado pela *Abordagem do Ciclo de Políticas* de Ball e Bowe, mais especificamente no que tange aos contextos 1 e 2 – *contexto de influências e contexto da produção dos textos*.

Trata-se da localização, leitura e análise dos documentos oficiais sobre ambas as reformas, bem como de textos de analistas com base em Roteiro para Análise de Documento, conforme propõem Giovanni (1999a) e Marin (2001). (Ver Apêndice 1).

b) *Leitura e análise dos documentos referentes à Filosofia nos currículos de ensino médio no Brasil e no Bachillerato na Espanha e seus analistas*

Trata-se de breve estudo histórico do percurso da Filosofia como disciplina nos dois países, a fim de investigar como a Filosofia aparece no sistema educacional dos dois países e quais são os parâmetros e diretrizes propostas para essa disciplina pelos documentos oficiais.

Segundo Chervel (1990), nenhuma disciplina é incluída no currículo sem motivo, uma disciplina escolar não existe sem um objetivo – as finalidades que presidiram sua constituição são, segundo o autor, o tópico principal a partir do qual uma disciplina se constitui (CHERVEL, 1990, p.184). E, para entender essas finalidades, para entender porque a escola ensina o que ensina nessa disciplina, é preciso analisá-la nos contextos social e histórico de cada país.

Também aqui se trata da localização, leitura e análise de documentos oficiais sobre essa disciplina em ambas as reformas, bem como de textos de analistas e estudos já realizados

sobre a mesma, com base em *Roteiro para Análise de Documentos*, conforme propõem Giovanni (1998) e Marin (2001) (Ver Roteiro para Análise de Documento no Anexo 1) e com base nas relações e elementos expostos no Quadro 1.

c) Análise da percepção de alunos e professores sobre as aulas de Filosofia hoje⁴

O estudo da percepção de alunos e professores sobre as aulas de Filosofia se mostrou necessário nessa pesquisa, especialmente se considerarmos as afirmações de Gimeno Sacristán (1998) e Goodson (2001 e 2012) de que as propostas oficiais são sempre transformadas quando postas em prática. Não se pode dizer que *o que se diz oficialmente, o que acontece* em sala de aula e *o que pensam seus agentes* – alunos e professores – sejam realidades totalmente independentes, embora sejam instâncias que gozem de certa autonomia. Por isso, para conhecer a realidade do currículo, é preciso ir além do discurso oficial que se elabora sobre a mesma. Tais autores reforçam a importância de se estudar as prescrições e as práticas. Para eles, não existe uma total dicotomia entre prescrição e prática, pois a primeira estabelece parâmetros para a segunda e esta, por sua vez, pode vir a subverter ou transcender a primeira.

Bowe, Ball e Gold (1992) também dão destaque ao fato de que as políticas não vão para a sala de aula tal e qual são apresentadas nos documentos oficiais; elas estão sujeitas a reinterpretções, rejeições, ou até mesmo, a serem completamente ignoradas, por parte dos agentes da prática educativa.

Os autores afirmam:

Políticas serão interpretadas de maneiras diferentes uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem qualquer área diferem entre si. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, respostas podem ser frívolas, etc. Além disso, uma vez mais, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p22)⁵.

Os autores destacam, então, o papel ativo dos professores e outros profissionais no

⁴ Foi solicitada a anuência dos sujeitos da pesquisa, por meio do preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE. A pesquisa obedece às disposições do Regimento do Comitê de Ética em Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em vigor desde novembro de 1997. Com base neste regimento, a pesquisadora se compromete a salvaguardar os direitos e dignidade dos sujeitos da pesquisa, mantendo sob sigilo quaisquer informações que possam contrariar tais disposições (Ver documentos – Anexos 2 e 3).

⁵Tradução nossa do original em inglês: “Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be reject, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle. Different interpretations will be in contest, as they relate to different interests, one or other interpretation will predominate, although deviant or minority readings may be important.”

processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Ou seja, o que eles pensam e aquilo em que acreditam têm grandes implicações para o processo de implementação das políticas.

Para Gimeno Sacristán (2007, p. 136), se o que se quer é saber verdadeiramente o que é a educação, “(...) conviria muito mais analisar as práticas nas aulas, do que se deter muito no discurso embelezado” – quer seja ele o discurso oficial, quer seja o discurso dos próprios professores. Existe uma separação entre *intenção* (as propostas oficiais) e a *realidade* e, para entender o currículo (lembrando que este é processo que se mostra na interação de todos os seus contextos) é preciso ir além das declarações dos documentos e dos professores, porque em ambos os casos expressam-se mais os desejos do que as realidades:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores(as) dizem que querem transmitir e uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores (as) que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos (as) aprendem[...] O que importa não é o que se diz que se faz, mas o que verdadeiramente se faz; o significado real do currículo não é o plano ordenado, seqüenciado, nem que se definam as intenções, os objetivos concretos, os tópicos, as habilidades, valores, etc., que dizemos que os alunos(as) aprenderão, mas a prática real que determina a experiência de aprendizagem dos mesmos (p.131/133).

Apesar disso, diante da dificuldade em acompanhar diretamente a prática pedagógica nas salas de aula nos dois países, optou-se nesta pesquisa por considerar especificamente as percepções que expressam professores e alunos acerca da realidade das salas de aula de Filosofia no ensino médio brasileiro e no bachillerato espanhol. Acredita-se que justamente o confronto entre o que dizem professores e alunos permitirá, talvez, que se possa chegar a algum conhecimento da prática pedagógica na realidade da sala de aula.

Para tal opção consideraram-se especialmente as diferenças apontadas por Viñao Frago (2001) entre os objetivos e propósitos dos reformadores e a cultura escolar, vale dizer: as intenções e motivos dos principais agentes envolvidos na escola e em sala de aula: alunos e professores. Para esse autor, a questão ou problema chave, em relação ao fracasso da quase totalidade das reformas estruturais e curriculares reside exatamente na oposição ou contraste entre o propósito dos reformadores e as tradições da cultura escolar.

Para Viñao Frago (2001) a cultura escolar é algo que permanece, algo que as reformas, por seu caráter a-histórico, não fazem mais do que *arranhar superficialmente* – isso porque, segundo o autor, os reformadores possuem uma *crença messiânica* na possibilidade de uma ruptura com as tradições do passado. Acreditam que as práticas existentes podem ser descartadas ou substituídas pelas que propõem e agem como se elas não existissem, ignoram-nas, como se não houvesse nada antes de suas propostas. Nas palavras do autor:

[...] Las reformas fracasan ya no porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; ya no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización, ya no porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza a-histórica ignoran la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática (VIÑAO FRAGO, 2006a, p. 84).

Assim, optou-se aqui pela construção de questionários, que foram aplicados a 31 alunos concluintes do Ensino Médio de uma escola pública da Cidade de São Paulo, a 25 alunos concluintes do Bachillerato de uma escola pública da cidade de Guadalajara⁶, na Espanha, e a 04 professores de Filosofia dessa etapa da escolaridade, sendo dois brasileiros e dois espanhóis, todos profissionais de escolas públicas. Trata-se de instrumento **construído e testado** conforme orientações de autores como: Goode & Hatt (1977), Selltiz *et all* (1965), Lüdke & André (1986) e Giovanni (2009) – ver Anexos 4,5,6 e 7

Para esses autores, questionários implicam maior objetividade no acesso às informações. Representam condição específica de produção do discurso e expressão do pensamento pelos sujeitos investigados. Sua organização, alternando questões abertas, livres, fechadas, com alternativas fixas, ou centradas em determinados temas trazem vantagens como: a) deixam o respondente mais à vontade; b) cobrem diferentes pontos, contextos e perspectivas sobre o assunto; c) têm menor poder de influência nos respondentes do que perguntas feitas oralmente; d) permitem respostas variadas, representativas da opinião do inquirido. O procedimento é ainda vantajoso para o investigador, por permitir recolher informações variadas sobre o tema em questão, com maior número de informantes, num curto período de tempo. Além disso, afirmam também esses mesmos autores, que com os devidos cuidados na elaboração das questões, no teste e na forma de aplicação dos questionários, parte das dificuldades inerentes ao uso desse instrumento podem ser superadas, tais como: baixo nível de retorno, não disponibilidade e disposição dos respondentes em participar, qualidade das respostas obtidas.

As **questões** foram elaboradas considerando-se as relações expostas no Quadro 1, sobre os diferentes elementos norteadores da pesquisa: apoios teóricos, problemas, questões, objetivos, hipótese e versam, por exemplo, sobre as aulas, os conteúdos trabalhados,

⁶ Maiores explicações a respeito dessa diferença de contexto dos alunos (cidade grande X cidade pequena) serão apresentadas no Capítulo 6.

interesses e relevância do conteúdo, objetivos, procedimentos e atividades de professores e alunos etc.

A **seleção de escolas e sujeitos** a serem investigados foi, inicialmente, feita por meio do ranqueamento das escolas das cidades de São Paulo e da cidade de Madrid. Ou seja, para determinar quais seriam tais escolas, utilizamos o ranqueamento das escolas, feito através do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em São Paulo, e através da Prueba de Conocimientos y Destrezas Indispensables (Prueba de CDI), em Madrid, que avalia os institutos de educação secundária, que abrigam tanto os cursos da ESO, quanto os do Bachillerato.

Previa-se, com base na localização e leitura desses dados, entrar em contato com a escola melhor ranqueada em cada cidade, pois, supõe-se haver nestas escolas melhores condições para se efetivar um bom trabalho com a disciplina em questão. No entanto, devido a inúmeras dificuldades encontradas durante o contato com a escola melhor ranqueada em São Paulo, foi preciso escolher outra escola. Como era condição imprescindível que a escola escolhida fosse pública, não foi possível mais utilizar o ranqueamento, já que todas as escolas listadas a partir da segunda colocada eram somente escolas particulares. Então, a condição principal, passou a ser que a escola contatada, os professores e os alunos aceitassem participar da pesquisa. Assim, foi-se fazendo contato com escolas já conhecidas pela pesquisadora e indicadas por colegas, e aquela que foi mais receptiva foi a escolhida para a pesquisa. No caso da pesquisa com os sujeitos espanhóis, pretendia-se realizar a pesquisa em uma escola pública em Madrid, mas devido também a dificuldades de contato e de outras naturezas, acabou-se encaminhando a realização da pesquisa para a cidade de Guadalajara. Lá, o critério de escolha da escola foi o mesmo aplicado para a escolha da escola em São Paulo: aquela que, uma vez contatada, fosse mais receptiva, seria a escolhida. No caso, quando da realização do estágio no exterior, o coorientador estrangeiro conseguiu autorização para que 03 escolas na cidade fossem visitadas para a realização da pesquisa. Escolheu-se a que mais se assemelhava à escola de São Paulo, que, por sorte, era a mesma escola em que o co-orientador espanhol trabalha como professor e como orientador pedagógico e, portanto, tinha-se o contato facilitado e uma boa recepção.

d) Análise das provas ENEM (Brasil) e PAU (Espanha)

Para complementar o estudo sobre as realidades nas escolas optou-se também por analisar as questões do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, no Brasil, e da PAU – Prueba de Acceso a la Universidad, na Espanha, a fim de determinar a natureza das questões e conteúdos

presentes nas duas provas. Tal estudo se mostrou necessário, pois, ao final desse nível de ensino, os alunos são avaliados e tais avaliações são organizadas de acordo com os objetivos determinados por lei, para verificar se os egressos atingiram aquilo que era deles esperado. Os documentos oficiais são inspiradores de projetos pedagógicos e, conseqüentemente, da avaliação destes. Foram escolhidos o ENEM e a PAU por se tratarem de provas que são realizadas pela maioria dos alunos egressos do Ensino Médio e do Bachillerato e, assim, buscam avaliar esse segmento do ensino na sua totalidade.

e) Análise comparativa dos dados coletados

Ao final realiza-se análise comparativa dos dados obtidos em cada uma das fontes investigadas, apresentando-os em quadros-síntese quando isso se mostrou necessário para compreensão dos aspectos sob análise.

Assim, a pesquisa foi desenvolvida a partir de:

I) Análise de documentos oficiais (levantamento inicial de documentos):

- na Espanha:

Ley General de Educación (LGE), de 1970

Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980

Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de 1985

Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990

Ley Orgánica de la Participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995

Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE), de 2002

Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006

Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013

- no Brasil:

Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. ° 9.394), de 1996;

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) de 1998;

Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Parte IV: Ciências Humanas e suas tecnologias), de 2000;

PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos PCN), de 2002;

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), de 2006

II) Leitura e análise dos trabalhos encontrados no levantamento bibliográfico e dos autores que discutem e analisam as duas reformas e o ensino da Filosofia nesse nível de escolaridade;

III) Análise dos questionários com professores de Filosofia e alunos concluintes do Ensino Médio e do Bachillerato;

IV) Análise de questões dos últimos ENEM e PAU

V) Estágio – Bolsa Sanduíche – Espanha

Para realizar tal pesquisa mostrou-se necessário um período de estágio na Espanha, que permitiu, tanto um maior aprofundamento na análise dos documentos oficiais referentes à reforma espanhola, quanto a possibilidade de acesso aos agentes da prática pedagógica nesse país.

CAPÍTULO 1

CONCEITOS BALIZADORES DA PESQUISA: REFERENCIAL TEÓRICO

Ruth Sautu (2005) afirma que a redação do marco teórico de um projeto de pesquisa deve incluir uma teoria geral e teorias substantivas. De acordo com a autora (2005), a teoria geral é aquela que, como já indica o nome, tem uma abrangência maior, engloba processos mais amplos. Já as teorias substantivas são aquelas que serão aplicadas ao problema específico estudado, são aquelas mais pontuais e “estreitas”.

Assim sendo, o marco teórico deste projeto inclui, como teoria geral, a *Abordagem do Ciclo de Políticas*, formulada por Ball e Bowe e como marco teórico substantivo, os conceitos de *Currículo Oficial ou Prescrito e Regulamentado* e *Currículo em Ação*, elaborados por Gimeno Sacristán e também os conceitos de *Currículo e Disciplina*, elaborados por Goodson e Chervel, além do conceito de *Reforma* de Viñao Frago.

1.1. A Abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe

A *Abordagem do Ciclo de Políticas* formulada por Ball e Bowe se mostrou útil nesta pesquisa para guiar a análise do trâmite dos processos reformistas, pois permite organizar os documentos/acontecimentos de forma a refletir sobre a sucessão dos eventos. Em entrevista recente, Ball (2009) afirma que a *Abordagem do Ciclo de Políticas* “[...] é um método. Ele não diz respeito à explicação das políticas. É uma maneira de pesquisar e teorizar as políticas (...) é uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são 'feitas'” (p.304/305).

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar (...) que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (...) (MAINARDES, 2006, p. 49).

Tal abordagem se mostra bastante útil para a análise de políticas educacionais, pois não só permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos, como também destaca a complexa e controversa natureza da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos. Ela é, então, de extrema importância para a realização da análise crítica da trajetória das políticas educacionais, desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos.

A *Abordagem do Ciclo de Políticas* abrange cinco *contextos*. O primeiro é o *contexto da influência*, no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas: “[...] é aqui que o discurso político é construído. É aqui que os partidos interessados lutam para influenciar a definição e as finalidades sociais da educação, o que significa ser educado. (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.19)⁷

Nesse contexto atuam as redes sociais dentro e em torno dos partidos políticos, do governo e do poder legislativo. É neste momento que conceitos como os de educação, de políticas públicas e de políticas educacionais, adquirem legitimidade e formam o discurso político.

O segundo contexto é o *contexto da produção de texto*, que é o momento em que são articulados os textos políticos, ou seja, é o momento em que as leis são articuladas. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, já que os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. De acordo com os autores, esse contexto tem uma relação simbiótica com o primeiro contexto, embora tal relação não seja nem simples e nem evidente. Isso porque:

[...] enquanto o contexto da influência está frequentemente relacionado com a articulação de interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos estão, normalmente, articulados com a linguagem do bem público geral (...). Os textos políticos, portanto, representam a política. Essa representação pode tomar várias formas, sendo a mais comum os textos oficiais e os documentos políticos (...) (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p.20)⁸.

De acordo com os autores, tais textos não são, necessariamente, internamente coesos e claros, e podem, também, em alguns casos, serem contraditórios. A política não é finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos, levando sempre em consideração o tempo e o local específicos de sua produção, pois são o resultado de disputas e acordos. Os grupos que atuam dentro dos diferentes momentos da produção de textos competem para controlar as representações da política, por isso as políticas carregam limitações materiais e também possibilidades.

O terceiro contexto é o *contexto da prática*, no qual são vivenciadas as reais consequências das respostas aos textos políticos. É onde a política está sujeita à interpretação e recriação, é onde a política produz efeitos e consequências, as quais podem representar mudanças significativas na política original/anterior. O ponto-chave deste contexto, para Ball

⁷ Tradução nossa do original em inglês: “It is here that policy discourses are constructed. It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated.”

⁸ Tradução nossa do original em inglês: “Because while influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of general public good. [...]Policy texts therefore represent policy. These representations can take various forms: most obviously ‘official’ legal texts and policy documents [...]”

e Bowe, é o fato de que as políticas estão sujeitas à interpretação, ou seja, estão sujeitas à recriação: “(...) O ponto chave é que a política não é simplesmente recebida e implementada dentro desta arena (contexto da prática), mas está sujeita a interpretação e 'recriação” (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p22)⁹

Segundo os autores, os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles têm suas histórias, experiências, propósitos e valores; eles têm interesses assumidos nos significados da política:

Políticas serão interpretadas de maneiras diferentes uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem qualquer área diferem entre si. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, respostas podem ser frívolas, etc. Além disso, uma vez mais, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p22)¹⁰.

Esta abordagem, então, reserva aos professores e outros profissionais da prática escolar, um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais. Ou seja, o que eles pensam e aquilo em que acreditam têm grandes implicações para o processo de implementação das políticas. Os textos políticos terão, então, uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores.

O quarto contexto é o *contexto dos efeitos*, no qual há a preocupação com questões de justiça, igualdade e liberdade individual (análise dos efeitos e impactos das políticas). Os autores consideram mais apropriada a idéia de que as políticas têm *efeitos* em vez de resultados. Nesse contexto, as políticas devem ser analisadas em termos de seus impactos e interações com desigualdades existentes.

Os efeitos podem ser divididos em duas categorias: *gerais e específicos*.

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente [...] (MAINARDES, 2006, p.6).

⁹ Tradução nossa do original em inglês: “The key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then “recreated”

¹⁰ Tradução nossa do original em inglês: “Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be reject, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle. Different interpretations will be in contest, as they relate to different interests, one or other interpretation will predominate, although deviant or minority readings may be important.”

Essa divisão sugere que a análise de uma política deve abarcar o exame das várias facetas e dimensões de uma determinada política e suas implicações, bem como das interfaces da política com outras políticas setoriais e com o conjunto das políticas.

Em entrevista dada aos pesquisadores Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, Ball (2009) distingue ainda nos efeitos de uma política: os *efeitos de primeira ordem* e os *efeitos de segunda ordem*. Os *efeitos de primeira ordem* referem-se a mudanças na prática e/ou na estrutura e são bem evidentes em lugares específicos e/ou no sistema como um todo. Já os *efeitos de segunda ordem* referem-se ao impacto nos padrões de acesso e justiça social, e de oportunidade:

Resultados de primeira ordem decorrem de tentativas de mudar as ações ou o comportamento de professores ou de profissionais que atuam na prática. Resultados de segunda ordem também acontecem, ou pelo menos alguns deles acontecem, dentro do contexto de prática, particularmente aqueles relacionados ao desempenho, a outras formas de aprendizado. (BALL, 2009, p.306).

O quinto e último contexto é o *contexto de estratégia política*, que envolve a identificação de um conjunto de atividades políticas e sociais que seriam necessárias para entender as desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas públicas investigadas. Em outras palavras, o contexto de estratégia política é um contexto de desenvolvimento de pesquisas sociais críticas, necessárias para se avaliar, segundo Mainardes (2006), questões conjunturais e desigualdades sociais que são criadas ou reproduzidas pela política ou pelo programa em questão. Ainda segundo Mainardes (2006, p.60), esses aspectos "[...] somente podem ser detectados pela pesquisa criteriosa do contexto da prática por meio de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica". Neste contexto, então, é onde são desenvolvidas estratégias e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. "[...] O aspecto essencial desse contexto é o compromisso do pesquisador em contribuir efetivamente para o debate em torno da política, bem como para sua compreensão crítica". (MAINARDES, 2006, p.60)

Quando perguntado sobre o fato de que muitos pesquisadores têm focalizado apenas os três contextos primários (de *influência*, de *produção de texto*, da *prática*), deixando os dois últimos de lado, Ball (2009) afirma que:

[...] Não é útil separá-los e eles deveriam ser incluídos no contexto da prática e da influência, respectivamente. Em grande parte, os resultados são uma extensão da prática [...] O contexto da ação política, na realidade, pertence ao contexto de influência, porque é parte do ciclo do processo através do qual as políticas são mudadas, ou podem ser mudadas ou, pelo menos, o pensamento sobre as políticas muda ou pode ser mudado. O pensar sobre as políticas e o discurso das políticas podem ser mudados pela ação política. Assim, eles podem ser subsumidos e integrados ao contexto de influência. (p.306).

Ball (2009) ainda afirma que a política não pode ser encarada como um processo linear e que não se deve entender os diferentes contextos da abordagem como contextos estanques.

Os contextos podem ser pensados de outra maneira e podem ser "aninhados" uns dentro dos outros. Assim, dentro do contexto de prática, você poderia ter um contexto de influência e um contexto de produção de texto, de tal forma que o contexto de influência dentro do contexto da prática estaria em relação à versão privilegiada das políticas ou da versão privilegiada da atuação. Assim, podem existir disputas ou versões em competição dentro do contexto da prática, em diferentes interpretações de interpretações. E, ainda, pode haver um contexto de produção de texto dentro do contexto de prática, na medida em que materiais práticos são produzidos para utilização dentro da atuação. Assim, podem existir espaços dentro de espaços. Podemos refletir a respeito das políticas em termos de espaços e em termos de tempo, de trajetórias políticas, movimentos de políticas através do tempo e de uma variedade de espaços. Uma política tem uma trajetória semelhante à de um foguete: decola, atravessa o espaço e depois aterrissa. Algumas vezes, acidenta-se; em outras, atinge uma realização espetacular, mas move-se através do tempo e, algumas vezes, simplesmente desaparece. As políticas desaparecem no decorrer do tempo ou, algumas vezes, leva muito tempo para elas se tornarem integradas. Algumas vezes, elas são apressadas ou atrasadas. É necessário pensar sobre a velocidade das políticas, é necessário ter a dimensão do tempo, bem como do espaço (BALL, 2009, p.306)

1.2. Os conceitos de *currículo oficial/prescrito/regulamentado* e de *currículo em ação/interativo* segundo Gimeno Sacristán

De Gimeno Sacristán são utilizados nesta pesquisa os conceitos de *currículo oficial/prescrito/ regulamentado* e o de *currículo em ação*.

O *currículo oficial*, segundo o autor, diz respeito às propostas curriculares oficiais, ou seja, os conteúdos que devem ser ensinados, definidos em documentos oficiais/legais. O currículo oficial é assim denominado porque é o que se conhece mais e é o que tem procedimentos mais efetivos para se impor e monopolizar o discurso.

Segundo Gimeno Sacristán (1998a), “(...) para entender o currículo real é preciso esclarecer os âmbitos práticos em que é elaborado e desenvolvido, pois, do contrário estaríamos falando de um objeto reificado à margem da realidade” (p.129). O *currículo oficial* mostra facetas das intenções do processo educativo escolar, ou seja, aquilo que as autoridades estão buscando na educação escolar. Isso porque os conhecimentos vinculados nos componentes curriculares estão sempre atrelados ao objetivo da educação. Por trás do currículo sempre há interesses. Ou seja:

(...) o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.107).

De acordo com o autor é difícil, se não impossível, discutir o currículo de forma

relevante sem considerar suas características num contexto social, cultural e histórico, sem considerar a política curricular, que consiste em uma parte muito significativa desse mesmo contexto, já que estabelece decisivamente suas coordenadas. A política curricular não é apenas mais um dado da realidade curricular, ela também marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que atuam/ intervêm nessa realidade. O tipo de racionalidade dominante na prática escolar é condicionada pela política e pelos mecanismos administrativos de mediação a formulação do currículo.

Gimeno Sacristán (1998a) define a política curricular como sendo “(...) um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e muda o currículo (...)” (p.109).

Na formulação do currículo oficial, ou seja, na decisão de que cultura se define como mínima e obrigatória, o que se expressa é o tipo de normatização cultural que a escola irá oferecer aos indivíduos; é a cultura e o conhecimento considerados valiosos; os padrões pelos quais todos serão avaliados.

O currículo prescrito, quanto a seus conteúdos e a seus códigos, em suas diferentes especialidades, expressa o conteúdo base da ordenação do sistema, estabelecendo a seqüência de progresso pela escolaridade e pelas especialidades que o compõem (GIMENO SACRISTÁN, 1997, p.113).

É importante ressaltar que, para Gimeno Sacristán, para se conhecer o currículo é preciso ir muito além das declarações oficiais, da retórica, dos documentos, ou seja, é preciso se aproximar o máximo possível da realidade:

O que se torna evidente é que, pelas propostas do currículo, expressam-se mais os desejos do que as realidades. Sem entender as interações entre ambos os aspectos não podemos compreender o que acontece realmente aos alunos/as e o que aprendem (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.137).

E é aqui que entra o conceito de *currículo em ação*. *Currículo em ação*, segundo Gimeno Sacristán (2007), é o currículo reelaborado na prática, é a transformação do currículo oficial no pensamento e no plano dos professores e nas tarefas acadêmicas:

O conjunto de tarefas de aprendizagem que os alunos/as realizam, das quais extraem a experiência educativa real, que podem ser analisadas nos cadernos e na interação da aula e que são, em parte, reguladas pelos planos ou programações dos professores/as – é o chamado currículo em ação (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.138).

É interessante sublinhar que, para Gimeno Sacristán, currículo não é simplesmente uma prescrição, sua realidade não se mostra somente em suas modelagens documentais; para o autor, currículo é um processo que se mostra na *interação de todos os seus contextos práticos*, que vão desde o âmbito de decisões políticas e administrativas que resultam no *currículo oficial* (documentos curriculares) até sua transformação em *currículo em ação*. É

por esse motivo que o autor atenta para o fato de que o currículo prescrito, por mais que possa vir a ser transformado na prática cotidiana escolar, não deixa de ser uma via de controle sobre a prática de ensino.

Ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe indubitavelmente pré-condicionar o ensino, porque as decisões em torno de determinados códigos se projetam inexoravelmente em metodologias concretas, com distinto grau de eficiência em seus efeitos, ainda que não existisse uma intenção explícita de fazê-lo, se é que se considera este aspecto um âmbito de competência próprio das escolas e dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p114).

No entanto, o fato de que o prescrito proponha modelos educativos a serem seguidos não evitará que haja professores(as) que não os sigam. É preciso ter claro que, por mais que a prescrição tenha o valor de manifestar uma filosofia educativa, esta não necessariamente se instala na mentalidade dos professores e em seus esquemas de atuação prática.

O currículo prescrito não pode e nem deve ser entendido como um tratado pedagógico e um guia didático que oferta planos elaborados para os professores, porque tem outras funções mais decisivas para cumprir, desde o ponto de vista da política educativa geral, do que ordenar os processos pedagógicos nas aulas. Se a política curricular pode e deve ajudar os professores, deve fazê-lo por outros meios (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p.118).

Sem entender as interações existentes entre esses dois âmbitos do currículo não se pode compreender o que acontece aos estudantes e o que estes aprendem. O estudo do currículo deve interessar-se pela relação entre a intenção/prescrição e a realidade. Entender o currículo como um processo oferece, então, a oportunidade de entender a ação da escola não como algo completamente autônomo, mas sim como algo em relação com um projeto que nem sempre é coerente e que é definido fora dela.

Segundo Gimeno Sacristán (2007) o que a escola faz é uma “(...) interpretação de uma partitura que se escreve fora dela, não pelos atores que atuam em seu seio” (p.144). Assim sendo, toda a política de seleção do currículo é um capítulo imprescindível para entendermos a ação, já que lhe definem o cenário, as regras do jogo, as margens de autonomia, além de selecionar o conteúdo. E, por entendermos o currículo como um processo, é preciso que esse estudo se prolongue até a prática didática, porque é aí que os conteúdos adquirem um valor concreto, em especial para analisar como se transformam em ações didáticas. Nas palavras do autor: “[...] qualquer que seja o projeto que se tenha para a escola, seu significado real e seu valor estão nas ações que origina, em função do contexto metodológico e institucional em que se desenvolve” (GIMENO SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 2007, p.145)

1.3. *Currículo e Disciplina* segundo Ivor Goodson e André Chervel

Segundo Goodson (2001) o termo *currículo* advém da palavra latina *currere*, que pode ser traduzida como correr, "[...] e se refere a uma pista de corrida (ou a um carro romano de corridas. As implicações etimológicas remetem-nos para a concepção de currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir ou, mais significativamente, a apresentar" (GOODSON, 2001, p.61). Na atualidade, currículo passa a ser compreendido como o *conjunto daquilo que se ensina e daquilo que se aprende*, tendo como referência alguma ordem de progressão, podendo ir além do que está escrito oficialmente.

Já o termo *disciplina*, no sentido de *conteúdos de ensino*, segundo Chervel (1990), só aparece nas primeiras décadas do século XX, pois até o fim do século XIX, seu significado não era mais do que a vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais à sua boa ordem e àquela parte da educação dos alunos que contribui para tal ordem.

Mas é importante ressaltar que tanto *currículo* quanto *disciplina* são conceitos que vão muito além dessas simples definições. Ambos são *construções históricas e sociais*, ou seja, a construção de um currículo e, conseqüentemente, a escolha de determinadas disciplinas estão repletas de conflitos, interesses, objetivos, relações de dominância etc. É por esse motivo que devem ser analisados historicamente, caso contrário, não podem ser compreendidos.

Assim, currículo é mais do que uma simples palavra para definir um conjunto de disciplinas: é uma construção histórica, reflete um conflito social. A definição daquilo que deve ser ensinado envolve um enorme conjunto de prioridades sociais e políticas que, inevitavelmente, afetam a orientação pedagógica e a realização na sala de aula. O currículo não é uma realidade abstrata, à margem do sistema socioeconômico, da cultura e do sistema educativo. O currículo é uma práxis, não um objeto estático. É a expressão da função socializadora e cultural da escola. Por isso, as funções que o currículo cumpre são realizadas por meio de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que gera.

O processo de “fabricação” do currículo não é um processo lógico, mas sim um processo social, no qual convivem, lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais “menos nobres” e “menos formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidade de legitimação e controle, propósitos de dominação, etc. Assim, o currículo não é constituído de conhecimentos válidos, mas sim de *conhecimentos considerados socialmente válidos*.

Dessa forma, segundo Goodson (2001), o trabalho daquele que estuda o currículo é recuperar os complexos padrões de estruturação e distribuições de poder que influenciam a forma como o conhecimento presente no currículo é selecionado, classificado, transmitido e

avaliado. Dessa forma, o pesquisador revela “(...) quais formas de conhecimento são legitimadas e sancionadas no interior de uma estrutura institucionalizada” (p.118), ou seja, revela quais são os conhecimentos autorizados a estarem no currículo.

Goodson (1990) ainda destaca que as matérias escolares (conhecimentos) que compõem o currículo, além de serem construções sócio-históricas, são representações de interesses dos grupos envolvidos em sua constituição, manutenção e promoção.

[...] é importante saber que, na verdade, as próprias matérias escolares representam grupos de interesse substanciais. Ver as matérias como não mais que “constructos sócio-históricos de uma época particular”, embora correto em um certo nível, dificilmente serve para clarificar o papel exercido por aqueles grupos envolvidos em sua manutenção e promoção ao longo do tempo (GOODSON, 1990, 233)

De acordo com Goodson (2012), o *currículo* é formulado numa grande variedade de áreas e níveis, mas o fundamental para esta variedade é a distinção entre o *currículo escrito* e o *currículo interativo* (como atividade em sala de aula).

Segundo o autor, o que se vê hoje é uma tendência a se analisar cada um separadamente, como se não houvesse nenhum tipo de relação entre o currículo escrito e o interativo, o que acaba conduzindo a dois erros, principalmente: o primeiro, é considerar que o currículo escrito é irrelevante para a prática, que existe “(...) uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adotado, na sua forma escrita, e o currículo ativo, na sua forma vivida e experienciada” (p.52); o segundo é tomar o currículo escrito como fato consumado:

[...] é politicamente ingênuo e conceitualmente inadequado afirmar que “o importante é a prática em sala de aula” (da mesma forma que é uma ignorância querer excluir a política da educação) [...] o estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo escrito irá aumentar o nosso entendimento dos interesses e influências atuantes neste nível [...] este entendimento nos fará conhecer melhor tanto os valores e objetivos patentes na escolarização quanto a forma como a definição pré-ativa pode estabelecer parâmetros para a ação e negociação interativa no ambiente da sala de aula e da própria escola [...] Entender a criação de um currículo é algo que deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea. (GOODSON, 2012, p.20/21/22)

Para Goodson é preciso que ambos sejam estudados, mas antes de se partir para a prática, é preciso estudar o *currículo escrito*, pois entender a criação do currículo possibilita mapear as metas e estruturas prévias que podem vir a influenciar a prática. Entender a *construção pré-ativa* de um currículo pode estabelecer importantes parâmetros para a compreensão de sua *realização interativa* dentro da sala de aula. A desconsideração da elaboração histórica e social do currículo nos leva a aceitá-lo como um fato consumado, não permitindo uma renovação e atualização da forma e do conteúdo curriculares. Nas palavras do autor:

[...] Começar qualquer análise da escolaridade aceitando, sem questionamento, a forma e o conteúdo do currículo, aspectos que suscitaram lutas e que foram estabelecidos num ponto histórico particular, com base em certas prioridades sociais e políticas; isto é, tomar o currículo como um dado, significa renunciar a um vasto conjunto de entendimentos sobre aspectos do controle e do funcionamento da escola e da sala de aula (GOODSON, 2001, p.57/58).

De forma igualmente importante, o autor destaca que é preciso que não se interprete o currículo como resultado de um processo evolutivo, de contínuo aperfeiçoamento em direção a melhores e mais adequadas formas. É preciso captar as rupturas, é preciso prestar atenção não apenas aos pontos de continuidade e evolução, mas também aos pontos de descontinuidades e rupturas. Tal perspectiva estaria atenta aos diferentes significados que, no decorrer da história, foram atribuídos às mesmas palavras, desconfiando de relatos que tendem a atribuir significados fixos e permanentes a palavras como *educação*, *disciplina* e *escola*.

Seria necessário, também, segundo o autor, reconhecer que o objetivo central de um estudo do currículo escrito não consiste apenas em descrever como se organiza o conhecimento escolar; deve-se tentar explicar como determinado artefato veio a se tornar o que é, descrevendo a dinâmica social que o moldou: “[...] assim, os conflitos em torno da definição do currículo escrito proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 2012, p.17).

Goodson afirma que o estudo do currículo interativo é tão importante quanto o estudo do currículo escrito. Por esse motivo, é importante que um estudo do currículo não se detenha nas deliberações conscientes e formais a respeito do que deve ser ensinado (leis, regulamentos, normas, guias, etc.). É preciso, segundo o autor, que se investiguem também os processos informais e interacionais através dos quais aquilo que é legislado é interpretado, sendo, freqüentemente, subvertido e/ou transformado. O currículo não apenas representa, ele faz.

O currículo escrito, em confronto com interesses e conflitos, pode se efetivar ou não, em *currículo em ação*. É preciso ter claro de que nem sempre as escolas aceitam ou reproduzem passivamente os discursos ditados pelos órgãos oficiais ou pelas escolas de formação. Embora exista certa “padronização” entre as escolas, é possível dizer que cada escola possui sua própria “cultura”, sua própria rotina, sua própria “tradição.” O currículo escrito é introduzido na realidade das instituições e acaba sendo “contaminado” pela cultura escolar, pela sua rotina, pelo seu cotidiano. Acaba se tornando diferente daquilo que se idealizou a princípio. Além disso, existe a questão da *resistência* por parte dos próprios professores em adotar determinadas prescrições. Eles podem resistir a mudanças que os

desviem de seus valores, crenças, interesses e privilégios.

Goodson (2006, p.69), então, nos alerta para a importância de desenvolver “uma sensibilidade para o contexto escolar”, que permita perceber que “[...] grupos profissionais são agentes vitais na provisão de serviços profissionais e suas missões precisam ser negociadas e definidas com sensibilidade e seriedade”. No *currículo interativo* acentua-se a complexidade pois, nele, faz-se presente uma superposição de múltiplos contextos (o pedagógico, o profissional e o social), que é o que dá significado real às práticas.

Para Goodson (1990), os estudos das matérias escolares, compondo a área de estudo do currículo, propõem-se a penetrar em um campo que os pesquisadores, freqüentemente, se mostraram inclinados a ignorar: os conteúdos escolares, os métodos de ensino e os percursos de estudo, buscando nos processos internos da escola pistas para analisar as complexas relações entre escola e sociedade, inclusive enfatizando como as escolas, tanto refletem quanto refratam as definições da sociedade acerca dos conhecimentos culturalmente válidos.

Tal como dissemos em relação ao *currículo*, o mesmo se passa com as *disciplinas*. Estas também são mais do que uma palavra usada para designar um conjunto de conhecimentos de determinada área.

O termo *disciplina*, no sentido de conteúdos de ensino, segundo Chervel (1990), é algo recente – das primeiras décadas do século XX — pois até o fim do século XIX, seu significado estava atribuído à vigilância dos estabelecimentos em relação às condutas prejudiciais à sua boa ordem e àquela parte da educação que contribuía para tal ordem, podendo identificar-se com atitudes repressivas ou ainda fazendo par com o verbo *disciplinar*, que é sinônimo de ginástica (exercício) intelectual.

De acordo com o autor, nenhuma disciplina é incluída no currículo sem motivo, uma disciplina escolar não existe sem um objetivo (segundo Chervel, este é o tópico principal a partir do qual uma disciplina se constitui), ela “[...] comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição” (CHERVEL, 1990, p.184). E, para entender essas finalidades, para entender por que a escola ensina o que ensina, é preciso, também, analisar historicamente as disciplinas escolares.

A constituição dos saberes escolares específicos a cada disciplina do currículo é resultado de um complexo processo que envolve conflitos, consentimentos, mediações entre diversos sujeitos e instituições, diante dos papéis que são atribuídos à escola em determinada época e sociedade.

Segundo Chervel (1990), existe um consenso de que as disciplinas escolares são conteúdos que foram construídos em outro lugar que não na escola:

[...] Pois prevalece, no domínio dos conteúdos de ensino, um consenso que, em geral, mesmo os historiadores do ensino partilham, e que não foi recolocado em questão a não ser a partir de uns quinze anos para cá pelos especialistas de certas disciplinas. Estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha. Na opinião comum, a escola ensina as ciências, as quais fizeram suas comprovações em outro local (CHERVEL, 1990, p.180)

Tal consenso, de acordo com o autor, nega a autonomia, tanto da escola, quanto das disciplinas. Chervel afirma que tal concepção dos ensinamentos escolares leva a uma imagem de pedagogia na qual a tarefa do pedagogo é a de simplificar/vulgarizar, para o público jovem, os conhecimentos que foram concebidos fora do âmbito escolar e que não podem ser apresentados aos jovens em toda a sua pureza e integridade. A tarefa do pedagogo fica, assim, reduzida a encontrar métodos que permitam aos alunos assimilarem, o mais rápido e o melhor possível, a maior quantidade possível de conhecimento. A pedagogia e as disciplinas ficam, assim, reduzidas, dentro de tal concepção, às metodologias.

Para Chervel, as disciplinas escolares não são resultado de uma simples *transposição didática*, não são uma “vulgarização” dos conhecimentos acadêmicos. São construções feitas *pela* escola, *na* escola e *para* a escola, mas ainda assim mantêm relação com os diferentes campos do conhecimento (ciências). A escola não se define por uma função de transmissão de saberes ou de iniciação às ciências de referência.

A concepção de escola como puro e simples agente de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da idéia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo a qual ela é, por excelência, o lugar do conservadorismo, da inércia, da rotina. Por mais que ela se esforce, raramente pode-se vê-la seguir, etapa por etapa, nos seus ensinamentos, o progresso das ciências que se supõe ela deva difundir (CHERVEL, 1990, p.182).

Para fortalecer sua argumentação, Chervel nos traz exemplos de sua própria pesquisa a respeito da história da gramática escolar na França. O autor cita três resultados de sua análise histórica que impedem que se considere a gramática escolar como uma vulgarização científica.

Ela (a pesquisa) mostra, primeiro, que contrariamente ao que se teria podido acreditar, a “teoria” gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas “de referência”, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola. O que já bastaria para distingui-la de uma vulgarização. Em segundo lugar, o conhecimento da gramática escolar não faz parte – com exceção de alguns conceitos gerais como o nome, o adjetivo ou o epíteto – da cultura do homem cultivado (...) Enfim, a própria gênese dessa gramática escolar não deixa nenhuma dúvida sobre sua finalidade real. A criação de seus diferentes conceitos tem constantemente coincidido no tempo com seu ensino, assim como o ensino da ortografia, dentro de um vasto projeto pedagógico, que é o da escola primária desde a Restauração (...) Na sua realidade didática cotidiana, como nas suas finalidades, a gramática escolar francesa embarcou, de fato, na grande empresa nacional de aprendizagem da ortografia, empresa que não tem nada a ver com qualquer vulgarização. (CHERVEL, 1990, p.182)

Chervel também destaca que, se a escola propagasse a simples vulgarização da ciência, do saber e das práticas dos adultos, a pergunta acerca do “funcionamento” das disciplinas não teria sentido. Se as disciplinas fossem, efetivamente, uma vulgarização, então

[...] a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. Ora, nada disso se passa no quadro das disciplinas. Não, certamente, que não haja aí um objetivo. Simplesmente, constatase que, entre a disciplina escolar posta em ação no trabalho pedagógico e os resultados reais obtidos, há muito mais do que uma diferença de grau, ou de precisão (CHERVEL, 1990, p.184)

Chervel, então, considera as disciplinas escolares como entidades epistemológicas autônomas e, em sua argumentação, concebe a escola como uma instituição que obedece a uma lógica particular e específica, com a participação de inúmeros agentes, tanto externos quanto internos, mas que não deixa de ser um local de produção de um conhecimento próprio. Por isso não basta apenas pesquisar a gênese, as finalidades e o funcionamento de uma disciplina por si só, mas é preciso, também, investigar a disciplina como parte integrante da *cultura escolar*; pois só assim é possível entender as relações estabelecidas com o exterior, com a cultura e com a sociedade. Não podemos esquecer que as disciplinas que compõem o currículo escolar não desempenham um papel neutro. Os conhecimentos veiculados nas disciplinas não são “naturais” e não existem por si só; a liberdade do que se ensina na escola está circundada pelos documentos oficiais que balizam a atuação do/a professor/a.

É importante ressaltar que o processo de criação de uma disciplina não é o mesmo em todos os casos. Cada disciplina tem uma trajetória própria. Segundo Goodson (1990), que também se posiciona contra a idéia de transposição didática, cada disciplina precisa ter seu percurso histórico analisado, para que seja possível entendê-la. Muitas *matérias escolares* não possuem as mesmas estruturas das *disciplinas acadêmicas*, além de utilizarem diferentes conceitos e metodologias. Goodson também argumenta que algumas matérias escolares nem mesmo possuem uma disciplina correspondente, como é o caso da *educação ambiental*. Muitas escolas adotaram tal matéria, mas ela não existe como disciplina acadêmica.

1.4. Conceitos de *reforma*, *cultura escolar* e *cultura dos gestores e reformadores* de Viñao Frago

Viñao Frago (2006a) argumenta que o termo *reforma* tem sido comumente usado de uma maneira muito geral, para definir toda e qualquer mudança que venha a ocorrer no campo da educação, o que tem dificultado, cada vez mais, uma análise histórica dos processos reformistas. Por esse motivo, viñao Frago afirma que é preciso distinguir *reformas* de *inovações*. Segundo o autor, ambas são tentativas de mudança, mas as *reformas* seriam

mudanças mais globais e estruturais, enquanto que as *inovações* seriam mudanças mais pontuais, vindas “de baixo” e que não afetariam o sistema educativo como um todo:

[...] las reformas parecen identificarse más con los cambios globales en el marco legislativo o estructural del sistema educativo, y las innovaciones con cambios, también intencionales, más concretos y limitados al currículum – contenidos, metodología y estrategias de enseñanza – aprendizaje, materiales, formas de evaluación (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.89).

Viñao Frago define *reforma* como uma alteração fundamental nas políticas educacionais nacionais. Essa alteração pode afetar o governo e a administração do sistema educacional, assim como sua estrutura e financiamento. Pode, também, afetar o currículo (conteúdos, metodologias, meios de avaliação), o professorado (formação, meios de seleção, avaliação) e até mesmo as formas de avaliação do próprio sistema educacional. É uma *mudança que vem “de cima”*, que é promovida por instâncias políticas, ao contrário das *inovações*, que são:

[...] generadas a partir de las necesidades, cuestiones o problemas surgidos en la práctica de la enseñanza, y elaboradas a partir de la misma, que son el resultado de la iniciativa individual o de determinadas instituciones educativas o pequeños grupos de profesores y maestros (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.102).

As inovações podem, eventualmente, ser assumidas pelo poder público, que vem apenas para referendar mudanças já com grande difusão e aceitação dentro da realidade escolar.

Segundo Viñao Frago (2006a), a expressão *reforma educativa* é composta de dois termos com conotação positiva. O termo *educativo* nos remete, a princípio, a uma atividade valiosa e construtiva; e o termo *reforma* é normalmente relacionado a uma mudança que visa a melhoria da situação vigente, implicando avanço e progresso. No entanto, será que é possível identificar toda e qualquer reforma/mudança com progresso, avanços e melhorias? Viñao Frago argumenta que não, que *mudança não é sinônimo de progresso*. Por esse motivo é preciso que se faça distinção entre *progresso* e *êxito*.

Segundo o autor, o êxito ou o fracasso de uma reforma “(...) se emitirá en función de la adecuación entre los propositos de la misma y sus efectos” (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.87). Ou seja, se o efeitos estiverem de acordo com as propostas, a reforma terá tido êxito, mas não necessariamente terá sido um progresso, já que a propostas podem representar um retrocesso, seja ele social, educativo, metodológico.

[...] Asi, por ejemplo, puedo decir que la reforma educativa emprendida por el “bando nacional” en la España franquista, tras el inicio de la guerra civil, basada entre otros aspectos, en la depuración del profesorado e imposición de un férreo control ideológico sobre el sistema educativo fue todo un éxito, aunque a continuación precise que dicho éxito constituyó el episodio más dañino, perjudicial

y regresivo de toda la historia educativa, científica y cultural española del siglo XX (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.87).

Viñao Frago ainda atenta para o fato de que as reformas produzem efeitos imprevistos (ainda que previsíveis), não desejados. Todas, no entanto, fracassam ou têm êxito relativo e parcial. Em todas elas são produzidos efeitos de hibridação, adaptação, acomodação, reinterpretação, ritualização, formalismo, desnaturalização, resistência, não aplicação, oposição aberta, deformação, etc. Para o autor “(...) la valoración posterior debe partir del supuesto de que estos hechos son inevitables o, por así decirlo, de que son una consecuencia de las mismas reformas, algo que pertenece a su propia naturaleza” (Viñao Frago, 2006b, p. 48).

Segundo Frago (2006b), nem todas as reformas pretendem mudar cada um dos aspectos do sistema educativo. Elas podem afetar vários desses aspectos, mas o foco principal será sempre em um ou outro, nunca em todos. Por isso, o autor distingue 04 tipos diferentes de reformas educacionais. Dependendo da ênfase dada a determinado aspecto do sistema escolar a reforma pode ser: *estructural*, *curricular*, *organizativa* ou *político-administrativa*.

1. *Estructurales*: aquéllas que modifican los niveles, etapas o ciclos del sistema y, junto o no con ello, los requisitos para acceder a los mismos, los títulos o certificados que se expiden a su finalización y su valor o efectos académicos.
 2. *Curriculares*: las que intentan establecer, por vía legal y administrativa, una determinada concepción del currículum em relación con lo que se enseña (los contenidos), cómo se enseña (la metodología) y cómo y qué se evalúa.
 3. *Organizativas*: aquéllas que afectan a la organización y estructura de los centros docentes, tanto si se trata de sus órganos de gobierno y gestión como de su organización y estructura académica.
 4. *Político-administrativas*: aquéllas que modifican el modo de gobernar, administrar y gestionar los sistemas educativos, bien en lo que corresponde al reparto de competencias entre los diferentes poderes públicos, bien em relación com los órganos de gestión e inspección de los mismos.
- (VIÑAO FRAGO, 2006b, p.44)

Segundo o autor (2006b), a LGE de 1970 na Espanha é a exceção que confirma a regra. De acordo com Viñao Frago a LGE foi uma reforma que abarcava as quatro modalidades citadas acima, além de afetar a todos os níveis e modalidades educativas.

Viñao Frago também atenta para a necessidade de se distinguir entre os *objetivos explícitos* e os *objetivos implícitos* de uma reforma quando se for verificar a adequação entre as propostas e seus efeitos. Em outras palavras, é preciso diferenciar “(...) entre el discurso teórico o retórica discursiva de la reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma” (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.87). No caso de serem detectados objetivos ocultos, o êxito ou o fracasso da reforma em questão não devem ser analisados considerando os objetivos explícitos, mas sim os ocultos, aqueles efetivamente perseguidos.

Viñao Frago afirma que, quando há a manutenção de um determinado discurso, mesmo quando todas as evidências mostram sua falsidade, é preciso que nos perguntemos se os objetivos perseguidos são os manifestados ou aqueles que realmente foram produzidos. Em suas palavras:

[...] El mantenimiento de los supuestos teóricos cuando todas las evidencias muestran, de modo repetido y constante, su falsedad, debe hacernos dudar acerca de si los efectos perseguidos, y no confesados, son los manifestados o los realmente producidos. Si fueran estos últimos tendríamos que concluir afirmando que tales políticas tienen éxito porque alcanzan los objetivos realmente perseguidos, no los manifestados (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.88)

Ao tratar do sucesso e do fracasso das reformas educativas, Viñao Frago (2006a) aponta para uma questão que é velha conhecida daqueles que, de algum modo, estão envolvidos com a educação: o "embate", ou antagonismo, entre *a cultura dos reformadores/gestores* e *a cultura da escola, dos professores e dos alunos*.

Viñao Frago (2006a) observa que o fracasso das reformas se dá, na maioria das vezes, por causa desse "embate". De acordo com o autor, os sucessos são momentos raros. Eles só acontecem quando existe uma coerência entre as propostas e a cultura escolar, o que, como argumenta Viñao Frago, é extremamente raro devido ao *caráter a-histórico das propostas*, ou seja, da *cultura dos reformadores*.

O autor argumenta que as reformas possuem uma natureza a-histórica e que as escolas possuem um caráter fundamentalmente histórico. E é por ignorarem justamente esse caráter da cultura escolar, que as reformas se mostram, na grande maioria das vezes, superficiais e "[...] en general, se limiten a rozar la epidermis de la actividad educativa sin modificar, pese a lo a veces manifestado, la escuela real, la realidad cotidiana de dicha actividad y la vida de los establecimientos docentes (Viñao Frago, 2006a, p.84). E acrescenta:

[...] por lo general, las reformas se suceden una tras otra, en un movimiento pendular de avances y retrocesos, sin alterar lo que de hecho acontece en las instituciones educativas, y, sobre todo, en las aulas. Que, en el mejor de los casos, solo constituyen una muestra de las buenas intenciones de los reformadores en relación con la mejora del sistema educativo, y, en el peor, una cortina de humo para distraer a los actores implicados - profesores, alumnos, padres, sindicatos, etc. - y ocultar la ausencia de una política efectiva de mejora (p.85)

Assim, o posicionamento dos reformadores e dos professores, como forças antagônicas, determina, em parte, o relativo fracasso das reformas educativas. Os professores são um problema para os reformadores e estes são um problema para os professores.

Viñao Frago sintetiza as características fundamentais dessas duas culturas do seguinte modo:

A) En cuanto a los *reformadores*:

- Una clara e irresistible tendencia a la uniformidad, al centralismo –en relación con la posición que se ocupa–, la normalización y el formalismo burocráticos.
- Una concepción mecanicista de los directores y profesores de los centros docentes en cuanto órganos o elementos que no tienen más que leer y ejecutar o llevar a la práctica lo que se les ordena, propone o sugiere.
- Una repetida e insistente preferencia por las macrorreformas o reformas estructurales de aplicación temporalmente programada y no flexible y, en todo caso, por las reformas sin más adjetivos.
- Una explicable preferencia o atención por las actividades administrativas de los profesores – los documentos que justifican, dan cuenta o conlleva la tarea docente – frente a las estrictamente educativas; o, si se prefiere, por el reflejo documental de dichas tareas y, en consecuencia, por su adecuación formal a las prescripciones u orientaciones establecidas.
- Un presentismo ahistórico para el que las tradiciones y prácticas de la cultura escolar o bien no existen –o sea, no son tenidas en cuenta–, o bien se considera que pueden ser eliminadas o sustituidas por las que se ordenan o proponen sin problema alguno y en un corto espacio de tiempo.
- Una tendencia a buscar en fuentes académicas y profesionales (revistas, libros, cursos, conferencias), externas a las instituciones escolares, la información relativa tanto a su actividad reformadora y gestora como a la organización y funcionamiento de los centros docentes y los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula (Weiss, 1995, pp. 583-584).
- Una concepción monocrónica o técnico-racional de la distribución y usos del tiempo escolar visto como una secuencia lineal, impersonal y programada, escasamente sensible al contexto, en la que sólo se hace una cosa cada vez (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). Esta concepción se combina, en el caso de los responsables políticos y reformadores, condicionados por el carácter temporal de su mandato, con una visión alicorta de los problemas educativos y la necesidad de obtener, en su gestión, resultados visibles a corto plazo y políticamente rentables.

B) En cuanto a *los profesores* su tarea se caracteriza por:

- La presión opresiva, exigente, de lo inmediato, de las contingencias cotidianas y vicisitudes ocasionales. De unas exigencias que coinciden en el tiempo, que son impredecibles y que surgen o se plantean sobre la marcha en función de los requerimientos, condiciones y necesidades particulares de cada contexto y momento.
- La presión y exigencias generadas por la necesidad –como deseo o ideal– de atender al establecimiento de una atención y relaciones personales con todos los alumnos, así como de dar y encontrar un sentido a su tarea cotidiana en el aula (Rousmaniere, 1997, p. 133).
- La presión y obligaciones derivadas de las responsabilidades que le vienen fijadas, en plazos temporalmente prescritos, desde el exterior; por ejemplo, en relación con el cumplimiento de unos objetivos curriculares o la enseñanza de unos programas determinados. Una presión y unas obligaciones intensificadas, en el caso de las reformas organizativas y curriculares, por los cambios, incertidumbres y exigencias adicionales que llevan consigo. Unas exigencias que provocan, en ocasiones, que el tiempo del aula o clase pierda importancia o entre en colisión con el dedicado a la preparación de las clases, la formación individual o en grupo, las reuniones formalmente prescritas de los órganos colegiados de gobierno o de colaboración y coordinación académica, las horas de atención a los padres y alumnos fuera del tiempo de clase, la corrección de trabajos o exámenes y, sobre todo, la elaboración y cumplimentación de los cada vez más copiosos y detallados documentos prescritos por la administración. Unos documentos que constituirán los elementos básicos por los que su tarea será administrativamente juzgada y controlada.
- La predisposición a obtener información, en relación con su actividad docente, no del mundo académico y profesional (libros, revistas, congresos, conferencias, etc.) sino de la experiencia de los profesores y maestros de su centro docente o de otros similares, es decir, de fuentes internas a las instituciones escolares y procedentes del grupo de iguales. Y, en correspondencia, la desconfianza hacia las ideas y prescripciones que proceden de quienes no están, como ellos, “en el tajo”, o sea, en

el aula y en una aula de características similares a la suya (Weiss, 1995, pp. 583-584). Tales ideas o sugerencias – no digamos cuando se trata de mandatos –, realizadas por reformadores, gestores, inspectores o profesores universitarios expertos en temas educativos, son vistas como irreales, impracticables y calificadas en ocasiones, cuando van revestidas de una nueva jerga psicopedagógica, de ininteligibles y en consecuencia rechazadas.

- Una concepción policrónica del tiempo escolar sensible al contexto y a las personas, en la que los ritmos del cambio tienden a ralentizarse en comparación con las previsiones y calendarios irreales establecidos por los reformadores (Hargreaves, 1996, pp. 126-132). Asimismo, conforme se avanza en la carrera académica, los profesores y maestros acumulan una experiencia o saber histórico sobre las distintas reformas y su quehacer profesional, que contrasta con la perspectiva temporalmente limitada, en cuanto al pasado y al futuro, de los responsables políticos de las reformas educativas (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.90/91/92).

O Quadro 2, a seguir, reúne e sintetiza essas características delineadas por Viñao Frago (2006a):

Quadro 2 - Características fundamentais das culturas dos reformadores e dos professores segundo Viñao Frago

Cultura dos reformadores	Cultura dos professores
<p>Tendência a uniformidade, centralismo e formalismo burocráticos;</p> <p>Concepção mecanicista de diretores, professores e escolas, tidos apenas como executores de propostas;</p> <p>Preferência por macro reformas ou reformas estruturais;</p> <p>Preferência pelas atividades administrativas dos professores ou, por sua adequação formal às prescrições;</p> <p>Presentismo ahistórico (tradições e práticas escolares são desconsideradas);</p> <p>Tendência a buscar em fontes externas às escolas (revistas, livros, cursos, conferências) informações sobre sua organização e funcionamento;</p> <p>Concepção do tempo escolar como linear, impessoal, não sensível ao contexto;</p> <p>Visión restrita dos problemas educativos;</p> <p>Necessidade de obter resultados visíveis a curto prazo e politicamente rentáveis.</p>	<p>Pressão das contingências cotidiana e imediatas;</p> <p>Necessidade de atendimento pessoal a todos os alunos;</p> <p>Obrigações com prazos prescritos externamente a seu trabalho (currículos, programas pré-estabelecidos);</p> <p>Obrigações intensificadas nas reformas;</p> <p>Exigências em frequente colisão: tempo da aula X preparação das aulas, formação individual X em grupo, reuniões formais prescritas X de colaboração e coordenação acadêmica;</p> <p>Horas de atenção aos pais e alunos fora e correção de trabalhos do tempo de aula X elaboração de documentos administrativos e de avaliação de sua prática;</p> <p>Predisposição a obter informações sobre seu trabalho, não do mundo acadêmico (livros, revistas, congressos, conferências, etc.), mas da experiência de outros professores, isto é, de fontes internas às escolas;</p> <p>Desconfiança em relação às ideias externas ou oriundas de reformadores, gestores, ou professores universitários, vistas como irreais, impraticáveis;</p> <p>Concepção de tempo escolar sensível ao contexto e às pessoas;</p> <p>Conforme avançam na carreira acadêmica, os professores acumulam experiência e saber histórico sobre as diferentes reformas e sobre seu fazer profissional.</p>

Fonte: Elaboração pela autora desta pesquisa, com base em Viñao Frago (2006a p.90-92)

De acordo com o autor, os reformadores parecem possuir uma crença messiânica na possibilidade de uma ruptura mais ou menos completa com o passado num curto espaço de tempo e na substituição mais ou menos imediata das práticas existentes no presente por aquelas que eles propõem. E é por acreditarem que tal substituição possa ser feita rapidamente, e por ignorarem a dinâmica das práticas escolares, que se pode dizer que a

cultura dos reformadores e gestores tem um caráter *a-histórico*. Em suas palavras:

Los reformadores carecen, por lo general, de perspectiva histórica y, si la poseen, la posición en la que se encuentran hace que esta pase a un segundo plano. En primer lugar, necesitan justificar su existencia y posición. Deben hacer algo. De todo nuevo gobierno o ministro de educación se esperan cambios y mejoras. Y las expectativas deben ser satisfechas (...) En segundo lugar, el político precisa resultados a corto plazo y marcar diferencias con quienes le precedieron. De un modo u otro su realidad es el presente y, cada vez más, el presente del día de la televisión y la prensa. El pasado que le sirve de contrapunto es el inmediato; el futuro está ya ahí, en los medio de comunicación del día siguiente. Mirar más atrás o más allá implica quedar fuera de juego. No es lo que de él o ella se espera. Su mal es el presentismo. (VIÑAO FRAGO, 2006b, 53)

Ao ignorar as práticas escolares, os reformadores, conseqüentemente, ignoram o caráter histórico e processual que permeia toda a realidade educativa, toda a cultura escolar. Segundo o autor (2006a, p.86), os reformadores atuam como "[...] si dichas prácticas y tradiciones no existieran, como si nada hubiera sucedido antes de ellos y estuvieran, por tanto, en condiciones de construir un nuevo edificio a partir de cero".

Ao mesmo tempo em que as reformas tentam modificar a cultura escolar, se opõem a ela e a desconsideram, o que faz com que tenham um caráter autoritário e, por isso, geram resistências e oposições por parte, principalmente, dos professores,

[...] la actitud favorable, desfavorable o neutra de quienes forman parte del sistema educativo, en relación con una reforma determinada, depende en buena parte de como dicha reforma afecte, de modo comparativo, a su posición en el sistema y a sus condiciones de trabajo; de si, en definitiva, se consideran perjudicados o favorecidos por ella. Y esto con independencia (y con todas las excepciones que quieran hacerse) de la bondad o no bondad de la reforma en cuestión (VIÑAO FRAGO, 2006b, 52)

O resultado é, então, de acordo com Viñao Frago (2006a), uma colaboração fingida por parte dos professores, uma autonomia enganosa e até mesmo estéril. É por ignorarem o caráter contextual, circunstancial e às vezes imprevisível da cultura escolar e a complexidade dos sistemas educativos, que as reformas produzem efeitos de negação, inibição, adaptação, conformismo formalista e cinismo:

[...] Las reformas fracasan ya no porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; ya no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización, ya no porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza ahistórica ignoran la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática (VIÑAO FRAGO, 2006a, p. 84).

Assim, segundo o autor, as reformas geradas desde o âmbito político-administrativo

afetam a cultura escolar apenas superficialmente, justamente pelo

[...] impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de 'reinventar' la escuela y su creencia de que la vía más adecuada para llevar a cabo dicha 'reinvención' es el Boletín Oficial del Estado, las circulares y la elaboración, en los plazos fijados, de toda una serie de documentos administrativos – realidad virtual – cuya existencia da fe, por la fuerza de lo escrito, de la virtualidad real de tales intentos (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.94).

Segundo Viñao Frago (2001), a cultura escolar estaria constituída,

[...] en una primera aproximación, por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por su actores en el seno de las instituciones educativas (...) Sus rasgos característicos serian la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos - por ejemplo, las disciplinas escolares - que la configuran como tal cultura independiente. (p.29)

Ou seja, cultura escolar é algo vivo, mutante, com uma dinâmica interna própria. É por isso que, segundo o autor (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.100), é possível falar em *reformas sem mudanças* e em *mudanças sem reformas*.

As mudanças que ocorrem na cultura escolar são lentas e às vezes quase imperceptíveis e isso estabelece uma forte barreira para a implementação de reformas, já que, como vimos, estas mostram um impaciente e ruidoso clamor por reinventar a escola o quanto antes. A implantação rápida de uma mudança somente acontece, afirma Viñao Frago (2006a), quando há uma correspondência entre as propostas e a cultura das escolas:

De ahí, que las reformas fracasen cuando ponen en peligro el mantenimiento del orden en el aula, el ambiente o clima que exige la enseñanza - un clima configurado por la cultura del nivel educativo, tipo de enseñanza y profesores de que se trate -, y las ventajas percibidas en el entorno profesional por los docentes. O, desde una perspectiva más amplia, cuando ignoren, como si no existieran, los requerimientos, condicionantes y tendencia básicas de los sistemas educativos, y la fuerza de aquellos rasgos que caracterizan las culturas escolares - en especial, las de los profesores - que anidan en las instituciones docentes. Es decir, cuando consideren que la enseñanza puede mejorar de inmediato o a corto plazo (el plazo de la corta vida política de los reformadores) mediante leyes y decretos, por muy bien intencionados que estos sean (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.120).

A seguir, para finalizar este Capítulo de apresentação dos apoios teóricos da pesquisa, são apresentados dois Quadros: o Quadro 3, sintetizando todos os conceitos teóricos apresentados neste capítulo e o Quadro 4, relacionando as questões de pesquisa apresentadas na Introdução com os conceitos teóricos que balizam esta pesquisa.

Quadro 3- Síntese dos conceitos teóricos

CONCEITO	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Abordagem do Ciclo de Políticas	<p>Análise crítica da trajetória das políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos. Abrange 05 contextos:</p> <p>1) <i>Contexto da influência</i>: em que o discurso político é construído;</p> <p>2) <i>Contexto da produção de texto</i>: momento em que são articulados os textos políticos / as leis – como resultado de disputas e acordos;</p> <p>3) <i>Contexto da prática</i>: consequências das respostas / interpretação e recriação dos textos políticos = efeitos das políticas, que podem ou não representar mudanças significativas na política original/anterior.</p> <p>4) <i>Contexto dos efeitos</i>: efeitos e impactos (gerais e específicos) das políticas e interações com desigualdades existentes;</p> <p>5) <i>Contexto de estratégia política</i>: atividades políticas e sociais relacionadas às desigualdades criadas ou reproduzidas pelas políticas investigadas.</p> <p>(Bowe; Ball; Gold, 1992)</p>
Reformas	<p>*Fenômeno complexo e multidimensional</p> <p>*São mudanças globais e estruturais, vindas “de cima”, levando a alterações no sistema educativo, tanto no marco legislativo quanto no marco estrutural.</p> <p>*Necessidade de distinguir entre os <i>objetivos explícitos</i> e os <i>objetivos implícitos</i> de uma reforma quando se for verificar a adequação entre as propostas e seus efeitos.</p> <p>(Viñao Frago, 2006)</p>
Cultura escolar:	<p>Possui caráter fundamentalmente histórico e se define como “(...) conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas - formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos - sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por su actores en el seno de las instituciones educativas” (Viñao Frago, 2001)</p>
Cultura dos reformadores e gestores:	<p>Com caráter ahistórico, define-se por ignorar “(...) la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos” e pelo “impaciente y ruidoso clamor de los reformadores con sus intentos de 'reinventar' la escuela” (Viñao Frago, 2006a)</p>
Currículo; Currículo oficial e Currículo em ação	<p>* Processo que se mostra na interação de todos os seus contextos: desde o âmbito das decisões políticas e administrativas que resultam no <i>currículo oficial</i> até sua transformação em <i>currículo em ação</i>.</p> <p>Sem entender as interações existentes entre esses dois âmbitos do currículo, não se pode compreender o que de fato acontece aos estudantes e o que estes aprendem.</p> <p>*O currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve. (Gimeno Sacristán, 2007)</p> <p>* Não há separação entre esses dois âmbitos do currículo: o <i>currículo escrito</i> e o <i>currículo ativo</i> (Goodson, 2012) ou o <i>currículo oficial/ prescrito/ regulamentado</i> e <i>currículo em ação</i> (Gimeno Sacristán, 1998).</p> <p>*Por mais que a prescrição tenha o valor de manifestar uma filosofia educativa, esta não necessariamente se instala na mentalidade dos professores e em seus esquemas de atuação prática.</p> <p>(Gimeno Sacristán, 1998)</p>
Disciplina	<p>* Construções históricas e sociais, cuja constituição dentro do currículo também está sujeita a conflitos, interesses, relações de poder e dominação.</p> <p>* São incluídas no currículo com um motivo ou objetivo e comportam não só as práticas de professores e alunos em sala de aula, mas também as finalidades que presidiram sua constituição.</p> <p>(Chervel, 1990).</p> <p>* Existe uma dicotomia completa e inevitável entre o currículo adotado, na sua forma escrita, e o currículo ativo, na sua forma vivida e experienciada. (Goodson, 2001, p.52)</p> <p>* Não se pode dizer que o que se diz e o que acontece sejam realidades totalmente independentes, embora gozem de certa autonomia (Gimeno Sacristán, 1998)</p> <p>*Disciplinas são construções feitas <i>pela</i> escola, <i>na</i> escola e <i>para</i> a escola, mas ainda assim mantêm relação com os diferentes campos do conhecimento (CHERVEL, 1990)</p>
Pesquisa em educação comparada	<p>Confrontar duas realidades a fim não só de detectar semelhanças e diferenças, mas permitir nova compreensão do fenômeno em estudo (S.Schneider e C. J. Schmitt, 1998)</p>

Quadro 4 - Relação entre as questões de pesquisa e os conceitos teóricos

Questões	Conceitos
1) Como foi o processo de construção das atuais propostas oficiais para o ensino médio brasileiro, para bachillerato espanhol e para o ensino da Filosofia em ambos os casos? Quais influências e tendências (nacionais/locais e internacionais/globais) se apresentam em cada contexto?	*Abordagem do Ciclo de Políticas (contexto da influência, contexto da produção de texto); *Currículo Oficial; *Cultura dos reformadores e gestores; *Reforma
2) Quais são os objetivos explícitos e implícitos das propostas oficiais para a disciplina de Filosofia? Quais finalidades presidiram sua constituição em ambos os países? Como os textos foram construídos? Com quais grupos presentes (e ausentes)? Quais as ideias-chave dos textos? A quem se dirigem os textos? São acessíveis aos seus destinatários principais – os professores?	*Abordagem do Ciclo de Políticas (contexto da influencia, contexto da produção de texto); *Reforma; *Cultura dos reformadores e gestores; *Currículo oficial; *Disciplina; *Currículo
3) Como foram recebidas as propostas nos dois casos? Professores e alunos as conhecem? Há sinais/índícios de resistências ou de aceitação? Em que condições ocorre hoje, nas escolas brasileira e espanhola, o trabalho com a Filosofia? Com quais objetivos trabalham os professores? Que motivos movem os alunos? Que conteúdos são trabalhados? Que sentido tem para os alunos e para os professores o estudo da Filosofia nesse momento da escolaridade? Quais dificuldades são identificadas no ensino da Filosofia em ambos os países e como são enfrentadas? Quais resultados ou efeitos das propostas são identificados por esses agentes? Há dados oficiais sobre isso?	*Abordagem do Ciclo de Políticas (contexto da prática, contexto dos efeitos, contexto da estratégia política); *Currículo oficial; *Currículo em ação; *Cultura escolar; *Disciplina; *Currículo

CAPÍTULO 2

LEVANTAMENTO BIBLIOGRAFICO:

O QUE DIZEM ALGUNS ESTUDOS JÁ REALIZADOS SOBRE A TEMÁTICA EM ESTUDO

Com o intuito de mapear a produção de conhecimento que abarca a temática de pesquisa aqui proposta, foi realizado um levantamento de pesquisas realizadas no Brasil, no período de 1996 a 2010. Tal levantamento foi levado a efeito tendo como fontes principais: o Banco de Teses e Dissertações da CAPES; os Anais do principal congresso de pesquisadores da área de educação – a ANPED (GT5: Estado e Política Educacional e GT12: Currículo), além dos principais periódicos da área disponíveis *on-line*, em especial: *Cadernos Cedes*, *Caderno Pesquisa, Educação & Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Pro-Posições*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista da Faculdade de Educação*. Para tanto foram utilizados como descritores, em cada um dos casos, as expressões exatas: *ensino médio, filosofia; reformas educacionais, currículo, ensino médio; reforma educacional espanhola; reforma educacional brasileira de 1996; reforma educacional, estudo comparativo*.

O balanço do conhecimento produzido dentro desta temática permitiu a organização do conjunto de informações disponíveis, ajudando a identificar as tendências e recorrências na produção acadêmica e a identificação de lacunas e questões emergentes. A análise dos dados das Tabelas 1 e 2, apresentadas a seguir, permite vislumbrar algumas tendências e cenários das pesquisas selecionadas.

Tabela 1 – Produção acadêmica localizada por fonte e descritor (1996-2010)

Descritores: transversalidade, ensino médio, filosofia; reformas educacionais, currículo, ensino médio; reforma educacional espanhola; reforma educacional, estudo comparativo; reforma educacional brasileira de 1996; reforma educacional brasileira.

Período	Pesquisas	Banco de teses e dissertações da CAPES		Periódicos* (SciELO)	ANAIS** ANPED			Total
		Dissertações	Teses		GT5	GT12	GT 17	
1996-2000	Encontradas	10	04	01	-	-	-	15
	Selecionadas	00	01	01	-	-	-	02
2001-2005	Encontradas	34	06	09	10	02	05	66
	Selecionadas	05	01	04	06	01	05	22
2006-2010	Encontradas	53	12	06	03	02	01	77
	Selecionadas	06	01	02	02	01	01	13

*Foram consultados os seguintes periódicos: *Cadernos Cedes*, *Caderno Pesquisa*, *Educação&Sociedade*, *Educação e Pesquisa*, *Pro-Posições*, *Revista Brasileira de Educação*, *Revista da Faculdade de Educação*.

** GT5: Estado e política educacional; GT12: Currículo. GT17: Filosofia da Educação.

*** Foram selecionados 37 trabalhos no total, entre dissertações, teses, artigos em periódicos e trabalhos em anais.

O exame dos dados da Tabela 1 permite perceber que houve um aumento significativo na produção de dissertações e teses, desde 1996, sobre tais descritores. No período de 1996-2000 foram encontradas 10 dissertações e 04 teses, já no período de 2006-2010 foram encontradas 53 dissertações e 12 teses. Isso representa um aumento significativo na produção de dissertações e de teses sobre tais temáticas.

O mesmo se passou com os trabalhos publicados em periódicos. No período 1996-2000 somente 01 trabalho foi encontrado. Já nos períodos seguintes, de 2001 a 2005 foram encontrados 09 trabalhos e entre 2006 e 2010 foram encontrados 06 trabalhos.

Com os trabalhos publicados em anais de eventos aconteceu justamente o contrário. Nos trabalhos do GT5 da ANPED: *Estado e política educacional*, houve queda de produção, indo de 10 trabalhos encontrados no período de 2001-2005 para apenas 03 no período de 2006-2010, e o mesmo se deu com os trabalhos do GT17: *Filosofia da Educação*, que teve 05 trabalhos encontrados no período de 2001-2005 e apenas 01 no período de 2006-2010. Já no GT12: *Currículo*, a produção manteve-se estável com apenas 02 trabalhos encontrados em ambos os períodos.

Com relação aos critérios de seleção dos trabalhos selecionados cumpre assinalar que foram selecionados os trabalhos que estabelecessem relação direta com pelo menos uma das frentes da pesquisa proposta (reforma espanhola, reforma brasileira, ensino médio, Filosofia no Ensino Médio).

Na Tabela 2, apresentada a seguir, os trabalhos selecionados estão organizados de acordo com o local de realização da pesquisa.

Tabela 2 - Trabalhos selecionados segundo local de realização da pesquisa

Onde foram realizadas as pesquisas	Dissertações	Teses	Periódicos	Anais da ANPED
Sul	05	00	01	03
Sudeste	04	03	05	09
Nordeste	02	00	01	04
Norte	00	00	00	01
Centro-oeste	00	00	00	00
Total	11	03	07	17

Da leitura dos dados da Tabela 2 pode-se extrair que a maioria dos trabalhos selecionados está concentrada nas regiões sul e sudeste do país. Isso ocorre, como era de se esperar, porque é nessas regiões que se encontra o maior número de programas de pós-graduação. De acordo com os dados apresentados pela CAPES no Plano Nacional de Pós-

Graduação 2011-2020 (PNPG), em 2009 a distribuição regional dos cursos de pós-graduação indicava a concentração de mais de 50% dos cursos na região sudeste, com percentuais de 59% de cursos de doutorado, 50% de mestrado profissional e 50% de cursos de mestrado acadêmico. Já na região sul a concentração é menor do que a apresentada na região sudeste, mas é bem maior do que a das regiões nordeste, centro-oeste e norte. A região sul tem percentuais de 20% para cursos de mestrado acadêmico e mestrado profissional e de 19% para cursos de doutorado.

Com base nesse material encontrado, foram construídas categorias de análise que possibilitaram o agrupamento dos trabalhos em razão dos conteúdos específicos abordados. As categorias são as seguintes:

- Currículo/organização escolar/planejamento
- Ensino médio
- Reforma educacional
- Políticas educacionais
- Educação comparada

O Quadro 5, apresentado a seguir, apresenta detalhadamente os trabalhos selecionados como relevantes dentre aqueles encontrados no levantamento demonstrado na Tabela 1, discriminando a produção selecionada segundo o que estudam e o tipo de estudo realizado.

Quadro 5: Produção acadêmica selecionada segundo o que estudam e tipo de estudo

CURRÍCULO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR/PLANEJAMENTO		
Descrição: autor, título, data,localidade	O que estudam	Tipo de estudo
Ademir Aparecida Pinhelli Mendes, <i>A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense</i> , 2008, Universidade Federal do Paraná.	*o sentido e o lugar ocupado pela Filosofia como componente curricular do Ensino Médio da escola pública paranaense; *a Filosofia na transversalidade do currículo	*dissertação de mestrado *pesquisa documental
Celso João Carminati, <i>Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de Filosofia Do Ensino Médio</i> (UNIVALE - Universidade do Vale do Itajai - SC), 2004, Anais 27ª ANPED (GT17)	*ação do(a) professor(a) de Filosofia: É possível trabalhar filosoficamente diante de uma universidade estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição? É possível trabalhar filosoficamente numa escola cujas preocupações estejam voltadas para o fazer ou para o profissionalizar? *relações desse profissional e as regras funcionais de carreira, muitas vezes implícitas nos currículos, ou em normativas para o ensino.	*trabalho publicado em anais de evento * pesquisa bibliográfica,

<p>César Augusto Castro (<u>Universidade Federal do Maranhão</u>), <i>Da interdisciplinaridade hipotética de um currículo a um currículo interdisciplinarmente materializado</i>, 2007, Anais 30ª ANPED (GT12).</p>	<p>*aspectos essenciais na construção de um currículo que vise a <u>interdisciplinaridade</u> *em que condições um currículo se pode considerar interdisciplinar e a importância essencial da prática pedagógica para sua objetivação</p>	<p>*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental</p>
<p>Fernanda Nunes Rosa Mangini, <i>A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i>, 2010, Universidade Federal de Santa Catarina.</p>	<p>*problematização do princípio da <u>interdisciplinaridade</u> em documentos oficiais de políticas educacionais brasileiros, nos últimos anos de 1990; *aprender o movimento de constituição do princípio de interdisciplinaridade nas políticas educacionais brasileiras, tomando como referencial os PCNs.</p>	<p>*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental</p>
<p>Geraldo Balduino Horn (Universidade Federal do Paraná), <i>Do ensino da Filosofia à Filosofia do ensino: contraposições entre Kant e Hegel</i>, 2003, Anais 26ª ANPED.(GT17)</p>	<p>*ação do(a) professor(a) de <u>Filosofia</u>: Deve-se ensinar conteúdos filosóficos ou deve-se ensinar uma atividade mental e moral de se fazer filosofia? *Como lidar didaticamente com a multiplicidade de sistemas e idéias que compõem a Filosofia?</p>	<p>*trabalho publicado em anais de evento * pesquisa bibliográfica</p>
<p>Isabel Maria Sabino de Farias (Universidade Estadual do Ceará), <i>Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente</i>, 2003, Anais 26ª ANPED.(GT5)</p>	<p>*relação da <u>política educacional</u> com a escola, a cultura docente e os desafios do processo de mudança</p>	<p>*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica e empírica.</p>
<p>José Estaquilo de Sene, <i>As reformas educacionais após abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da geografia</i>, 2009, Universidade de São Paulo</p>	<p>*analisar comparativa e criticamente as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas no <u>Brasil e na Espanha</u> após a redemocratização, período que tem como marco as respectivas Constituições, de 1988 e de 1978, atendo-se ao Ensino Médio e à disciplina de Geografia.</p>	<p>*tese de doutorado * pesquisa bibliográfica, documental e empírica.</p>
<p>Léa Pereira Lima de Oliveira e Silva, <i>A legislação educacional: estabelecendo as diferenças entre a lei da reforma do ensino de 1º e 2º graus nº5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º9394/96</i>, 2007, Universidade Metodista de Piracicaba.</p>	<p>*investigar as semelhanças e diferenças entre a Lei nº5692/71 e a <u>LDB nº9394/96</u>, atualmente em vigor.</p>	<p>*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental *estudo comparativo</p>
<p>Lindalva Martins Maia Maciel, <i>A reforma do ensino médio e os impactos na escola noturna: uma análise da concepção da reforma pelos sujeitos da escola média noturna</i>, 2002, Universidade Federal do Maranhão.</p>	<p>*analisar as políticas educacionais dos anos 90, particularmente a reforma do Ensino Médio, no que se refere à nova proposta curricular. *a realidade da <u>escola pública noturna</u>, destacando as <u>contradições</u> entre o que é pretendido e o que é formulado.</p>	<p>*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.</p>
<p>Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque (Universidade Estadual do Ceará), <i>Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?</i>, 2005, Anais 28ª ANPED.(GT5)</p>	<p>* relações entre micro (a escola) e <u>macro (organismos centrais)</u> no processo de planejamento educacional.</p>	<p>*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.</p>
<p>Maria Helena Michels (Universidade Federal de Santa Catarina), <i>Gestão</i>,</p>	<p>*a <u>organização escolar</u> indicada pela reforma educacional</p>	<p>*artigo publicado em periódico</p>

<i>formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar</i> , 2006, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.	brasileira dos anos de 1990.	
Nitecy Gonçalves de Abrey, <i>Concepções de interdisciplinaridade no trabalho docente dos professores de Ensino Médio da rede estadual e a reforma curricular: um estudo de caso</i> , 2009, Universidade Federal de Alagoas.	*as concepções de interdisciplinaridade presentes nas práticas de professores do Ensino Médio da rede estadual de Alagoas, *obstáculos para o desenvolvimento da interdisciplinaridade na escola.	*dissertação de mestrado *pesquisa empírica
Olgáises Cabral Maués (Universidade Federal do Pará), <i>O trabalho docente no contexto das reformas</i> , 2005, Anais 28 ^a ANPED.(GT5)	*as reformas educacionais brasileiras da década de 1990 e a reestruturação do trabalho docente	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Raquel dos Santos, <i>O ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma abordagem histórico-documental</i> , 2003, PUC-MG.	*descrição histórico-documental do ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, do Brasil Colônia até o contexto atual das novas reformas educacionais.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental.
Sirlene Aparecida Matos Martins Prestini, <i>Transversalidade e temas transversais na formação inicial do professor de matemática</i> , 2005, Universidade Federal do Paraná.	*conceito de transversalidade na prática pedagógica do futuro professor de matemática	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental
Vânia Laneuville Teixeira (Universidade Federal do Rio de Janeiro), <i>As propostas curriculares oficiais: reinterpretções de uma instituição escolar</i> , 2001, Anais 24 ^a ANPED (GT12)	* como as escolas, tanto reproduzem como se afastam das propostas oficiais em sua prática escolar * processo de construção curricular numa perspectiva histórica	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Viviane de Oliveira Mello, <i>Os temas transversais na matemática das séries finais do ensino fundamental: teoria ou prática?</i> , 2009, PUC-RS.	*os temas transversais no ensino de matemática nos séries finais do Fundamental *conceitos de temas transversais, interdisciplinaridade, transversalidade e transdisciplinaridade	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
ENSINO MÉDIO		
Descrição: autor, título, data,localidade	O que estudam	Tipo de estudo
Ademir Aparecida Pinhelli Mendes, <i>A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense</i> , 2008, Universidade Federal do Paraná.	*o sentido e o lugar ocupado pela Filosofia como componente curricular do Ensino Médio da escola pública paranaense; *a Filosofia na transversalidade do currículo	*dissertação de mestrado *pesquisa documental
Anderson Severiano Gomes, <i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a perspectiva dos professores</i> , 2006, PUC-SP.	*como professores de uma escola pública de Ensino Médio, da periferia de São Paulo, concebem as reformas curriculares introduzidas nesse nível de ensino a partir da década de 90, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Celso João Carminati, <i>Sentidos do fazer e da formação do(a) professor(a) de Filosofia Do Ensino Médio</i> (UNIVALE - Universidade do Vale do Itajaí - SC), 2004, Anais 27 ^a ANPED (GT17)	*ação do(a) professor(a) de Filosofia: É possível trabalhar filosoficamente diante de uma universidade estruturada segundo o modelo organizacional da grande empresa, isto é, tendo o rendimento como fim, a burocracia como meio e as leis de mercado como condição? É possível trabalhar	*trabalho publicado em anais de evento * pesquisa bibliográfica,

	<p>filosoficamente numa escola cujas preocupações estejam voltadas para o fazer ou para o profissionalizar?</p> <p>*relações desse profissional e as regras funcionais de carreira, muitas vezes implícitas nos currículos, ou em normativas para o ensino.</p>	
Dagmar M.L. Zibas (Fundação Carlos Chagas), <i>A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?</i> , 2001, Anais 24 ^a ANPED (GT5)	*as influências da reforma educacional no Chile da década 1980 em outros países da América Latina, como o Brasil.	*trabalho publicado em anais de evento *estudo comparativo
Elisete Medianeira Tomazetti, (Universidade Federal de Santa Maria - SC), <i>Qual a relação do ensino de Filosofia com a cultura juvenil?</i> , 2005, Anais 28 ^a ANPED (GT17)	* investiga a relação do jovem estudante com o saber filosófico e a disciplina Filosofia, procurando destacar as questões tocantes à sua cultura juvenil e à cultura contemporânea; *procura compreender como o estudante do ensino médio, enquanto portador de tal condição cultural, relaciona-se com a Filosofia.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica.
José Estaquio de Sene, <i>As reformas educacionais após abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da geografia</i> , 2009, Universidade de São Paulo	*analisar comparativa e criticamente as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas no Brasil e na Espanha após a redemocratização, período que tem como marco as respectivas Constituições, de 1988 e de 1978, atendo-se ao Ensino Médio e à disciplina de Geografia.	*tese de doutorado * pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Liliane B. Sanchez (Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ), <i>Filosofia, formação ética e Ensino Médio: uma combinação possível?</i> , 2006, Anais 29 ^a ANPED (GT17)	*busca demonstrar a importância da filosofia, particularmente no que respeita ao currículo do ensino médio, para a formação de consciências críticas e criativas; bem como analisar suas implicações, no contexto de uma sociedade que se pretende democrática, mas na qual o exercício da cidadania deve se adaptar aos tempos de globalização	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica.
Lindalva Martins Maia Maciel, <i>A reforma do ensino médio e os impactos na escola noturna: uma análise da concepção da reforma pelos sujeitos da escola média noturna</i> , 2002, Universidade Federal do Maranhão.	*analisar as políticas educacionais dos anos 90, particularmente a reforma do Ensino Médio, no que se refere à nova proposta curricular. *a realidade da escola pública noturna, destacando as contradições entre o que é pretendido e o que é formulado.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Ramon de Oliveira (Universidade Federal de Pernambuco), <i>A divisão de tarefas na educação profissional brasileira</i> , 2001, Cadernos de Pesquisa, São Paulo.	*desencadeamento de um conjunto de modificações na educação profissional e no Ensino Médio brasileiro, visando uma maior aproximação dessas modalidades de ensino com o setor produtivo.	*artigo publicado em periódico
Raquel dos Santos, <i>O ensino de Filosofia no Ensino Médio: uma abordagem histórico-documental</i> , 2003, PUC-MG.	*descrição histórico-documental do ensino da Filosofia no Ensino Médio brasileiro, do Brasil Colônia até o contexto atual das novas reformas educacionais.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental.
Renata Lima Aspis, <i>Problematização de alguns pressupostos do ensino de Filosofia para jovens</i> (SENAC), 2005, Anais 28 ^a ANPED.(GT17)	* reflexão sobre os pressupostos educacionais do ensino de Filosofia e seus fundamentos; * vocação formativa da Filosofia: qual seria ela?	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica,
Roberto Antonia Deitos, <i>O capital financeiro e a educação no Brasil</i> , 2005, Universidade Estadual de	*análise das reformas educacionais empreendidas no Brasil, no período de 1996-2002, particularmente a política	*tese de doutorado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.

Campinas.	educacional nacional para o Ensino Médio e profissional.	
Savana Diniz Gomez Melo (Universidade Federal de Minas Gerais), <i>Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional</i> , 2006, Anais 29 ^a ANPED.(GT5)	*condicionantes das reformas educacionais do ensino médio e da educação profissional promovidas no Brasil a partir de 1990 *possíveis semelhanças e/ou diferenças entre as políticas para o setor nos governos de FHC e Lula.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Vandéi Pinto Da Silva, <i>Cotidiano e Filosofia no Ensino Médio: mediações</i> ,	*Filosofia no Ensino Médio: relações entre a disciplina e o cotidiano; * reflexão filosófica sobre o papel do professor como agente mediador entre o cotidiano e o filosofar.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica,
Zuleika de Felice Murrie, <i>Reforma do Ensino Médio (1996-1998): textos e contextos</i> , 2000, Universidade de São Paulo	*realizar uma descrição analítica dos textos produzidos dentro do contexto da proposição política de reforma do Ensino Médio, no período de 1996-1998	*tese de doutorado *pesquisa bibliográfica, documental
REFORMA EDUCACIONAL		
Descrição: autor, título, data,localidade	O que estudam	Tipo de estudo
Anderson Severiano Gomes, <i>Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: a perspectiva dos professores</i> , 2006, PUC-SP.	*como professores de uma escola pública de Ensino Médio, da periferia de São Paulo, concebem as reformas curriculares introduzidas nesse nível de ensino a partir da década de 90, especialmente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Dagmar M.L. Zibas (Fundação Carlos Chagas), <i>A reforma educacional espanhola: entrevista com Mariano Enguita e Gimeno Sacristán</i> , 1999, Cadernos de Pesquisa, São Paulo	*Os especialistas espanhóis Jose Gimeno Sacristán e Mariano F. Enguita respondem a questões sobre a reforma educacional espanhola. Foram focalizados temas que podem trazer subsídios para a discussão das políticas no Brasil.	*artigo publicado em periódico *entrevista
Dagmar M.L. Zibas (Fundação Carlos Chagas), <i>A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?</i> , 2001, Anais 24 ^a ANPED (GT5)	*as influências da reforma educacional no Chile da década 1980 em outros países da América Latina, como o Brasil.	*trabalho publicado em anais de evento *estudo comparativo
Emílio Luiz Pedroso Araújo, <i>Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990</i> , 2005, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	*políticas de descentralização da oferta e financiamento da educação obrigatória realizadas no Chile e no Brasil durante os anos 1980 e 1990	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental *estudo comparativo
Géssica Priscila Ramos (Universidade Federal de São Carlos), <i>A política educacional paulista sob a lógica da reforma do estado brasileiro nos anos 1990: uma análise relacional entre objetivos e pretextos.</i> , 2010, 33 ^a ANPED, (GT5)	*analisar a materialização da lógica econômico-reformista no Estado de São Paulo pela análise de suas ações no campo político-educacional.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Helena Altmann (Universidade Federal de Minas Gerais), <i>Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro</i> , 2002, Educação e Pesquisa, São Paulo.	*as propostas educacionais marcadas pela influência do Banco Mundial; *convergências entre as propostas do Banco Mundial e o projeto educacional implementado no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso.	*artigo publicado em periódico

João dos Reis Silva Junior (PUC-SP), <i>Mudanças Estruturais no capitalismo e a política educacional do Governo FHC: o caso do Ensino Médio</i> , 2002, Educação e Sociedade, Campinas.	*o significado político da reforma educacional brasileira dá década de 1990 para o ensino médio e suas consequências para a formação do ser social.	*artigo publicado em periódico
José Estaquio de Sene, <i>As reformas educacionais após abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da geografia</i> , 2009, Universidade de São Paulo	*analisar comparativa e criticamente as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas no Brasil e na Espanha após a redemocratização, período que tem como marco as respectivas Constituições, de 1988 e de 1978, atendo-se ao Ensino Médio e à disciplina de Geografia.	*tese de doutorado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Lindalva Martins Maia Maciel, <i>A reforma do ensino médio e os impactos na escola noturna: uma análise da concepção da reforma pelos sujeitos da escola média noturna</i> , 2002, Universidade Federal do Maranhão.	*analisar as políticas educacionais dos anos 90, particularmente a reforma do Ensino Médio, no que se refere à nova proposta curricular. *a realidade da escola pública noturna, destacando as contradições entre o que é pretendido e o que é formulado.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Lúcia Maria Wanderley Neves (Universidade Federal Fluminense), <i>As reformas da educação escolar e a formação de um intelectual urbano de novo tipo</i> , 2004, Anais 27 ^a ANPED. (GT5)	* as reformas educacionais brasileiras da década de 1990 e a formação dos novos intelectuais.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica e documental.
Luiz de Souza Junior (Universidade Federal da Paraíba), <i>Reformas educativas e qualidade de ensino</i> , 2001, Anais 24 ^a ANPED.(GT5)	* avaliar se as medidas reformistas obtiveram ou estão obtendo o sucesso prometido/desejado.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica e documental
Maria Gláucia Menezes Teixeira Albuquerque (Universidade Estadual do Ceará), <i>Planejamento educacional em tempos de reforma: onde fica a escola?</i> , 2005, Anais 28 ^a ANPED.(GT5)	* relações entre micro (a escola) e macro (organismos centrais) no processo de planejamento educacional.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Maria José Marques, <i>Reformas Educacionais no Brasil e na Argentina. Ensino Médio e educação polimodal: tendências curriculares</i> , 2004, Universidade de São Paulo.	*compreender, em sua identidade, as reformas educativas ocorridas no Brasil e na Argentina na década de 1990.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental.
Maria Helena Michels (Universidade Federal de Santa Catarina), <i>Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar</i> , 2006, Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro.	*a organização escolar indicada pela reforma educacional brasileira dos anos de 1990.	*artigo publicado em periódico
Olgáises Cabral Maués (Universidade Federal do Pará), <i>O trabalho docente no contexto das reformas</i> , 2005, Anais 28 ^a ANPED.(GT5)	*as reformas educacionais brasileiras da década de 1990 e a reestruturação do trabalho docente	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Roberto Antonia Deitos, <i>O capital financeiro e a educação no Brasil</i> , 2005, Universidade Estadual de Campinas.	*análise das reformas educacionais empreendidas no Brasil, no período de 1996-2002, particularmente a política educacional nacional para o Ensino Médio e profissional.	*tese de doutorado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Savana Diniz Gomez Melo (Universidade Federal de Minas Gerais), <i>Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional</i> , 2006, Anais 29 ^a ANPED.(GT5)	*condicionantes das reformas educacionais do ensino médio e da educação profissional promovidas no Brasil a partir de 1990 *possíveis semelhanças e/ou diferenças entre as políticas para o	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental

	setor nos governos de FHC e Lula.	
Vera Lucia Sabongi De Rossi (Unicamp), <i>Mudança com máscaras de inovação</i> , 2005, Educação e Sociedade, Campinas.	*decorrências no processo modernizador da educação básica brasileira, em sua interação com a latino-americana, na busca de uma visão mais equilibrada do efeito homogeneizador das reformas educativas.	*artigo publicado em periódico
Zuleika de Felice Murrie, <i>Reforma do Ensino Médio (1996-1998): textos e contextos</i> , 2000, Universidade de São Paulo	*realizar uma descrição analítica dos textos produzidos dentro do contexto da proposição política de reforma do Ensino Médio, no período de 1996-1998	*tese de doutorado *pesquisa bibliográfica, documental
POLÍTICAS EDUCACIONAIS		
Descrição: autor, título, data, localidade	O que estudam	Tipo de estudo
Dermeval Saviani (UNICAMP), <i>O legado educacional do regime militar</i> , 2008, Caderno Cedes, Campinas.	*retomada da política educacional e das realizações da ditadura militar no Brasil, com destaque para aspectos que ainda hoje se fazem presentes na educação brasileira.	*artigo publicado em periódico
Fernanda Nunes Rosa Mangini, <i>A interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio</i> , 2010, Universidade Federal de Santa Catarina.	*problematização do princípio da interdisciplinaridade em documentos oficiais de políticas educacionais brasileiros, nos últimos anos de 1990; *apreender o movimento de constituição do princípio de interdisciplinaridade nas políticas educacionais brasileiras, tomando como referencial os PCNs.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental
Géssica Priscila Ramos (Universidade Federal de São Carlos), <i>A política educacional paulista sob a lógica da reforma do estado brasileiro nos anos 1990: uma análise relacional entre objetivos e pretextos.</i> , 2010, 33 ^a ANPED, (GT5)	*analisar a materialização da lógica econômico-reformista no Estado de São Paulo pela análise de suas ações no campo político-educacional.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Helena Altmann (Universidade Federal de Minas Gerais), <i>Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro</i> , 2002, Educação e Pesquisa, São Paulo.	*as propostas educacionais marcadas pela influência do Banco Mundial; *convergências entre as propostas do Banco Mundial e o projeto educacional implementado no Brasil pelo governo Fernando Henrique Cardoso.	*artigo publicado em periódico
Isabel Maria Sabino de Farias (Universidade Estadual do Ceará), <i>Repercussão das políticas educacionais na escola: inovação, mudança e cultura docente</i> , 2003, Anais 26 ^a ANPED.(GT5)	*relação da política educacional com a escola, a cultura docente e os desafios do processo de mudança	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica e empírica.
Lindalva Martins Maia Maciel, <i>A reforma do ensino médio e os impactos na escola noturna: uma análise da concepção da reforma pelos sujeitos da escola média noturna</i> , 2002, Universidade Federal do Maranhão.	*analisar as políticas educacionais dos anos 90, particularmente a reforma do Ensino Médio, no que se refere à nova proposta curricular. *a realidade da escola pública noturna, destacando as contradições entre o que é pretendido e o que é formulado.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Vânia Laneuville Teixeira (Universidade Federal do Rio de Janeiro), <i>As propostas curriculares oficiais: reinterpretções de uma instituição escolar</i> , 2001, Anais 24 ^a	* como as escolas, tanto reproduzem como se afastam das propostas oficiais em sua prática escolar * processo de construção curricular numa perspectiva histórica	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental

ANPED (GT12)		
EDUCAÇÃO COMPARADA		
Descrição: autor, título, data, localidade	O que estudam	Tipo de estudo
Dagmar M.L. Zibas (Fundação Carlos Chagas), <i>A reforma do Ensino Médio no Chile: vitrine para a América Latina?</i> , 2001, Anais 24 ^a ANPED (GT5)	*as influências da reforma educacional no Chile da década 1980 em outros países da América Latina, como o Brasil.	*trabalho publicado em anais de evento *estudo comparativo
Emílio Luiz Pedrosa Araújo, <i>Descentralização da oferta e financiamento educacional no Brasil e no Chile: implicações das reformas dos anos 1980 e 1990</i> , 2005, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	*políticas de descentralização da oferta e financiamento da educação obrigatória realizadas no Chile e no Brasil durante os anos 1980 e 1990	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental *estudo comparativo
José Estaquiuo de Sene, <i>As reformas educacionais após abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da geografia</i> , 2009, Universidade de São Paulo	*analisar comparativa e criticamente as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas no Brasil e na Espanha após a redemocratização, período que tem como marco as respectivas Constituições, de 1988 e de 1978, atendo-se ao Ensino Médio e à disciplina de Geografia.	*tese de doutorado * pesquisa bibliográfica, documental e empírica.
Léa Pereira Lima de Oliveira e Silva, <i>A legislação educacional: estabelecendo as diferenças entre a lei da reforma do ensino de 1^o e 2^o graus n^o5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º9394/96</i> , 2007, Universidade Metodista de Piracicaba.	*investigar as semelhanças e diferenças entre a Lei n ^o 5692/71 e a LDB n ^o 9394/96, atualmente em vigor.	*dissertação de mestrado *pesquisa bibliográfica e documental *estudo comparativo
Savana Diniz Gomez Melo (Universidade Federal de Minas Gerais), <i>Continuidades e/ou rupturas nas políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional</i> , 2006, Anais 29 ^a ANPED.(GT5)	*condicionantes das reformas educacionais do ensino médio e da educação profissional promovidas no Brasil a partir de 1990 *possíveis semelhanças e/ou diferenças entre as políticas para o setor nos governos de FHC e Lula.	*trabalho publicado em anais de evento *pesquisa bibliográfica, documental
Vera Lucia Sabongi De Rossi (Unicamp), <i>Mudança com máscaras de inovação</i> , 2005, Educação e Sociedade, Campinas.	*decorrências no processo modernizador da educação básica brasileira, em sua interação com a latino-americana, na busca de uma visão mais equilibrada do efeito homogeneizador das reformas educativas.	*artigo publicado em periódico

O exame do Quadro 5 revela que o trabalho encontrado que mais se aproxima de nossa temática é a tese de doutorado de José Eustáquio de Sene, intitulada “*As reformas educacionais após a abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da Geografia*”. A proposta do autor em sua pesquisa era analisar comparativa e criticamente as leis responsáveis pelas reformas educacionais implantadas no Brasil e na Espanha após a redemocratização, período que tem como marco as respectivas Constituições, de 1988 e de 1978, atendo-se ao ensino médio e à disciplina de Geografia. Embora o marco teórico de Sene seja a teoria crítica dos autores da Escola de Frankfurt e seu foco seja a

disciplina de Geografia, sua pesquisa pode nos ajudar muito a elucidar os passos a serem dados em nossa pesquisa, já que estabelece relação com praticamente todas as frentes da temática proposta para esta pesquisa.

Os demais trabalhos que foram selecionados como relevantes, embora abordando apenas alguns dos aspectos ou frentes da pesquisa aqui proposta, também trouxeram contribuições relevantes para compreensão dessa temática.

Por exemplo, o trabalho de João dos Reis Silva Junior (2002), que estuda o significado político da reforma educacional brasileira da década de 1990 para o ensino médio e suas conseqüências para a formação do ser social traz elementos que permitem compreender melhor a reforma educacional brasileira de 1990 e o ensino médio dentro do contexto dessa reforma. Já o trabalho de Fernanda Nunes Rosa Mangini (2010), que analisa a problematização do princípio da interdisciplinaridade em documentos oficiais de políticas educacionais brasileiras nos últimos anos de 1990, com o intuito de apreender o movimento de constituição do princípio de interdisciplinaridade nas políticas educacionais brasileiras, trouxe contribuições específicas para análise dos documentos oficiais que orientaram a reforma ocorrida na época e as mudanças dela decorrentes. Da mesma forma, o trabalho de Ademir Aparecida Pinhelli Mendes (2008), intitulado “*A construção do lugar da Filosofia no currículo do ensino médio: análise a partir da compreensão dos professores de Filosofia da escola pública paranaense*”, ainda que restringindo seu foco de análise às escolas do Paraná, estuda o sentido e o lugar ocupado pela Filosofia como componente curricular obrigatório do ensino médio e como ela “ajuda” na transversalidade do currículo.

Pode-se concluir, então, pelo exame dos dados do Quadro 3, que o conjunto de pesquisas ali selecionado representa uma quantidade significativa de estudos que tratam de diferentes aspectos que trouxeram pistas importantes para a realização da pesquisa aqui apresentada, tais como:

- Lugar ocupado pela Filosofia como componente curricular do Ensino Médio;
- Interdisciplinaridade no currículo do ensino médio;
- Reformas educacionais implantadas no Brasil e na Espanha;
- Concepções presentes nas práticas de professores do ensino médio;
- Parâmetros Curriculares Nacionais;
- Reformas curriculares no ensino médio;
- Mudanças educacionais empreendidas no Brasil no período de 1996-2002;
- Ensino da Filosofia no ensino médio brasileiro;
- Temas transversais;
- Semelhanças e diferenças entre a Lei nº5692/71 e a LDB nº9394/96;

- Políticas de descentralização no Chile e no Brasil;
- Reforma educacional espanhola;
- Política educacional e das realizações da ditadura militar no Brasil;
- Modificações na educação profissional em Ensino Médio;
- Efeito homogeneizador das reformas educativas;
- Reforma educacional brasileira na década de 1990 para o ensino médio;
- Efeitos de reformas curriculares na organização escolar;
- Influências da reforma educacional no Chile em outros países da América Latina;
- Avaliação de medidas reformistas.

Vale destacar, ainda, que o levantamento bibliográfico trouxe também alguns autores renomados que possuem uma extensa produção acerca das duas reformas educacionais em questão, tais como Gimeno Sacristán, Viñao Frago e Dagmar M.L Zibas. O Quadro 6, apresentado a seguir, reúne algumas das produções desses autores, que trouxeram contribuições significativas para esta pesquisa.

Como dissemos anteriormente, foram construídas categorias de análise que possibilitaram o agrupamento dos trabalhos em razão dos conteúdos específicos abordados. No Quadro 6 fez-se uso das mesmas categorias usadas no Quadro 5:

- Currículo/organização escolar/planejamento
- Ensino médio
- Reforma educacional
- Políticas educacionais
- Educação comparada
-

Quadro 6 – Produção de autores estudiosos da temática

CURRÍCULO/ORGANIZAÇÃO ESCOLAR/PLANEJAMENTO		
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho
Gimeno Sacristán	Reformas Educativas y Reforma Del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española.	Capítulo de livro In: WARDE, M. J. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, 1998.
Viñao Frago	Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios	Livro: VIÑAO FRAGO, A. <i>Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios</i> . 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2006, 130p.
ENSINO MÉDIO		
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho
Dagmar M.L. Zibas	Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.	Artigo em periódico: Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 1067-1086, 2005.
Dagmar M.L.	A reforma do ensino médio nos	Artigo em periódico:

Zibas	anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. ¹¹	Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, p. 24-36, 2005.
Dagmar M.L. Zibas	A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto.	Artigo em periódico: Trabalho & Educação (UFMG), Belo Horizonte, v. 8, n.8, p. 75-89, 2001.
Dagmar M.L. Zibas	Reforma do ensino médio no Brasil: seguindo novas tendências ou construindo novos caminhos?	Artigo em periódico: Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n.47, p. 83-102, 2001.
Dagmar M.L. Zibas	O Ensino Médio no Brasil neste final de século: uma análise de indicadores	Artigo em periódico: Textos Fcc, São Paulo, v. 18, n.18, p. 1-65, 1999.
Dagmar M.L. Zibas	Ser ou não ser: o debate sobre o Ensino Médio.	Artigo em periódico: Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, v. 80, n.80, p. 41-50, 1992.
Dagmar M.L. Zibas	Quem tem medo das novas propostas para o Ensino Médio? Algumas notas sobre o relatório do Banco Mundial.	Artigo em periódico: Educação e Sociedade, Campinas, v. 13, n.43, p. 495-593, 1992.
Dagmar M.L. Zibas	Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990.	Capítulo de livro: In: Luís Pardal; Alexandre Ventura; Carlos Dias. (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 3-16.
Dagmar M.L. Zibas	Ressignificando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais.	Capítulo de livro: In: Zibas, Dagmar M.L.; Aguiar, Marcia A.; Bueno, Maria Sylvia S.. (Org.). O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica. 1a.ed. Brasília: Plano Editora, 2002, v. , p. 71-92.
Dagmar M.L. Zibas	A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas	Capítulo de livro: In: Luís pardal; Alexandre Ventura; Carlos Dias. (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 17-42.
Dagmar M.L. Zibas	A reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha?	Capítulo de livro: In: Victor Henrique Paro; Luiz Dourado. (Org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.
REFORMA EDUCACIONAL		
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho
Dagmar M.L. Zibas	A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas.	Artigo em periódico: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 28, p. 24-36, 2005.
Dagmar M.L. Zibas	A Reforma do Ensino Médio: da sutileza do texto à crueza do contexto.	Artigo em periódico: Trabalho & Educação (UFMG), Belo Horizonte, v. 8, n.8, p. 75-89, 2001.
Dagmar M.L. Zibas	Reforma do ensino médio no Brasil: seguindo novas tendências ou construindo novos caminhos?	Artigo em periódico: Educação Brasileira, Brasília, v. 23, n.47, p. 83-102, 2001.
Dagmar M.L. Zibas	Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990.	Capítulo de livro: In: Luís Pardal; Alexandre Ventura; Carlos Dias. (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores

¹¹ O texto *A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas*, de Dagmar M.L. Zibas aparece aqui como artigo em periódico e capítulo de livro: embora se possa considerar que seja o mesmo texto, acreditamos ser importante colocar os dois no levantamento já que existem algumas diferenças entre os textos. O capítulo de livro é mais extenso e, portanto, a autora pôde se aprofundar mais em suas análises do que no texto publicado como artigo em periódico.

		Associados, 2005, v. 1, p. 3-16.
Dagmar M.L. Zibas	Ressignificando a reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais.	Capítulo de livro: In: Zibas, Dagmar M.L.; Aguiar, Marcia A.; Bueno, Maria Sylvia S.. (Org.). O Ensino Médio e a reforma da Educação Básica. 1a.ed. Brasília: Plano Editora, 2002, v. , p. 71-92.
Dagmar M.L. Zibas	A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas	Capítulo de livro: In: Luís pardal; Alexandre Ventura; Carlos Dias. (Org.). Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama atual. Campinas: Autores Associados, 2005, v. 1, p. 17-42.
Dagmar M.L. Zibas	A reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha?	Capítulo de livro: In: Victor Henrique Paro; Luiz Dourado. (Org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.
Gimeno Sacristán	Reformas Educativas y Reforma Del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española.	Capítulo de livro In: WARDE, M. J. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, 1998.
Gimeno Sacristán	De las reformas como política a las políticas de reforma	Capítulo de livro In: Gimeno Sacristán, José. (Comp). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, Ediciones Morata, 2006, p 23-42
Viñao Frago	Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios	Livro: VIÑAO FRAGO, A. <i>Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios</i> . 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2006, 130p.
Viñao Frago	¿Fracassan las reformas educativas?	Capítulo de livro. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). <i>Educação no Brasil: história e historiografia</i> . Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.21-52
Viñao Frago	El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades.	Capítulo de livro: In: Gimeno Sacristán, José. (Comp). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, Ediciones Morata, 2006, p. 43-60
POLÍTICAS EDUCACIONAIS		
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho
Dagmar M.L. Zibas	Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990.	Artigo em periódico: Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n.92, p. 1067-1086, 2005.
Dagmar M.L. Zibas	Quem tem medo das novas propostas para o Ensino Médio? Algumas notas sobre o relatório do Banco Mundial.	Artigo em periódico: Educação e Sociedade, Campinas, v. 13, n.43, p. 495-593, 1992.
Gimeno Sacristán	De las reformas como política a las políticas de reforma	Capítulo de livro In: Gimeno Sacristán, José. (Comp). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid, Ediciones Morata, 2006, p 23-42
EDUCAÇÃO COMPARADA		
Autor	Título do Trabalho	Tipo de Trabalho
Dagmar M.L. Zibas	A reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha?	Capítulo de livro: In: Victor Henrique Paro; Luiz Dourado. (Org.). Políticas Públicas e Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

O exame dos dados do Quadro 6 permite perceber a importância dos trabalhos selecionados para leitura.

Os trabalhos de Gimeno Sacristán trazem uma detalhada discussão acerca da reforma espanhola, tanto em seus aspectos mais gerais como em seus aspectos mais pontuais, como por exemplo a extensão da obrigatoriedade da educação básica até os 16 anos e a questão da influência do construtivismo. Já os trabalhos de Viñao Frago discutem a problemática das reformas educacionais de uma perspectiva mais ampla e usam a reforma espanhola para exemplificar e fundamentar suas argumentações. Da mesma forma, os textos de Dagmar M.L. Zibas, aqui em maior número, têm como principal temática o ensino médio brasileiro e as propostas elaboradas para essa etapa do ensino, o que a leva a analisar com bastante ênfase a influência espanhola sobre as propostas brasileiras, como fica evidente no texto: “*A reforma do Ensino Médio: lições que vêm da Espanha?*”.

Os autores apresentados no Quadro 6 são trazidos para a discussão no Capítulo 3, a seguir, que trata especificamente das reformas educacionais e do Ensino Médio.

CAPÍTULO 3

AS REFORMAS NO BRASIL E NA ESPANHA: APONTAMENTOS INICIAIS COM DESTAQUE PARA O ENSINO MÉDIO E PARA O BACHILLERATO

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), qualquer objeto de análise dentro do campo das ciências humanas, que se queira tratar no âmbito das contradições, mediações e determinações que o constituem, implica, necessariamente, tomá-lo dentro da relação entre os planos estrutural e conjetural. Implica, também, segundo os autores, em tomar o objeto não como um fato isolado ou como mera soma de fatores, mas sim tomá-lo por meio das mediações que o constituíram/constituem como parte de uma complexa totalidade histórica

Desse modo, as concepções, as ideologias, teorias e políticas relativas à educação e, no caso em análise, ao ensino médio, ganham sentido histórico quando aprendidas no conjuntos de relações sociais de produção da existência e dentro de um determinado contexto (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.621).

Assim, é preciso levar em consideração a estruturação do cenário educacional do atual contexto social brasileiro e espanhol, se o que se pretende é entender a atual função do Ensino Médio e do Bachillerato e, dentro deles, entender a situação da Filosofia.

3.1. No Brasil

De acordo com Dalarosa (2003), as mudanças no mundo da produção e circulação de mercadorias, principalmente a partir dos anos 1990, passaram a exigir um novo padrão de trabalhador: multifuncional, criativo, irrequieto e pesquisador; diferente do disciplinado e especializado do período anterior aos anos 1970. Em outras palavras, o trabalhador que se almejava formar era aquele capaz de se moldar e se adaptar às novas necessidades do sistema produtivo. Assim sendo, de acordo com o autor, a escola do final do século XX procura redefinir sua função numa sociedade em constante mutação. Daí as reformas educacionais que ocorreram quase que simultaneamente em praticamente todos os países com o intuito de diminuir o suposto fosso existente entre o desenvolvimento do mundo moderno globalizado e a formação do cidadão pertencente a esse mundo.

Segundo Zibas (1999), no Brasil, até 1971, o Ensino Médio estava basicamente centrado na formação humanística, voltada para a preparação da elite brasileira para ocupar as profissões consideradas dignas/nobres: medicina, direito e engenharia; bem como para as atividades intelectuais e artísticas. A preparação para o trabalho ou ensino profissionalizante

era destinação escolar e social reservada aos jovens das classes populares. A escolarização, então, possuía duas vertentes depois do ensino primário obrigatório: o ensino secundário regular, destinado às “elites condutoras do país”, e o ensino profissionalizante, para as classes populares.

Segundo Zibas (1999), a LDB de 1961 (lei 4024/61) consagrou o princípio de equivalência entre o secundário regular (propedêutico) e o ensino profissionalizante no que concernia ao direito de prosseguimento dos estudos em nível superior.

Enquanto o ensino secundário regular abria amplamente o ensino superior aos seus egressos, os concluintes do ensino profissionalizante industrial poderiam seguir estudos em nível de 3º grau somente dentro das áreas técnicas específicas (ZIBAS, 2005a, p.4)

Porém, essa normatização não foi suficiente para diminuir a diferença de status e, na maior parte das vezes, de qualidade, entre os dois cursos.

De acordo com Romanelli (1984), a LDB de 1961, em essência, nada mudou. Sua única vantagem foi, talvez, “[...] o fato de não ter prescrito um currículo fixo e rígido para todo o território nacional, em cada nível e ramo. Este, a nosso ver, o único progresso da lei: a quebra da rigidez e certo grau de descentralização” (p.181).

O ensino médio (aquele voltado para as elites) tinha, então, um caráter clássico e científico, isso porque havia uma grande valorização do passado (dos clássicos) andando de mãos dadas com as ciências, que eram necessárias para o estudo da sociedade moderna. Visava-se, então, *formar o ser humano integral*.

Em 1971, com a Lei Federal nº5692, rompe-se com esse eixo humanista de ensino, baseado na idéia de cultura geral. O ensino médio passou a se caracterizar, obrigatoriamente, pela formação profissional, como ensino técnico e profissionalizante, demonstrando a ênfase dada pelo legislador à educação como *investimento para o desenvolvimento* e como *habilitação para o trabalho*. O ensino profissionalizante já não era “exclusividade” das classes menos abastadas. Ou seja:

[...] a Lei de Diretrizes e Bases, de agosto de 1971, reorganizou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio) em todo o território nacional, dando-lhes uma nova estrutura fundada em objetivos universais e criando a profissionalização compulsória no 2º grau, que visou, fundamentalmente, o aperfeiçoamento das funções de discriminação social, via escolaridade (CARTOLANO, 1985, p.75).

As reformas políticas empreendidas pelos governos militares devem ser analisadas num contexto em que predominava a ideologia da DSND (Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento). Para assegurar as melhores condições para a implementação e manutenção do modelo econômico de internacionalização do mercado interno, em substituição ao modelo

nacional-desenvolvimentista vigente até então, várias reformas foram elaboradas, sobretudo no campo educacional.

É assim que, sob a assessoria dos técnicos da USAID, o MEC empreendeu as reformas educacionais “necessárias” para que se garantisse um desenvolvimento econômico sem entraves. Os técnicos dessa Agência norte-americana propuseram uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar no Brasil, que deveriam se modernizar (ALVES, 2002, p.37).

Essa modernização, segundo Cartolano (1985, p.71) implicava, dentre outras coisas, uma valorização das áreas tecnológicas, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais.

De acordo com a Lei nº5692, o sistema educacional não-universitário ficou constituído da seguinte maneira: 1) ensino de 1º grau, com 8 anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos; 2) ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória.

A profissionalização compulsória da Lei nº5692, segundo Zibas (1999) “[...] pode ser caracterizada como uma tentativa de conferir, ao então chamado 2º grau, uma unidade que superasse a fratura social inerente ao conjunto de seus alunos” (p.75).

Ainda segundo Zibas (2005a), a instituição da profissionalização compulsória deu-se com base em um duplo argumento: “[...] a necessidade de preparação de um maior número de técnicos, dado o estreitamento das relações do país com o capital internacional e a necessidade de eliminação da dualidade do sistema de ensino” (p.6).

Segundo o Art. 1º da lei nº5692, o ensino, tanto de 1º quanto de 2º graus, tinham como objetivo geral “[...] proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

Com a Lei 5692/71, o até então chamado de *Ensino Secundário* (que era composto pelos 04 anos de ensino ginásial e 03 anos de ensino colegial) ficou restrito ao Colegial e passou a se denominar *Ensino de 2º grau*, com 3 ou 4 séries anuais. O curso ginásial (curso que também compunha o secundário) incorporou-se às 04 séries do Ensino Primário, compondo o que passou a ser denominado de *ensino de 1º grau* e a ter a duração de 08 anos. O termo *ensino secundário* não mais aparece a partir desse momento.

Tendo em vista, então, a ênfase na *qualificação para o trabalho*, a Lei n.º 5692/71, previa em seu Art. 4º, na organização dos currículos de 1º. e de 2º. graus, um “*núcleo comum*”, obrigatório em âmbito nacional e uma “*parte diversificada*”, que deveria atender às necessidades de cada escola e região. Sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão

de *disciplinas técnicas* no currículo dos então *ensino de 2º. Grau e séries finais do ensino de 1º. grau*, o que exigiu a exclusão de outras, de caráter humanista, a exemplo da Filosofia.

No entanto, de acordo com Zibas (2005a), quando tornou o ensino de 2º grau compulsoriamente profissional, o governo ignorou diversas dificuldades, como por exemplo: falta de recursos para a instalação dos cursos profissionalizantes em todas as escolas; acabaram criando uma zona nebulosa para os antigos cursos técnicos de nível médio, que eram mais bem equipados, mas estavam submetidos a uma outra instancia administrativa; e acabaram "contrariando" os interesses das camadas médias da população, que não se interessavam pela profissionalização, mas sim num ensino médio que preparasse seus filhos para a Universidade.

O fracasso de tal iniciativa (caráter profissionalizante obrigatório do ensino de 2º grau) foi reconhecido oficialmente pelo governo militar com a promulgação da Lei n.7044, de 1982, que determinou que a habilitação profissional não fosse mais obrigatória, mas sim uma opção de cada escola. Era o período do desgaste do "milagre econômico", que teve como efeito, dentre outras coisas, a queda do nível de vida das camadas médias, contribuindo, assim, para aumentar o clima de oposição ao regime militar.

No entanto, apesar da extinção da obrigatoriedade de profissionalização no 2º grau com a Lei Federal n. 7044/82, a dualidade que existia antes da Lei n.º5692/71, mediante a separação institucional e curricular entre o ensino médio geral, denominado "acadêmico", e o chamado ensino técnico ou profissionalizante continuou presente e ainda permanece, mesmo após a reforma dos anos 1990.

Como já foi dito anteriormente, a transição do período ditatorial para a democracia somente se consolidou de fato com a aprovação da Constituição em 1988, e aí ficou clara a necessidade de se reformar a organização do sistema educativo herdado dos militares

Com o definitivo encerramento do regime ditatorial e a retomada da democracia, em 1985, o projeto de uma outra Constituição delineou-se com bastante força. Em 1988, a nova lei maior foi promulgada e, nela, esboçavam-se os princípios de uma reforma educacional. (ZIBAS, 2005a, p.7)

A partir da promulgação da Constituição de 1988, abriu-se espaço para um amplo debate entre educadores, acadêmicos, estudantes, parlamentares e tantos outros segmentos da sociedade de algum modo envolvidos com a educação, visando a elaboração de um novo projeto educacional, que considerasse a educação de crianças e jovens de forma integrada, como preparação para a formação do cidadão participante ativo da vida política e produtiva (ZIBAS, 2005a, p.8)

Assim, a nova lei máxima tornou-se a principal referencia para a lei que seria a

consolidação da reforma educacional dos anos 1990 no Brasil: a Lei de Diretrizes e Bases n. 9394 de 1996, aprovada em 20 de dezembro pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso. A nova LDB revoga tanto a LDB de 1961 como a Lei nº.5692/71.

De acordo com Frigotto e Ciavatta (2011) a ideologia do capital humano redefine, a partir da década de 1990 principalmente, os caminhos e as finalidades da educação - em especial a educação de nível médio, a educação dos jovens -, que passam a ser pautadas nas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. A educação básica, seguindo essas orientações do capital humano, da sociedade do conhecimento, parece, resulta em novas formas de desigualdade, de alienação, de exclusão social, de competitividade desenfreada, sob o signo da meritocracia.

Aqui é preciso, mesmo que brevemente, explicar um pouco sobre em que consiste a teoria do capital humano. De acordo com Frigotto (2003), essa teoria foi criada nos anos 1950, pelo grupo de estudos do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, coordenado por Theodore W. Schultz (1902-1998). A teoria do capital humano surgiu de uma preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados por meio da presença do chamado “fator humano” na produção. Chegou-se, então, à concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica e, portanto, das taxas de lucro do capital. É essa a ideia-chave da teoria do capital humano: a de que a um acréscimo de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo de capacidade produtiva.

De acordo com o autor, desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto num plano geral de desenvolvimento das nações, como num plano de mobilidade individual. Assim, quando foi aplicada diretamente ao campo educacional, a noção de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação. Passou-se, assim, a disseminar a idéia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital. O capital humano, portanto, deslocou para o âmbito individual os problemas da inserção social, do emprego e do desempenho profissional e fez da educação um “valor econômico”.

É importante ressaltar aqui que, no Brasil, a "entrada" da teoria do capital humano no espaço educacional se deu na década de 1960, com as reformas institucionalizadas pelo Regime Militar. De acordo com Saviani (2008), a vinculação da educação pública aos

interesses e necessidades do mercado é uma das heranças educacionais deixadas pelos militares. Segundo Saviani (2008) há, já logo no início do Regime Militar, um sentido geral que perpassa todas as decisões tomadas pelos militares, mas que se encontra fortemente explicitado principalmente no conjunto de sugestões feitas para o encaminhamento da política educacional do país.

Este sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão de obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais. Eis aí a concepção pedagógica articulada pelo IPES, que veio a ser incorporada nas reformas educativas instituídas pela lei da reforma universitária e pela lei relativa ao ensino de 1º e 2º graus [...] (SAVIANI, 2008, p. 296)

Essa orientação produtivista da educação, de acordo com Saviani (2008), ganhou imensa força impositiva ao ser incorporada à legislação educacional no período militar, na forma de princípios como o de racionalidade, eficiência e produtividade, e com os corolários do "máximo resultado com o mínimo de dispêndio" e "não duplicação de meios para fins idênticos".

Esse legado do regime militar consubstanciou-se na institucionalização da visão produtivista de educação. Esta resistiu às críticas de que foi alvo nos anos de 1980 e mantém-se como hegemônica, tendo orientado a elaboração da nova LDB, promulgada em 1996, e o Plano Nacional de Educação, aprovado em 2001 (SAVIANI, 2008, p. 298).

De acordo com Alves (2002), nos anos 1990, auge do neoliberalismo, afetados pela idéia de uma educação meramente utilitária e tecnicista, os currículos foram adaptados para assegurar apenas o que era considerado como mais necessário. Ainda segundo esse autor, a *qualificação profissional* passa a ser apresentada como *grande fórmula para se ingressar no mercado de trabalho* e, assim, a pobreza e a riqueza deixam de ser uma questão de ordem econômica-política e passam a ser uma questão de capacitação profissional e intelectual do indivíduo.

No entanto, essa *grande fórmula* não passa de um mito. Primeiro, porque não existem vagas suficientes para empregar todos aqueles que se formam no Ensino Médio; o que se acaba produzindo, então, é um “exército” de possíveis empregados. Segundo, porque enquanto os trabalhadores acreditarem que podem solucionar seus problemas sócio-

econômicos apenas mediante uma melhor qualificação profissional, não se tentará romper com a hegemonia neoliberal/capitalista.

Dessa forma, tem-se de maneira extremamente eficiente, a perpetuação do aparelho ideológico neoliberal. A educação assume contornos ideológicos a serviço da legitimação da situação atual, a qual passa a ser vista como inevitável

[...] é na década de 1990, sob a base da mundialização do capital, das reformas que consubstanciam o desmanche do Estado na garantia de direitos coletivos e universais e do avassalador processo de privatizações, que a ideologia do capital humano se redefine, mediante as noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2011, p.624).

Como vimos anteriormente, Gimeno Sacristán (1998a) afirma que é a partir da análise do currículo oficial que podemos perceber as intenções do processo educativo escolar. É justamente isso que percebemos aqui: os documentos oficiais aqui analisados enfatizam a formação para um tipo de cidadania e uma preparação básica para o trabalho, “[...] sem nenhum destaque ao aprofundamento dos estudos acadêmicos nas diferentes áreas do conhecimento” (Falleiros, 2005, p.223). Na orientação legal é possível perceber que há uma categoria de magnitude indiscutível, absoluta, e que seria o mercado, e este seria o responsável por orientar e delimitar a sociabilidade humana desejável. Desse modo a formação humana e/ou cidadã deve, necessariamente, subordinar-se aos ditames das necessidades do mercado

A LDB/1996 no Brasil, assim como na Espanha a LOGSE/1990 na reforma educacional dos anos 1980, amplia a escolaridade obrigatória, pública e gratuita. O Ensino Médio (antigos Secundário/anos 1960 e 2º. Grau/anos 1970) passa a fazer parte da formação básica obrigatória, ampliando-a, assim, de 08 para 12 anos de estudo. A educação básica passa a ser obrigatória, portanto, dos 7 até os 19 anos de idade. A formação técnica não mais possui caráter obrigatório, mas passa a ser um curso optativo, complementar, paralelo ou seqüencial ao ensino médio, exigindo matrícula diferenciada.

No que diz respeito à estrutura do ensino médio, o que foi chamado de Ensino de 2º grau pela Lei n.º5692/71, passa a ser chamado, a partir da LDB de 1996, de Ensino Médio, e corresponder à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos.

O Quadro 7, a seguir, sintetiza o sistema de ensino geral no Brasil na vigência das Leis 5692/71 e 9394/96.

Quadro 7: Sistema de ensino no Brasil na vigência das Leis 5692/71 e 9394/96.

Idade	Lei n.º5692/71		Lei n.º9394/96	
Até 6 anos	Maternal, Jardim de infância.		Educação Infantil	
07-08 anos	Educação Básica pública e obrigatória	1º ano do ensino de 1º grau	Educação Básica pública e obrigatória	1º ano ensino fundamental
08-09 anos		2º ano do ensino de 1º grau		2º ano ensino fundamental
09-10 anos		3º ano do ensino de 1º grau		3º ano ensino fundamental
10-11 anos		4º ano do ensino de 1º grau		4º ano ensino fundamental
11-12 anos		5º ano do ensino de 1º grau		5º ano ensino fundamental
12-13 anos		6º ano do ensino de 1º grau		6º ano ensino fundamental
13-14 anos		7º ano do ensino de 1º grau		7º ano ensino fundamental
14-15 anos		8º ano do ensino de 1º grau		8º ano ensino fundamental
15-16 anos	1º ano do ensino de 2º grau		9º ano ensino fundamental*	
16-17 anos	2º ano do ensino de 2º grau		1º ano ensino médio	
17-18 anos	3º ano do ensino de 2º grau		2º ano ensino médio	
18-19 anos	4º ano do ensino de 2º grau		3º ano ensino médio	
20 anos ou +	Ensino Superior		Ensino Superior	

* É importante lembrar aqui que, até 2006, o Ensino Fundamental deveria ter a duração mínima de 8 anos. Em 2006, foi aprovada a Lei n.º11274, que instituiu, dentre outras coisas, a duração de 9 anos para o Ensino Fundamental.

Legenda: ■ Educação básica obrigatória

Fonte: Elaboração pela autora deste Projeto de Pesquisa.

A LDB/1996, segundo Alves (2002), ao agregar o ensino médio à educação básica como um de seus componentes obrigatórios e conferindo-lhe características de terminalidade, ao situá-lo como etapa final da educação básica obrigatória, atendeu a uma reivindicação de muitos educadores, que vinha desde a promulgação da Constituição de 1988. Segundo Saviani (2003), embora a legislação em vigência não seja, ainda, a ideal, há nela um inegável avanço em relação às leis anteriores.

O artigo 35 da LDB de 1996 define as finalidades do Ensino Médio como sendo:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Além dessa incorporação à educação básica obrigatória, a mudança substancial nesse nível de ensino ocorre no âmbito de sua organização curricular. O novo ensino médio deveria

ter uma estrutura curricular única em todo o território nacional, permitindo-se, no entanto, que 25% da grade curricular ficasse sob a responsabilidade de cada escola, variação esta destinada às especificidades regionais ou locais.

O Artigo 26 da nova LDB define:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, s/p).

Seundo Zibas (2005a), o ensino médio no Brasil, de acordo com a legislação dos anos 1990, apoiou-se fortemente na retórica que aconselhava que, frente à ampliação de tecnologias avançadas e à reestruturação produtiva, os sistemas de educação e formação inicial se orientassem, cada vez mais, para uma formação geral e polivalente, capaz de fomentar a aquisição de competências gerais e transferíveis. Tem-se, assim, de acordo com a mesma autora, a valorização do papel dos sistemas de ensino na produção de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais:

[...] Com tal enfoque político-ideológico, no Brasil, foi feita uma ousada aposta em um ensino médio generalista e de estrutura única, que, idealmente, prepararia todos os estudantes para o exercício de uma cidadania livre e responsável, para o desempenho de uma multiplicidade de papéis sociais e para a aquisição sempre renovável de competências profissionais, dando suporte à construção de projetos pessoais de vida. (ZIBAS, 2005a, p.10)

Para alcançar tais objetivos, a reforma dos anos 1990 propôs uma nova estrutura curricular, baseada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o *protagonismo do aluno*, a *integração entre as disciplinas* e a *contextualização dos conteúdos disciplinares*.

É aprovado, então, em 1º de junho de 1998, o Parecer CNE/CEB nº 15/98, elaborado pela Conselheira Guiomar Namó de Mello (PSDB), do CNE, que trata, minuciosamente, das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, as quais foram instituídas pela Resolução CNE/CEB nº 03/98 (BRASIL-DCNEM, 1998), aprovada no dia 26 de junho:

[...] a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, a fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/98, p.37)

De acordo com o Artigo 1º da Resolução CNE/CEB nº 03/98:

[...] as diretrizes estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar

integrante de diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho.

No Artigo 10, incisos I, II e III, se explicita, então, a organização e estruturação do currículo, não mais em *disciplinas*, mas sim em *áreas do conhecimento*. São definidas três grandes áreas de conhecimento para esse nível de ensino: *Linguagens, códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias*.

No parágrafo 1º do Artigo 10, estabelece-se que: “(...) A base nacional comum dos currículos do Ensino Médio deverá contemplar as três áreas do conhecimento, com tratamento metodológico que evidencie a interdisciplinaridade e a contextualização”.

Como vimos acima, a LDB de 1996 é, segundo Alves (2002), um marco simbólico de uma “*guinada neoconservadora*” em educação no Brasil, na década de 1990, nos moldes do ideário neoliberal que, segundo Marrach (1996), atrela a educação escolar à preparação para o trabalho, pois assegura que o mundo empresarial deseja uma força de trabalho qualificada e fala numa profissionalização situada no interior de uma formação geral. Tal “tendência” parece permear intensamente a LDB e, conseqüentemente, outros documentos legais (como as DCNEM) que a ela se seguiram, na medida em que esta aborda a escola no âmbito do mercado e das técnicas de gerenciamento. O Parecer CNE/CEB nº 15/98 afirma, diversas vezes, que a principal função do Ensino Médio é a *preparação para o trabalho*, e que é esta preparação que dá significado às aprendizagens da escola média:

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio (...) na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é o princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, todos, independentemente de sua origem ou destino sócio-profissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas (...) (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/98, p. 43)

Pode-se retomar aqui as afirmações de Goodson (2001), que afirma que o conhecimento presente dentro das disciplinas escolares e, conseqüentemente, do currículo, é o conhecimento legitimado e sancionado no interior de uma estrutura institucionalizada, ou seja, é o conhecimento socialmente aceito e, portanto, autorizado a estar presente no currículo.

A Filosofia aparece, então, como disciplina obrigatória dentro de um determinado plano de Ensino Médio, com finalidades e objetivos fortemente definidos dentro de uma concepção ideológica de pessoa, cidadão e sociedade ideais.

[...] o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e

tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.107).

A seguir apresentamos um o Quadro 8, que sintetiza a legislação brasileira analisada neste capítulo, apresentando as principais características de cada documento.

Quadro 8: Síntese da legislação brasileira

LEI	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1961	<ul style="list-style-type: none"> *introduziu a descentralização do ensino, permitindo, assim, que as escolas pudessem optar entre vários currículos; *estrutura do ensino secundário: dividida em dois ciclos, o ginásial e o colegial, o primeiro com quatro anos e o segundo com três; * ensino secundário estava basicamente centrado na formação humanística, voltada para a preparação da elite brasileira para ocupar as profissões consideradas dignas/nobres; tinha caráter clássico e científico, havia uma grande valorização do passado (dos clássicos) andando de mãos dadas com as ciências, que eram necessárias para o estudo da sociedade moderna. * a preparação para o trabalho ou ensino profissionalizante era destinação escolar e social reservada aos jovens das classes populares; * consagrou o princípio de equivalência entre o secundário regular (propedêutico) e o profissionalizante no que concernia ao direito de prosseguimento dos estudos em nível superior: não foi suficiente para diminuir a diferença de status e, na maior parte das vezes, de qualidade, entre os dois cursos;
Lei Federal nº5692, de 1971	<ul style="list-style-type: none"> * rompe-se com esse eixo humanista de ensino; *ensino médio passou a se caracterizar, obrigatoriamente, pela formação profissional, como ensino técnico e profissionalizante, demonstrando a ênfase dada pelo legislador à educação como <i>investimento para o desenvolvimento</i> e como <i>habilitação para o trabalho</i>; * ensino profissionalizante já não era “exclusividade” das classes menos abastadas; * valorização das áreas tecnológicas, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de status das humanidades e ciências sociais; * o sistema educacional não-universitário ficou constituído da seguinte maneira: 1) ensino de 1º grau, com 8 anos de duração, destinado a crianças de 7 a 14 anos; 2) ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, destinado a jovens de 15 a 17 anos, com profissionalização obrigatória; * o até então chamado de <i>Ensino Secundário</i> (que era composto pelos 04 anos de ensino ginásial e 03 anos de ensino colegial) ficou restrito ao Colegial e passou a se denominar <i>Ensino de 2º grau</i>, com 3 ou 4 séries anuais. O curso ginásial (curso que também compunha o secundário) incorporou-se às 04 séries do Ensino Primário, compondo o que passou a ser denominado de <i>ensino de 1º grau</i> e a ter a duração de 08 anos. O termo <i>ensino secundário</i> não mais aparece a partir desse momento; *sob o signo do desenvolvimento realizou-se a inclusão de <i>disciplinas técnicas</i> no currículo dos então <i>ensino de 2º. Grau e séries finais do ensino de 1º. grau</i>, o que exigiu a exclusão de outras, de caráter humanista, a exemplo da Filosofia.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996.	<ul style="list-style-type: none"> * amplia a escolaridade obrigatória, pública e gratuita; * o Ensino Médio (antigos Secundário/anos 1960 e 2º. Grau/anos 1970) passa a fazer parte da formação básica obrigatória, ampliando-a, assim, de 08 para 12 anos de estudo; * o que foi chamado de Ensino de 2º grau pela Lei n.º5692/71, passa a ser chamado, a partir da LDB de 1996, de Ensino Médio, e corresponder à etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos. * formação técnica não mais possui caráter obrigatório, mas passa a

	<p>ser um curso optativo, complementar, paralelo ou seqüencial ao ensino médio, exigindo matrícula diferenciada.</p> <ul style="list-style-type: none"> * o novo ensino médio deveria ter uma estrutura curricular única em todo o território nacional, permitindo-se, no entanto, que 25% da grade curricular ficasse sob a responsabilidade de cada escola, variação esta destinada às especificidades regionais ou locais * ideologia do capital humano; * meritocracia; * orientação para uma formação geral e polivalente, capaz de fomentar a aquisição de competências gerais e transferíveis; * nova estrutura curricular, baseada no desenvolvimento de competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o <i>protagonismo do aluno</i>, a <i>integração entre as disciplinas</i> e a <i>contextualização dos conteúdos disciplinares</i>; * atrela a educação escolar à preparação para o trabalho
<p>Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998.</p>	<ul style="list-style-type: none"> * Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio * organização e estruturação do currículo, não mais em disciplinas, mas sim em áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. * atrela a educação escolar à preparação para o trabalho; * principal função do Ensino Médio é a <i>preparação para o trabalho</i>, e é esta preparação que dá significado às aprendizagens da escola média; * valorização do papel dos sistemas de ensino na produção de um conjunto de saberes e competências metodológicas gerais;

3.2. Na Espanha

O Bachillerato é um curso que faz parte da educação secundária pós-obrigatória e que, portanto, tem caráter voluntário.

O Bachillerato tem como finalidades “(...) proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y destrezas que les permitan progresar en su desarrollo personal y social e incorporarse a la vida activa y a la educación superior” (ESPANHA, REAL DECRETO 1467/2007, p.45381). Tais finalidades são em muito parecidas com aquelas que a LDB brasileira de 1996 define para o Ensino Médio.

Como já foi dito anteriormente, a Espanha sofreu muito mais reformas educacionais do que o Brasil, onde continua em vigor a LDB de 1996. Desde 1970, ano em que entrou em vigor a Ley General de Educacion (LGE), ainda no período franquista (permaneceu vigente durante os primeiros anos da democracia) sucederam-se diferentes leis educativas, duas com a UCD (Union de Centro Democrático) e quatro com o PSOE (Partido Socialista Operário Espanhol. A Ley Wert, de 2013, será a primeira do PP (Partido Popular), já que em 2002 a lei promulgada pelo então presidente do governo Jose Maria Aznar, a Ley Organica de Calidad de la Educacion (LOCE)¹², nunca chegou a ser aplicada, pois em 2004 chegou ao poder José

¹² Embora a LOCE não tenha efetivamente entrado em vigor, ela será brevemente analisada nesta pesquisa para que seja possível mapear de forma consistente os percursos das definições oficiais para a educação espanhola.

Luis Rodríguez Zapatero, do PSOE, que paralisou o calendário de aplicação da LOCE por meio de um Real Decreto aprovado pelo Conselho de Ministros em 28 de maio de 2004.

Então, desde 1970 a Espanha tem passado por diversas mudanças no campo da educação, o que fica muito claro quando vemos que foram 07 as leis educacionais aprovadas desde 1970. No entanto, segundo Benítez (2008) somente 03 dessas leis podem ser consideradas como verdadeiramente vertebradoras da educação espanhola: a) a LGE (1970), aprovada ainda durante o regime franquista, que tentou modernizar a estrutura do sistema educativo (que era regido pela Ley Moyano desde 1857) para adequá-lo a uma sociedade imersa em um intenso processo de mudanças e que determinou a estrutura básica do sistema educativo até os anos 1990; b) a LOGSE (Ley de Ordenación General del Sistema Educativo, de 1990), que revogou e substituiu a LGE e promoveu avanços estruturais importantes, como a extensão da escolaridade obrigatória e gratuita até os 16 anos e cuja estrutura institucional, apesar das diversas mudanças introduzidas nos anos que se seguiram, permanece; e c) a LOE (2006), que transformou a disciplina de religião em disciplina optativa para os alunos (a oferta dessa disciplina era obrigatória para as escolas), incluiu uma nova disciplina obrigatória: Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos e buscou uma estabilidade do sistema educativo e o alcance da máxima qualidade da educação com a maior equidade social possível.

Todavia, aqui serão analisadas as 07 leis, mais a LOCE de 2002, (algumas de forma mais breve que outras por não terem sido aplicadas de fato), para fins de contextualizar os tramites das reformas e, conseqüentemente, da constituição do atual sistema educativo espanhol, lembrando, aqui, a afirmação de Frigotto e Ciavatta (2011), de que qualquer objeto de análise dentro do campo das ciências humanas, que se queira tratar no âmbito das contradições, mediações e determinações que o constituem, deve, necessariamente, ser tomado dentro da relação entre os planos estrutural e conjetural.

Assim, de acordo com López (2013),

Desde 1970 nos hemos referido a la norma que regula la enseñanza de diferente manera: La Ley General de Educación dio paso a la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, que a su vez abrió camino a la Ley Orgánica del Derecho a la Educación. La famosa LOGSE, Ley de Ordenación General del Sistema Educativo precedió a la Ley Orgánica de Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes. Las dos últimas fueron la Ley Orgánica de Educación de Zapatero, y la actual Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LÓPEZ, 2013, s/p).

De acordo com Benítez (2008), até a aprovação da LGE em 1970, o sistema educacional da Espanha, regido pela Ley Moyano desde 1857, tinha uma estrutura bipolar, ou seja, até 1970, todas as crianças tinham acesso ao ensino através da educação primária, mas

aqueles que pertenciam às classes trabalhadoras e camponesas esgotavam nesse nível de ensino seu período de formação, enquanto que um grupo reduzido de jovens, pertencentes às classes médias e altas, passavam a cursar o ensino secundário e o superior. Segundo o autor, esta estrutura bipolar, imposta por um modelo em que primava a formação das elites sobre a formação das classes populares, somente vai ser substituído por outro na metade do século XX.

El derecho a la educación adquiere ahora un contenido máximo, predicable a todos: es el fenómeno de la democratización de la educación, de su extensión a las clases populares. Nace en Europa de mano del recién creado Estado de bienestar. En España este derecho, que ya apareció en los proyectos de ley de la II República - proyectos frustrados- no se afirma ni se consolida hasta la promulgación de la ley general de la Educación de 4 de agosto 1970 (BENÍTEZ, 2008, p.10).

A LGE (1970) acabou impulsionando um grande processo de reforma que resultou em êxitos importantes, entre eles, uma educação básica dos 06 aos 14 anos de idade para todas as crianças espanholas.

[...] a partir de 1970 todos los niños y niñas españoles recibieron una educación básica común desde los seis hasta los catorce años de edad, terminando así con la discriminación secular que a los diez años separaba a la población infantil, por razones fundamentalmente sociales y económicas, en dos grupos escolares destinados casi fatalmente a dos tipos de enseñanza distintos y con distinto futuro (BENÍTEZ, 2008, p.10).

Além disso, a LGE introduziu uma nova estrutura no sistema educativo, com a instituição da EGB (Enseñanza General Obligatoria), do BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), do COU (Curso de Orientación Universitaria) e da FP (Formación Profesional).

De acordo com Sene (2009) é possível traçar um paralelismo entre a LGE/1970 e a Lei 5692/71. Para o autor, ambas as leis são orientadas por um interesse técnico, já que ambas foram gestadas no mesmo momento do capitalismo e, portanto, respondem às mesmas demandas políticas e econômicas. No caso do BUP essa orientação técnica fica clara quando vemos que existem disciplinas de caráter profissionalizantes que são obrigatórias a todos os alunos. Além disso, apesar de ter caráter propedêutico, o BUP oferecia uma formação que preparava para a inserção do mercado de trabalho.

De acordo com o texto da lei, o BUP,

[...] al ofrecer una amplia diversidad de experiencias práctico-profesionales, permite el mejor aprovechamiento de las aptitudes de los alumnos y evitar el carácter excesivamente teórico y académico que lo caracterizaba, siendo de esperar que cuando las condiciones económicas del país lo permitan, también llegue a ser gratuito (ESPANHA, 1970, p.12526).

É possível, então, afirmar que, assim como a Lei 5692/1971, cuja profissionalização instaurada pode ser caracterizada como uma tentativa de conferir, ao então chamado 2º grau

(até então destinado as elites condutoras do país), uma unidade que superasse a fratura social inerente ao conjunto de seus alunos, a LGE/1970 também pretendia romper com essa elitização da educação secundária que, como vimos anteriormente, na Espanha também se destinava somente às elites, e conferir ao ensino dos jovens uma maior unidade já que, com essa lei, o ensino profissionalizante também deixou de ser “exclusividade” das classes menos abastadas.

No entanto, com o passar do tempo, o caráter profissionalizante do BUP foi perdendo seu prestígio e o Bachillerato voltou a ganhar contornos academicistas, o que se consolidou nas reformas seguintes. De acordo com Viñao Frago (2010):

[...] el bachillerato fue ni unificado ni polivalente. No fue unificado, porque, como acaba de comentarse, paso a formar, junto con la formación profesional de primer y segundo grado, las enseñanzas medias, es decir, una modalidad más de la misma. Y no fue polivalente porque su plan de estudios, aprobado en 1975, fue pensado con la finalidad de preparar a los que iban a dirigirse a la Universidad, no a los que se suponía que iban a cursar la formación profesional de segundo grado (Viñao Frago, 2010, p.22)

A lei que se seguiu à LGE foi a Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de junho de 1980. Foi a primeira lei sancionada plenamente na democracia, elaborada pelo governo de Adolfo Suarez Gonzalez (UCD – Unión de Centro Democrático).

Somente após o desaparecimento de Franco, em setembro de 1975 é que teve início o processo de abertura política da Espanha.

Com a morte do ditador, Juan Carlos I (nomeado por Franco como seu sucessor), herda o cargo de chefe de Estado e dá início à transição democrática. A chamada Transición Española estende-se até a aprovação da Constituição em dezembro de 1978. Em junho de 1977 foram realizadas as primeiras eleições diretas para o parlamento, depois da derrocada do regime franquista. Essas eleições foram vencidas pela UCD¹³, coalizão que aglutinava diversas correntes políticas centristas (social-democratas, democrata-cristão e liberais) sob a liderança de Adolfo Suarez Gonzalez. O PSOE, de esquerda, ficou em segundo lugar.

A LOECE é a primeira lei que trata de desenvolver a Constituição de 1978, e tinha como principal objetivo estabelecer o regime jurídico dos centros educativos de educação pré-escolar, da EGB e do Bachillerato. Ela manteve o sistema educativo anterior e apenas regulou o direito a educação, estabeleceu a tipologia de centros educativos e mudou o seu modelo de organização para que os pais pudessem participar mais ativamente.

¹³ A UCD governou a Espanha até 1982 quando, diante do agravamento da crise econômica e da incapacidade de se equilibrar entre a esquerda e a direita, foi dizimada politicamente. Com isso, as correntes de centro-direita se integraram a Alianza Popular, que em 1989 se transformou no Partido Popular (PP), e as correntes de centro-esquerda se integraram ao PSOE. A partir daí começa a se delinear o sistema bipartidário existente na Espanha até hoje, com o PP aglutinando as forças de centro-direita e o PSOE as de centro-esquerda.

A lei desenvolve o Art.27 da Constituição de 1978¹⁴ a partir de uma perspectiva conservadora, já que entende liberdade constitucional de ensino em um sentido muito estrito, como liberdade de criação/ abertura de centros educativos/escolas:

Artículo séptimo.

Uno. Toda persona física o jurídica, pública o privada, de nacionalidad española, tiene libertad para establecer y dirigir centros docentes, dentro del respeto a la Constitución y a las leyes.

Dos. Las personas físicas o jurídicas, públicas o privadas, de nacionalidad extranjera, se atenderán a lo que resulte de los acuerdos internacionales o, en su defecto, del principio de reciprocidad (ESPANHA, 1980, p.14633).

Alem disso, estabelece que os "donos" dos centros privados podem estabelecer um estatuto próprio de funcionamento e, com isso, acaba desvalorizando a liberdade do docente (cuja prática deve estar de acordo com o estatuto/ideário do "dono") e o direito de pais, alunos e professores de intervir nos rumos tomados pelo centro educativo, além de, claro, acabar abrindo portas para a iniciativa privada e religiosa.

Artículo treinta y cuatro.

Uno. Se reconoce a los titulares de los centros privados el derecho a establecer un ideario educativo propio dentro del respeto a los principios y declaraciones de la Constitución. Asimismo podrán contratar el personal del centro y ejercitar los derechos y deberes dimanantes de esas relaciones contractuales con el personal, asumir la gestión económica del centro y la responsabilidad del funcionamiento del mismo ante la Administración, padres de alumnos, profesorado y personal no docente.

Dos. Cada centro deberá elaborar su propio estatuto o reglamento de régimen interior en el que establecerá la intervención de los profesores, de los padres de los alumnos, del personal no docente y, en su caso, de los alumnos, en el control y gestión del centro a través de los correspondientes órganos de gobierno, dejando siempre a salvo lo dispuesto en el apartado anterior ((ESPANHA, 1980, p.14635)

De acordo com Ángel Sabín (2013), a LOECE foi um fiasco, pois,

Su objetivo fue solo el desarrollo del artículo 27.5, la participación en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Elude la consideración de la

¹⁴ **Artículo 27**

1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.
2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.
3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.
4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.
5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.
6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.
7. Los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la ley establezca.
8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las leyes.
9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca.
10. Se reconoce la autonomía de las Universidades, en los términos que la ley establezca (ESPANHA, 1978, p.29318)

educación como servicio público fundamental. Se reconoce la participación de profesores, padres, personal no docente y alumnos, pero restrictiva: una sola asociación de padres por centro; participación de alumnos solo a través de los delegados de curso y las funciones eran todas secundarias, pero ninguna ejecutiva, consultiva o de iniciativa. Recordaba mucho a la “democracia orgánica” franquista. Como órgano colegiado crea el Consejo de Dirección. Su falta de realismo se ve en que el Consejo de Dirección se debía renovar anualmente. Lo anterior está referido a los centros públicos, porque en cuanto a los concertados se les dejaba que hicieran su propio reglamento, fijando una simbólica junta económica, si recibía fondos públicos (SABÍN, 2013, s/p).

Todavía, quando a lei foi publicada o PSOE entrou com um recurso alegando a inconstitucionalidade da lei, recurso este que foi acatado pelo Tribunal Constitucional. O Governo deveria, então, revisar a lei para adequá-la à sentença ou fazer uma nova lei. No entanto, o Golpe de Estado de fevereiro de 1981 (falido), a mudança de presidente do governo (Adolfo Suárez por Leopoldo Calvo Sotelo) e a vitória do PSOE nas eleições de 1982 impediram que a UCD revisasse ou fizesse uma nova lei. A LOECE, assim, nunca entrou em vigor.

Em seguida, tem-se a Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE), de julho de 1985. Aprovada no governo do PSOE, não foi uma lei que afetou a estrutura do sistema educativo, sua finalidade era regular a dualidade das escolas, a participação da comunidade educativa no processo de ensino, o direito à educação e determinar um direcionamento mais democrático a educação, em oposição ao direcionamento tecnocrático que vigorava com a LGE/1970.

A LODE/1985 manteve a estrutura do sistema de ensino, com a EGB e o BUP, mas trocou o antigo sistema de subsídios às escolas privadas com um novo sistema de *concertos*. De acordo com Sene (2008), a subvenção estatal às escolas privadas era uma situação que existia desde a LGE/1970, mas não tinha a devida regulamentação e o devido controle social, como reconhece a própria LODE em seu preâmbulo. Dessa forma, surgem os chamados *centros concertados*, que são escolas privadas sustentadas com dinheiro público, assumindo o cumprimento de certas condições, ou seja, as escolas estão sujeitas a um certo controle da comunidade e são obrigadas a oferecer um ensino gratuito a seus alunos.

Artículo 51

1. El régimen de concertos que se establece en el presente Título implica, por parte de los titulares de los centros, la obligación de impartir gratuitamente las enseñanzas objeto de los mismos.
2. En los centros concertados, las actividades escolares complementarias y las extraescolares y los servicios escolares no podrán tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias deberá ser autorizado por la Administración educativa correspondiente (ESPAÑA, 1985, p.21020)

A lei legítima, então, a chamada *doble red* no sistema educativo do país. De acordo com Sene (2008) essa é a principal contradição da LODE. Tendo sido implementada por um governo socialista, muitos acreditavam que a educação seria de fato democratizada. No entanto, a LODE apenas mostrou que a democracia cada vez mais se aproximava do mercado. Não houve a instalação de um sistema de ensino único, público, laico e plenamente gratuito.

Entretanto, é preciso reconhecer que a LODE contemplou, pela primeira vez, o direito de professores, alunos, pais e comunidade escolar de participarem na gestão e funcionamento das escolas sustentadas com fundo público através dos conselhos escolares. A lei definiu a criação de um conselho escolar em cada centro público e *privado concertado*, composto por representantes de todos os setores da comunidade escolar. De acordo com o Artigo 56:

Artículo 56

1. El Consejo Escolar de los centros privados concertados estará constituido por:

a) El director.

b) Tres representantes del titular del centro.

c) Cuatro representantes del profesorado.

d) Cuatro representantes de los padres, madres o tutores legales de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos.

e) Dos representantes de los alumnos y alumnas, elegidos por y entre ellos, a partir del primer curso de Educación Secundaria Obligatoria.

f) Un representante del personal de administración y servicios (ESPAÑA, 1985, p.21021)

É importante deixar claro que a organização do sistema educativo continuava, nesse momento, a ser regida pela LGE/1970, já que a LODE apenas revogou alguns artigos da lei de 1970. Tal sistema educativo só foi revogado e substituído em 1990, com a Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)

Entre os finais dos anos 1970 e o começo dos anos 1990, se produziu uma nova etapa de reforma, já que a Espanha já havia se convertido em uma democracia e o sistema educativo imperante, herança do franquismo, deveria mudar. Além disso, a integração da Espanha à União Europeia em 1986 impôs uma série de mudanças ao país, inclusive no campo educacional, já que o país passou a ser cobrado por uma equiparação com níveis de outros membros da União Europeia, em termos de taxa de escolarização, desempenhos dos alunos e dos professores, etc. Os padrões educacionais da União Europeia acabam levando à certa convergência dos sistemas de educação e formação europeus.

Mas, diferentemente do que ocorreu no Brasil nos anos 1990, a grande mudança resultante da Reforma Espanhola dos finais dos anos 1980 não foi uma mudança curricular, mas sim uma mudança estrutural. Seu grande trunfo foi a expansão da escolaridade básica, gratuita e obrigatória, até os 16 anos, ampliando para 10 anos a permanência mínima na escola:

[...] La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo da forma jurídica a la propuesta y se convierte en el instrumento esencial de la reforma. Con la consecución de objetivos tan fundamentales como la ampliación de la educación básica, llevándola hasta los dieciséis años edad mínima legal de incorporación al trabajo, en condiciones de obligatoriedad y gratuidad[...] (ESPAÑA, LOGSE, 1990, p.28928)

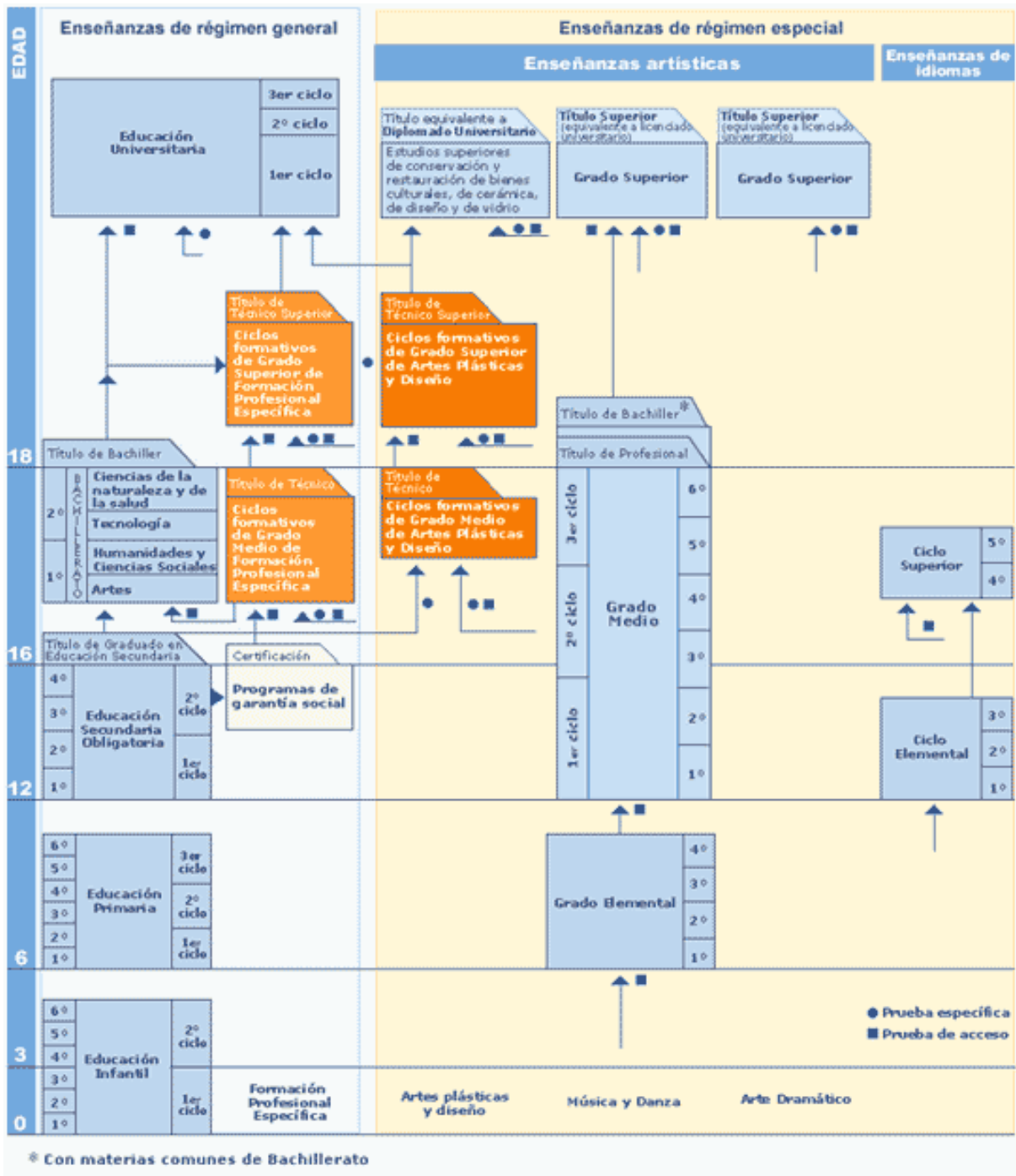
Essa medida resolveu uma defasagem herdada da LGE/1970: os alunos concluíam a Educación General Básica (EGB), em média, com 14 anos, ou seja, dois anos antes de atingirem a idade mínima para ingressarem no mercado de trabalho. Apenas aqueles que optassem por prosseguir os estudos no Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) sairiam da escola com 16 anos. A LOGSE também permitiu às comunidades autônomas redigir uma parte importante dos conteúdos educativos a serem ensinados nas suas escolas. É prerrogativa das comunidades autônomas definirem o currículo, como consta no artigo 4.2 da LOGSE, mas ao fazerem isso, devem levar em conta os conteúdos mínimos fixados pelo governo central.¹⁵

A LOGSE, então, reestruturou todo o sistema educativo. Criou a educação primária de 06 anos e a Educación Secundária Obligatoria (ESO) de 04 anos, incorporando o 7º e o 8º anos da antiga EGB e o 1º e 2º anos do antigo BUP. No fim, a lei abriu espaço para uma diferenciação entre os alunos, levando em consideração sua enorme diversidade. Ou seja, são estabelecidos dois caminhos separados na educação secundária pós-obrigatória: a formação profissional de nível médio (02 anos), que prepara para a entrada no mercado de trabalho, após a obtenção do diploma de técnico; e o Bachillerato (02 anos), de caráter propedêutico, que permite, após a obtenção do título de bachiller, que o aluno esteja apto a concorrer às provas de acesso à universidade ou aceder aos cursos de formação profissional específica de grau superior.

A seguir são apresentados os Quadros 9 e 10 que, observados lado a lado, evidenciam as mudanças ocorridas no sistema educacional espanhol. O Quadro 9 mostra o sistema educativo implementado pela LOGSE e o Quadro 10 traz sua comparação com o sistema da LGE.

¹⁵ Ao elaborarem seus próprios currículos, as Comunidades Autônomas devem respeitar o Real Decreto de enseñanzas mínimas, que define os conteúdos mínimos de cada uma das disciplinas escolares do primário, da ESO e do Bachillerato. O Real Decreto de enseñanzas mínimas trata-se de uma lei complementar que regula a modalidade curricular e foi estabelecido pela primeira vez com a reforma implementada pela LOGSE.

Quadro 9 – Sistema Educativo da LOGSE



Disponível em http://docs.gijon.es/fijas/guia/imagenes/cuadro_educacion.gif

Quadro 10 – Sistema Educativo Espanhol: Educação obrigatória e pós-obrigatória (LGE e LOGSE)

Idade	LGE (1970)		LOGSE (1990)	
06-07	Educação obrigatória e gratuita	1ª Educación General Básica (EGB)	Educação obrigatória e gratuita	1ª Educación Primária
07-08		2º EGB		2ª EP
08-09		3º EGB		3ª EP
09-10		4º EGB		4ª EP
10-11		5º EGB		5ª EP
11-12		6º EGB		6ª EP
12-13		7º EGB		1º Educación Secundária Obligatoria
13-14		8º EGB		2º ESO
14-15 anos		1º Bachillerato Unificado Polivalente (BUP) 1º Formación Profesional 1 (FP)		3º ESO
15-16 anos		2º BUP 2º FP 1 (título: técnico auxiliar)		4º ESO (título: graduado em educación secundária)
16-17 anos		3º BUP (título: bachiller) 3º FP 2		1º Bachillerato 1º FP específica de grado médio
17-18 anos		COU (Curso de Orientación Universitária) 4º FP 2 (título: técnico especialista)		2º Bachillerato (título: bachiller) 2º FP específica de grado médio (título: técnico)

Legenda: ■ Educação Obrigatória e Gratuita

Fonte: Elaboração pela autora deste Projeto de Pesquisa.

O Bachillerato, então, volta a ter caráter propedêutico e passa a ter somente dois anos de duração, devendo ser cursado a partir dos 16 anos de idade. O Bachillerato teria diferentes modalidades que permitiriam uma preparação especializada dos alunos para sua incorporação em estudos posteriores ou a "vida ativa".

Artículo 27.

1. El bachillerato se organizará en materias comunes, materias propias de cada modalidad y materias optativas.
 2. Las **materias comunes** del bachillerato contribuirán a la formación general del alumnado. Las materias propias de cada modalidad de bachillerato y las materias optativas le proporcionarán una formación más especializada, preparándole y orientándole hacia estudios posteriores o hacia la actividad profesional. El currículo de las materias optativas podrá incluir una fase de formación práctica fuera del centro.
 3. Las modalidades de bachillerato serán como mínimo las siguientes:
 - Artes.
 - Ciencias de la Naturaleza y de la Salud.
 - Humanidades y Ciencias Sociales.
 - Tecnología.
 4. Serán materias comunes del bachillerato las siguientes:
 - Educación Física.
 - Filosofía.**
 - Historia.
 - Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - Lengua extranjera.
- (ESPAÑA, 1990, p.28932).

É interessante o fato de o Artigo 25 da LOGSE ser em muito parecido com o Artigo 22 da LDB/1996:

Artículo 25 (LOGSE):

1. El bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Tendrá modalidades diferentes que permitirán una preparación especializada de los alumnos para **su incorporación a estudios posteriores o a la vida activa.**
2. Podrán acceder a los estudios de bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria.
3. El bachillerato proporcionará a los alumnos una madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que les permitan desempeñar sus funciones sociales con responsabilidad y competencia. Asimismo, les capacitará para acceder a la formación profesional de grado superior y a los estudios universitarios (ESPANHA, 1990, p.28932).

Art. 22º (LDB/1996)

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe **meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores** (BRASIL, 1996, s/p).

A LOGSE, como se pode ver, foi uma reforma global, abrangente e que promoveu alguns avanços estruturais importantes.

Alem disso, a LOGSE ainda introduziu a noção de *comprensividad* na ESO, o que indica que se trata de uma educação básica que "contém" ou "inclui" todos os alunos, independente de classe social, gênero, etnia, dos 6 aos 16 anos de idade, sem nenhum tipo de diferenciação. Como vimos acima, alguma diferenciação só ocorrerá nos cursos pós-obrigatórios, que apresentam diferentes modalidades, cada uma vinculada a determinadas carreiras universitárias e de formação profissional de grau superior

Outro aspecto do sistema espanhol instaurado pela LOGSE que vale a pena registrar, como termo de comparação com a reforma brasileira, é o fato de que lá também houve a implementação, na educação obrigatória, de um currículo organizado por áreas do conhecimento.

Artículo 20

1. La educación secundaria obligatoria constará de dos ciclos, de dos cursos cada uno, y se impartirá por áreas de conocimiento.
2. Serán áreas de conocimiento obligatorias en esta etapa las siguientes:
 - a) Ciencias de la Naturaleza.
 - b) Ciencias Sociales, Geografía e Historia.
 - c) Educación Física.
 - d) Educación Plástica y Visual.
 - e) Lengua castellana, lengua oficial propia de la correspondiente Comunidad Autónoma y Literatura.
 - f) Lenguas extranjeras.
 - g) Matemáticas.
 - h) Música.
 - i) Tecnología. (ESPANHA, LOGSE, 1990, p.28932)

Como já foi visto anteriormente, no Brasil, no Artigo 10, incisos I, II e III, da Resolução CNE/CEB nº 03/98, se explicita a organização e estruturação do currículo em *áreas do conhecimento*: Linguagens, códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza,

Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

De acordo com Benítez (2008) um outro acerto da LOGSE foi o propósito deliberado de unir qualidade e equidade social: “ Como es sabido, esta ley, por primera vez en nuestra historia, dedica un título específico a la calidad, si bien los recursos financieros que se aplicaron fueron notablemente insuficientes” (BENÍTEZ, 2008, p.12).

Faz-se importante ressaltar aqui que a preocupação com a qualidade da educação é algo recente na Espanha. Nos documentos espanhóis, essa preocupação só aparece a partir da LOGSE. Até a LODE/1985, a principal preocupação era quantitativa, era garantir a universalização da escolarização básica. Assegurado isso, o próximo passo a ser dado seria a elevação da qualidade do ensino.

De acordo com Sene (2008), o período entre a LODE e a LOGSE foi marcado pela experimentação. Depois que os socialistas chegaram ao poder, o governo central passou a investir numa reforma de caráter experimental, ou seja, esperava-se que as experiências mais bem sucedidas pudessem, depois, ser generalizadas para todo o sistema. No entanto, com o isolamento dos MRP (Movimiento de Renovación Pedagógica)¹⁶, que não contavam com o apoio da maioria dos professores, começa a crescer a pressão por uma reforma efetiva, dentro dos moldes mais tradicionais (em outras palavras, que fosse feita por meio de lei). A inviabilização da reforma experimental, de acordo com Sene (2008), vai desembocar na elaboração da LOGSE. A administração do governo central, porém, não tinha em mãos nenhum projeto de reforma.

Enquanto isso, na Catalunha, Cesar Coll elaborava o projeto *Marc curricular per a l'ensenyament obligatori* (1986), pois havia sido contratado pelo Departamento de Ensino do governo da Catalunha para fazer o desenho curricular para o sistema de ensino dessa Comunidade Autônoma. Este trabalho de Coll, com algumas pequenas mudanças, foi publicado em 1987 com o título *Psicología y Curriculum* e acabou servindo de guia para a elaboração da LOGSE.

Segundo Rozada Martínez (2002), o trabalho de Coll,

¹⁶ São grupos autônomos e auto-organizados de docentes de diversas etapas educativas, que surgem para dar respostas as necessidades de formação permanente/continuada e trabalhar por um modelo de escola pública que responda a urgência de se fazer real o direito a educação para todos. Importante relembrar aqui a distinção feita por Frago (2006a) entre reforma e inovação: *reformas* seriam mudanças mais globais e estruturais que vem “*de cima*”, enquanto que as *inovações* seriam mudanças mais pontuais, vindas “de baixo”, “(...) generadas a partir de las necesidades, cuestiones o problemas surgidos en la práctica de la enseñanza, y elaboradas a partir de la misma, que son el resultado de la iniciativa individual o de determinadas instituciones educativas o pequeños grupos de profesores y maestros” (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.102).

[...] tuvo una importancia capital porque le ofreció en bandeja a la Administración del momento la posibilidad de salir del atolladero. Una Administración que para entonces ya había acumulado suficiente desconfianza hacia los sectores progresistas de las pedagogías académica y alternativa. El trabajo de Coll era en sí mismo un ejemplo del orden y del rigor que parecía prometer aportar a quien lo adoptara (ROZADA MARTÍNEZ, 2002, p.24).

Como já foi dito anteriormente, César Coll também foi contratado como consultor para a elaboração dos PCNs, no Brasil. Dessa forma, fica clara a presença já mencionada da corrente construtivista nas duas reformas. Segundo Moreira (1997) – em artigo intitulado *A psicologia... e o resto: o currículo segundo César Coll*, em que analisa as concepções político-curriculares propostas pelo autor espanhol – o currículo proposto por César Coll está amplamente atrelado a uma concepção construtivista da aprendizagem que tem, dentre suas características, conforme já vimos na introdução deste relatório, a produção da *adaptação dinâmica* (Duarte,2004). E de fato, é possível perceber essa característica nos textos das leis (LOGSE e LDB/1996). A LOGSE fala em competitividade, mobilidade, adaptação da educação e da formação dos jovens à novas situações; fala em propostas adequadas às exigências da sociedade do presente e do futuro, que seria a chamada sociedade do saber.

La nuestra es una sociedad en acelerado proceso de modernización que camina, cada vez más nítidamente, hacia un horizonte común para Europa. Cuando se están incorporando a las escuelas los ciudadanos del próximo siglo, los países con los que tratamos de construir el proyecto europeo, que ofrecerá una nueva dimensión a nuestra juventud de hoy, conceden una gran relevancia a la educación y a la formación, tratando de adaptarlas a la apertura del espacio individual, político, cultural y productivo, a la mayor rapidez y complejidad de los cambios de todo, tipo, propiciando su prestación más prolongada a mayor número de ciudadanos, promoviendo las mejoras necesarias para garantizar su calidad. Poniendo en marcha, por tanto, procesos de reforma de sus respectivos sistemas (...) La progresiva integración de nuestra sociedad en el marco comunitario nos sitúa ante un horizonte de competitividad, movilidad y libre circulación, en una dimensión formativa, que requiere que nuestros estudios y titulaciones se atengan a referencias compartidas y sean homologables en el ámbito de la Comunidad Europea, a fin de no comprometer las posibilidades de nuestros ciudadanos actuales y futuros (ESPANHA, 1990, p28927)

A LDB/1996 segue essa mesma linha, falando em uma formação que torne os alunos capazes de se adaptarem com flexibilidade às mudanças do mundo, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores. De acordo com o Artigo 35 da LDB de 1996:

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:
 (...)

 II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
 (...)

A lei que se seguiu à LOGSE, foi a Ley Orgánica De La Participación, La Evaluación y el Gobierno de Los Centros Docentes (LOPEG), de novembro de 1995 (governo do PSOE)

– vigente até maio de 2006. Essa lei reafirma o direito à educação sem discriminações, consolida a autonomia das escolas e participação da comunidade educativa. A LOPEG não modifica em nada a organização do sistema educativo. É uma lei propriamente regulamentadora das escolas, principalmente as de *concierto*. Foi plenamente rechaçada pelos sindicatos de professores, que consideravam que a lei abria as portas para a privatização do ensino público.

A LOPEG aprofundava o disposto da LODE (1985), em sua concepção de participação da comunidade e completa a organização e funções dos órgãos que "governam" as escolas financiadas com fundos públicos (sistema de *conciertos*), para ajustá-los ao estabelecido pela LOGSE.

Las directrices de la Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, comportan elementos muy innovadores en cuanto a la estructura del sistema educativo y sus etapas y enseñanzas, las nuevas responsabilidades y autonomía de los centros y del profesorado en el desarrollo del currículo, y la exigencia de evaluación del conjunto del sistema.

Es preciso, por tanto, adecuar a la nueva realidad educativa el planteamiento participativo y los aspectos referentes a organización y funcionamiento que se establecieron en la Ley 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación (ESPANHA, 1995, p.33651)

A LOPEG outorgava maior autonomia às escolas e obrigava os colégios de *concierto* a admitir alunos pertencentes às minorias sociais. O diretor destes colégios continuava sendo escolhido pelo Conselho Escolar e desempenhava o cargo durante quatro anos, em vez de três e, além disso, esta legislação foi um reforço da função inspetora e permitiu, até o ano 2000, a aposentadoria antecipada dos professores aos 60 anos de idade.

Para la más eficaz consecución de tales fines, debe regularse la función inspectora, de manera que pueda acreditarse suficientemente que todos los factores descritos funcionan con corrección y armonía (ESPANHA, 1995, p. p.33652).

A LOPEG se baseava, basicamente, no conceito de qualidade educativa, e o discurso em torno desse conceito estava fortemente vinculado à participação da comunidade, à formação do professorado e à avaliação do sistema educativo de cada escola em particular, da tarefa docente, dos cargos diretivos e da atuação da própria administração educativa.

En la educación española, mediante la constitución de los Consejos Escolares de los centros, comenzó a desarrollarse un sistema de participación en que están presentes el profesorado, el alumnado, las familias, el personal de administración y servicios, los representantes municipales y los titulares de los centros privados, llevando así los derechos constitucionalmente reconocidos a su aplicación práctica en el trabajo de los centros.

Debe asegurarse que tal participación, que ya es un componente sustantivo de la actividad escolar, se realice en los centros con óptimas condiciones, y que en los centros en los que se imparta formación profesional específica se extienda al mundo empresarial, con el que se asocian los contenidos de las nuevas enseñanzas (ESPANHA, 1995, p. p.33651).

Para garantir a eficaz execução desses pontos acima citados (participação da comunidade, formação do professorado e avaliação do sistema educativo de cada escola, da tarefa docente, dos cargos diretivos e da atuação da administração educativa), a lei criou o Instituto Nacional de Calidad y Evaluación, que se encarregava da avaliação geral do sistema educativo. Além disso, fomenta e garante a participação democrática dos diferentes setores da comunidade educativa; garante a escolarização de alunos com necessidades educativas especiais em escolas públicas, e promove a instituição de cursos para formação do professorado

Artículo 28. Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.

1. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación realizará la evaluación general del sistema educativo mediante el desarrollo de las actividades previstas en el artículo 62 de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.
2. El Instituto Nacional de Calidad y Evaluación ofrecerá apoyo a las Administraciones educativas que lo requieran en la elaboración de sus respectivos planes y programas de evaluación.
3. El Gobierno hará públicas periódicamente las conclusiones de interés general de las evaluaciones del sistema educativo efectuadas por el Instituto Nacional de Calidad y Evaluación y dará a conocer los resultados de los indicadores de calidad establecidos (ESPANHA, 1995, p.33657)

Em resumo, a LOPEG, de acordo com Tobella (2006),

Dio un tratamiento más abierto a la autonomía de centros, sobre todo a su autonomía pedagógica, estableciendo que cada centro tendría su proyecto educativo, su proyecto curricular y sus normas de funcionamiento (art. 5). Así mismo, trató de aumentar la autonomía económica de los centros, abriendo la posibilidad de que las Administraciones educativas delegaran en los centros las compras, la contratación de servicios, etc. (art. 7.2). En coherencia con el principio de que una mayor autonomía implica una mayor rendición de cuentas, la LOPEG introdujo también el concepto de evaluación de centros (art. 29) y del sistema educativo (art. 27). Fue también la primera en establecer la evaluación del profesorado con repercusiones en su promoción profesional (arts. 30 y 31) (Tobella, 2006, s/p).

No entanto, com a mudança de governo em 1996 (José María Alfredo Aznar López, do PP – Partido Popular – assume o cargo de presidente do governo), as disposições da LOPEG não foram aplicadas de maneira completa, mas uma boa parte de orientação, baseada na melhora da qualidade da educação, foi retomada na LOCE (lei do PP, de 2002)

De acordo com Sene (2008), quando o PP chegou ao poder em 1996 começou a minar a LOGSE enquanto não tinha maioria no parlamento para dar sustentação a uma mudança mais profunda na lei educativa. Mas assim que conseguiu essa maioria nas eleições de 2000, o PP logo lançou uma nova reforma que pretendia revogar a LOGSE e mudar todos os pontos considerados negativos na lei do PSOE. No final de 2002, Pillar del Castillo, ministra da educação no governos de Aznar, lança a Ley Organica de Calidad de la Educacion (LOCE).

Esse acaba sendo o principal problema do atual bipartidarismo Espanhol: a

instabilidade e descontinuidade das políticas educacionais. O enfrentamento entre PSOE e PP redundou numa sucessão de lei educativas; o que um fazia em seu mandato o outro logo desfazia assim que chegava ao poder. No caso espanhol, assim como no brasileiro, fica fácil perceber aquele caráter a-histórico das reformas do qual Viñao Frago (2006a e b) trata.

Los reformadores carecen, por lo general, de perspectiva histórica y, si la poseen, la posición en la que se encuentran hace que esta pase a un segundo plano. En primer lugar, necesitan justificar su existencia y posición. Deben hacer algo. De todo nuevo gobierno o ministro de educación se esperan cambios y mejoras. Y las expectativas deber ser satisfechas (...) En segundo lugar, el político precisa resultados a corto plazo y marcar diferencias con quienes le precedieron. De un modo u otro su realidad es el presente y, cada vez más, el presente del día de la televisión y la prensa. El pasado que le sirve de contrapunto es el inmediato; el futuro está ya ahí, en los medio de comunicación del día siguiente. Mirar más atrás o más allá implica quedar fuera de juego. No es lo que él o ella se espera. Su mal es el presentismo. (VIÑAO FRAGO, 2006b, 53)

As mudanças tecnológicas e o papel do conhecimento como motor do desenvolvimento econômico são as principais justificativas para a implementação da LOCE. Nesse quesito é possível afirmar que não existem grandes diferenças entre a LOGSE e a LOCE quanto às justificativas para a reforma do sistema educativo. A lei tem como principal finalidade reformar o sistema educativo para melhorar a qualidade da educação, com ênfase na melhoria da formação na ESO, etapa do ensino em que, segundo a lei, estão os maiores índices de mau rendimento.

A lei afirma que:

Las evaluaciones y los análisis de nuestro sistema educativo, efectuados por organismos e instituciones tanto nacionales como internacionales, revelan deficiencias de rendimiento preocupantes con relación a los países de nuestro entorno económico y cultural. Esas deficiencias se manifiestan, particularmente, en la Educación Secundaria. Así, una cuarta parte del alumnado no obtiene el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, y abandona el sistema sin titulación ni cualificación. Además, nuestros alumnos se sitúan por debajo de la media de la Unión Europea en sus conocimientos de materias instrumentales como las matemáticas y las ciencias, fundamentales en una realidad social y económica en la que la dimensión científico-tecnológica del conocimiento es primordial. Asimismo, presentan graves deficiencias de expresión oral y escrita que están relacionadas con la falta de hábito de lectura, que ha de ser potenciado con un mejor uso y funcionamiento de las bibliotecas escolares (ESPAÑA, 2002, p. 45189)

A principal crítica da LOCE à LOGSE diz respeito ao conceito de *comprensividad*. O texto da lei do PP afirma que os ideais igualitaristas da *comprensividad* teriam levado ao desinteresse, à desvalorização do esforço pessoal e da disciplina, que seriam as principais razões para uma suposta queda da qualidade do ensino, principalmente na ESO.

Alguns parágrafos depois aparece a resposta à *comprensividad*:

Este nuevo impulso reformador que la Ley promueve se sustenta, también, en la convicción de que los valores del esfuerzo y de la exigencia personal constituyen

condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo, valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto al profesor (ESPANHA, 2002, p.45189)

A LOCE apresenta, então, uma ênfase na questão da importância do esforço pessoal como uma garantia de progresso pessoal; uma ênfase nas noções de esforço e exigências pessoais como forças motrizes do bom desempenho do aluno. Isso nada mais é do que a transferência da causa das desigualdades do âmbito social / político / econômico para o âmbito das características pessoais que, como vimos anteriormente, é uma tendência recorrente na ideologia neoliberal (que também impregna a nossa LDB/1996). De acordo com a lei (p.45189), a instituição escolar, se bem ordenada, é capaz de compensar as diferenças associadas a fatores de origem social.

Há, com essa lei, então, maior cooptação da escola pela lógica de mercado e pela ideologia empresarial. O uso de termos como *eficácia* e *eficiência* atribuídos à ação educativa deixam isso claro. Somado a isso, a lei ainda defende orientar a educação mais abertamente para os *resultados*, dando ênfase as *avaliações externas*, que são também características próprias da lógica empresarial.

Segundo Lima (2012), as avaliações externas são marcadas pelo discurso neoliberal, buscando adequar os sistemas educativos às demandas do mercado global, pós-fordista. Nesse "modelo", a escola tende a ser representada como um instrumento técnico-racional e não como uma organização cultural com vínculos sociocomunitários. A escola, e também as práticas pedagógicas, se tornam, então, mais um empreendimento.

A solução proposta pela LOCE para a retomada do interesse pela escola e para a redução das taxas de abandono na ESO foi a implantação dos itinerários formativos nos dois últimos anos da ESO.

Contrariando a comprensividad herdeira da LOGSE, em seu artigo 26 a LOCE pregava a introdução de distintos itinerários formativos no terceiro e quarto cursos da ESO: dois itinerários no terceiro curso - Tecnológico e Científico-Humanístico-, três no quarto curso - Tecnológico, Científico e Humanístico. Os itinerários suscitaram muita polémica no país, mas com a vitória do PSOE nas eleições de 2004, a LOCE foi anulada e eles não foram implantados (SENE, 2008,p175)

No que diz respeito ao Bachillerato, este permaneceu organizado da mesma maneira que era definida pela LOGSE.

Artículo 33. Principios generales.

1. El Bachillerato comprenderá dos cursos académicos. Se desarrollará en modalidades diferentes que permitirán a los alumnos una preparación especializada para su incorporación a estudios posteriores y para la inserción laboral.
2. Podrán acceder a los estudios del Bachillerato los alumnos que estén en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

3. Los alumnos podrán permanecer cursando el Bachillerato en régimen ordinario durante cuatro años.
(ESPANHA, 2002, p. 45198).

No Bachillerato houve apenas duas mudanças específicas. A primeira foi a diminuição da quantidade de modalidades, que na LOGSE eram 04 e com a LOCE passam a ser apenas 03.

Artículo 35. Organización.

1. El Bachillerato se organizará en **asignaturas comunes**, en asignaturas específicas de cada modalidad y en asignaturas optativas.
2. Las asignaturas comunes del Bachillerato contribuirán a la formación general de los alumnos. Las específicas de cada modalidad y las optativas les proporcionarán una formación más especializada, preparándolos y orientándolos hacia estudios posteriores y hacia la actividad profesional. El currículo de las asignaturas optativas podrá incluir un complemento de formación práctica fuera del centro.
3. Las **modalidades** del Bachillerato serán las siguientes:
 - a) Artes.
 - b) Ciencias y Tecnología.
 - c) Humanidades y Ciencias Sociales.
4. El Gobierno, previo informe de las Comunidades Autónomas, podrá establecer nuevas modalidades de Bachillerato o modificar las establecidas en esta Ley.
5. **Las asignaturas comunes** del Bachillerato serán las siguientes:
 - a) Educación Física.
 - b) **Filosofía.**
 - c) Historia de España.
 - d) **Historia de la Filosofía y de la Ciencia.**
 - e) Lengua Castellana y Literatura.
 - f) Lengua oficial propia y Literatura de la Comunidad Autónoma, en su caso.
 - g) Lengua extranjera.
 Asimismo, se cursará, de acuerdo con lo dispuesto en la disposición adicional segunda, la asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.¹⁷
(ESPANHA, 2002, p.45199).

A segunda mudança foi a instituição de uma Prueba General de Bachillerato, para homologar os conhecimentos dos alunos egressos, cuja superação seria requisito necessário para a obtenção do título de bachiller. De acordo com o texto da lei, a instituição dessa prova responderia à necessidade de homologar o sistema educativo com os de outros países da União Europeia e, ao mesmo tempo, garantir níveis básicos de igualdade no que diz respeito aos requisitos exigidos aos alunos, qualquer que fosse seu local de residência, para que possam obter uma titulação com efeitos acadêmicos e profissionais válidos em todo o território espanhol.

¹⁷ **Disposición adicional segunda. Del área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión.**

1. El área o asignatura de Sociedad, Cultura y Religión comprenderá dos opciones de desarrollo: Una, de carácter confesional, acorde con la confesión por la que opten los padres o, en su caso, los alumnos, entre aquéllas respecto de cuya enseñanza el Estado tenga suscritos acuerdos ; otra, de carácter no confesional. Ambas opciones serán de **oferta obligatoria** por los centros, debiendo elegir los alumnos una de ellas (ESPANHA, 2002, 45123).

Artículo 37. Título de Bachiller.

1. Para obtener el título de Bachiller será necesaria la evaluación positiva en todas las asignaturas y la superación de una prueba general de Bachillerato cuyas condiciones básicas serán fijadas por el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas.

2. La prueba versará, en todo caso, sobre las asignaturas comunes y específicas de las diferentes modalidades del Bachillerato. La parte correspondiente a la Lengua extranjera incluirá un ejercicio oral y otro escrito.

La calificación final del Bachillerato será la media ponderada, en los términos que establezca el Gobierno, de la calificación obtenida en la prueba general de Bachillerato y la media del expediente académico del alumno en el Bachillerato.

3. El título de Bachiller facultará para acceder a la Formación Profesional de grado superior y a los estudios universitarios (ESPANHA, 2002, p.45199)

De acordo com Tobella (2006), a LOCE introduziu uns moderados elementos de autonomia neoliberal. Segundo o autor,

Se reconocía el derecho de los padres a la libre elección de centro (art. 72) y se favorecía la diferenciación de los centros mediante su especialización curricular en alguna área. También se permitía que ampliaran sus horarios lectivos (art. 66). Si, por un lado, estas medidas estaban destinadas a aumentar la autonomía de los centros, por el otro, la ley centralizaba el currículum a nivel estatal (art. 8) y homogeneizaba las medidas de atención a la diversidad de los alumnos de ESO mediante unos itinerarios curriculares comunes a todos los centros (art. 26). Aunque se reconocía la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión económica de los centros (art. 67) en forma muy parecida a las leyes anteriores, en la LOCE predominaba la tendencia a entender esa autonomía como la mera aplicación y desarrollo de los currículos establecidos por el gobierno central "El gobierno fijará las enseñanzas comunes, que constituyen los elementos básicos del currículo. Los centros docentes desarrollarán los currículos establecidos por las Administraciones educativas mediante programaciones didácticas" (art. 68) (TOBELLA, 2006, s/p).

No entanto, a LOCE nunca chegou a ser aplicada, pois em 2004 chegou ao poder José Luis Rodríguez Zapatero, do PSOE (Partido Socialista Obrero Español), que paralisou o calendário de aplicação da LOCE por meio de um Real Decreto aprovado pelo Conselho de Ministros em 28 de maio de 2004. Na ocasião, a vice-presidenta, María Teresa Fernández de la Vega, declarou que, a partir daquele momento, iriam "(...) abrir un debate y llegar a un consenso para dar estabilidad a la reforma educativa"¹⁸.

A então ministra da educação, María Jesús San Segundo, deu inicio já em 2004 à elaboração de uma nova lei. Nesse ano, o Ministerio de Educacion y Cultura produziu um documento intitulado *Una educacion de calidad para todos y entre todos: propuestas para el debate*, com o intuito de subsidiar as discussões acerca da educação com vistas a uma votação de um novo Projeto de Lei de reforma educacional. A Ley Orgánica de Educación (LOE), aprovada pelo Parlamento no final de 2005, revogou a LOGSE, a LOPEG e a LOCE. A única lei não revogada foi a LODE, embora tenha sido bastante modificada.

¹⁸ <http://www.libertaddigital.com/sociedad/el-consejo-de-ministros-aprueba-la-paralizacion-del-calendario-de-aplicacion-de-la-loce-1276223874/>

A LOE, segundo Sene (2008), pode ser considerada uma reforma de carácter global: é uma reforma estrutural, curricular, organizativa e político-administrativa; no entanto, a LOE aproveitou das reformas anteriores aquilo que seus elaboradores consideravam positivo, especialmente do ponto de vista estrutural.

[...] la Ley parte de los avances que el sistema educativo ha realizado en las últimas décadas, incorporando todos aquellos aspectos estructurales y de ordenación que han demostrado su pertinencia y su eficacia y proponiendo cambios en aquellos otros que requieren revisión. Se ha huido de la tentación de pretender cambiar todo el sistema educativo, como si se partiese de cero, y se ha optado, en cambio, por tener en cuenta la experiencia adquirida y los avances registrados (ESPANHA, 2006, p17161).

A LOE, embora tenha revogado a LOGSE, manteve a mesma estrutura e ordenação do sistema criada pela reforma de 1990. As mudanças foram pontuais, de acordo com Sene (2008): estendeu a gratuidade até o segundo ciclo da educação infantil (de 3 a 6 anos de idade); a educação primária permaneceu com 6 anos de duração e a ESO com 4. Entretanto, abriu a possibilidade de uma diversificação no final da ESO.

La educación secundaria obligatoria debe combinar el principio de una educación común con la atención a la diversidad del alumnado, permitiendo a los centros la adopción de las medidas organizativas y curriculares que resulten más adecuadas a las características de su alumnado, de manera flexible y en uso de su autonomía pedagógica. Para lograr estos objetivos, se propone una concepción de las enseñanzas de carácter más común en los tres primeros cursos, con programas de refuerzo de las capacidades básicas para el alumnado que lo requiera, y un cuarto curso de carácter orientador, tanto para los estudios postobligatorios como para la incorporación a la vida laboral ((ESPANHA, 2006, 17162)

Segundo Sene (2008), trata-se de uma flexibilização do princípio de *comprensividad*, maior do que já ocorria com a LOGSE. Mas o que chama a atenção é que o termo não aparece no texto da nova lei, que passa a falar no princípio de *inclusividad*, que garantiria o desenvolvimento de todos, favoreceria a equidade e contribuiria para uma maior coesão social (p.17163).

Foi no Bachillerato que ocorreu uma mudança curricular significativa. Com a LOE, o Bachillerato continua tendo 2 anos de duração, mas passa a ter 3 modalidades a serem escolhidas pelos alunos que pretendessem ingressar na universidade, e não mais 4 como era na LOGSE.

Artículo 34. Organización.

1. Las modalidades del bachillerato serán las siguientes:

- a) Artes.
- b) Ciencias y Tecnología.
- c) Humanidades y Ciencias Sociales.
- (...)

6. Las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:

Ciencias para el mundo contemporáneo.
Educación física.

Filosofía y ciudadanía.

Historia de la filosofía.

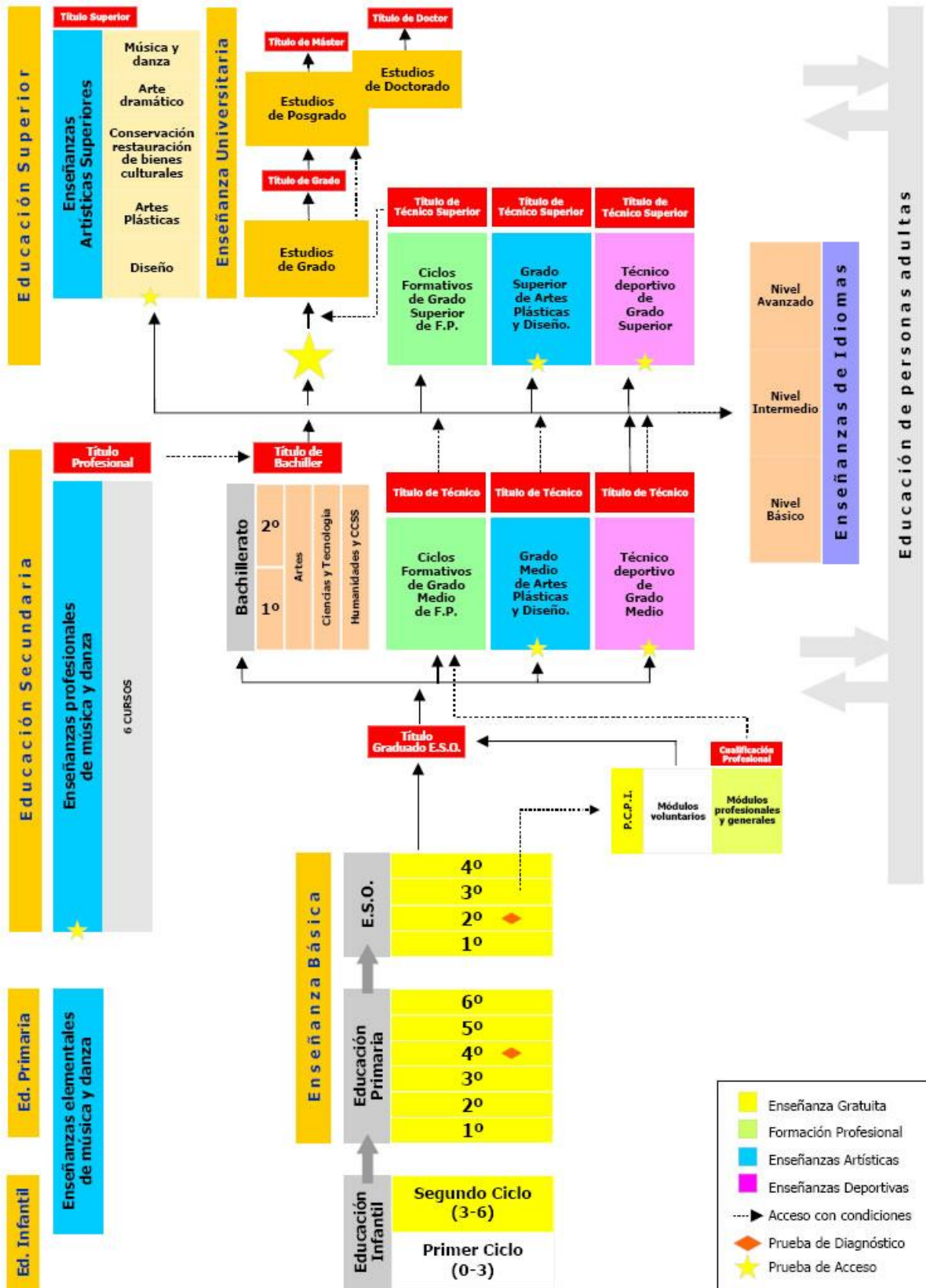
Historia de España.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera. (ESPAÑA, 2006, 17172)

O Quadro 11, a seguir, mostra com detalhes como fica organizado o sistema educativo espanhol com a LOE.

Quadro 11 - Sistema Educativo com a LOE.



Fonte: <http://ficus.pntic.mec.es/dprm0001/Sistema%20educativo.htm>

Além disso, na LOE também não se exigia nenhum tipo de prova ao final do Bachillerato para a obtenção do título de bachiller. Basta que o aluno tenha avaliação positiva em todas as disciplinas.

Artículo 37. Título de Bachiller.

1. Los alumnos que cursen satisfactoriamente el bachillerato en cualquiera de sus modalidades recibirán el título de Bachiller, que tendrá efectos laborales y académicos. Para obtener el título será necesaria la evaluación positiva en todas las materias de los dos cursos de bachillerato.
2. El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior establecidas en el artículo 3.5. (ESPAÑA, 2006, p.17173).

Entre outras novidades, a LOE incluiu a disciplina de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos* como obrigatória na educação primária e na ESO; manteve a obrigatoriedade das escolas em ofertar o ensino de religião, mas o fez optativo para os alunos; e permitiu que se avançasse para o próximo ano do curso com até duas matérias reprovadas (na ESO e no Bachillerato).

É importante ressaltar que tornar a religião optativa para os alunos e a inclusão da disciplina *Cidadania e Direitos Humanos* foram os pontos da LOE que mais polêmica causaram entre seus opositores. No que diz respeito ao ensino religioso, não espanta que esse ponto tenha causado polêmica, considerando que a Espanha é um país com uma forte tradição católica e um grande número de colégios da Igreja Católica. Qualquer adoção de normas legais que regulem âmbitos que antes eram deixados nas mãos da hierarquia eclesiástica acaba causando polêmica. Já no que diz respeito à disciplina de *Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*, os opositores afirmavam que esta disciplina indicava uma incursão do Estado como doutrinador da moral do estudantes.

Outro ponto interessante da LOE é que ela define 03 princípios fundamentais como guias. O primeiro é a busca da qualidade de educação com equidade para todos os alunos, de todas as classes sociais, sexo, em todos os níveis do sistema educativo. Como já vimos anteriormente, a noção de qualidade da educação é recente nas leis educativas espanholas, já que só começou a aparecer a partir da LOGSE/1990.

El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. Ya se ha aludido al desafío que esa exigencia implica para los sistemas educativos actuales y en concreto para el español. Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén escolarizados hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en mejorar los resultados generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios (ESPAÑA, 2006, p.17159).

O segundo é o ideal de *esfuerzo compartido*, que esta indissolúvelmente atrelado ao primeiro princípio. Fica clara aqui a crítica à LOCE, na qual havia uma ávida defesa do

esforço pessoal. A LOE, por sua vez, fala em esforço compartilhado e não apenas no esforço individual do aluno.

El segundo principio consiste en la necesidad de que todos los componentes de la comunidad educativa colaboren para conseguir ese objetivo tan ambicioso. La combinación de calidad y equidad que implica el principio anterior exige ineludiblemente la realización de un esfuerzo compartido. Con frecuencia se viene insistiendo en el esfuerzo de los estudiantes. Se trata de un principio fundamental, que no debe ser ignorado, pues sin un esfuerzo personal, fruto de una actitud responsable y comprometida con la propia formación, es muy difícil conseguir el pleno desarrollo de las capacidades individuales. Pero la responsabilidad del éxito escolar de todo el alumnado no sólo recae sobre el alumnado individualmente considerado, sino también sobre sus familias, el profesorado, los centros docentes, las Administraciones educativas y, en última instancia, sobre la sociedad en su conjunto, responsable última de la calidad del sistema educativo. El principio del esfuerzo, que resulta indispensable para lograr una educación de calidad, debe aplicarse a todos los miembros de la comunidad educativa. Cada uno de ellos tendrá que realizar una contribución específica. (ESPANHA, 2006, p.17159).

O terceiro princípio norteador da LOE é algo que já vinha ganhando destaque desde a LOGSE: o compromisso com os objetivos educacionais estabelecidos pela União Europeia.

El tercer principio que inspira esta Ley consiste en un compromiso decidido con los objetivos educativos planteados por la Unión Europea para los próximos años. El proceso de construcción europea está llevando a una cierta convergencia de los sistemas de educación y formación, que se ha traducido en el establecimiento de unos objetivos educativos comunes para este inicio del siglo XXI (ESPANHA, 2006, p. 17160).

Aqui surge novamente o discurso da adaptação, tanto às prescrições da UNESCO e da União Europeia, quanto a uma nova sociedade, chamada na LOE de sociedade de conhecimento, como fica evidente no trecho a seguir.

A la vista de la evolución acelerada de la ciencia y la tecnología y el impacto que dicha evolución tiene en el desarrollo social, es más necesario que nunca que la **educación prepare adecuadamente para vivir en la nueva sociedad del conocimiento y poder afrontar los retos que de ello se derivan.**

Es por ello por lo que en primer lugar, la Unión Europea y la UNESCO se han propuesto mejorar la calidad y la eficacia de los sistemas de educación y de formación, lo que implica mejorar la capacitación de los docentes, desarrollar las **aptitudes necesarias para la sociedad del conocimiento**, garantizar el acceso de todos a las tecnologías de la información y la comunicación, aumentar la matriculación en los estudios científicos, técnicos y artísticos y aprovechar al máximo los recursos disponibles, aumentando la inversión en recursos humanos (ESPANHA, 2006, p. 17160).

Autores como Gimeno Sacristán (1998a) e Duarte (2004) tendem a ver esse discurso como a expressão máxima da necessidade de adaptação ao sistema e às injunções do mercado. Mais uma vez fica clara a presença do mercado como categoria de magnitude indiscutível e absoluta responsável por orientar e delimitar a sociabilidade humana desejável. Gimeno Sacristán (1998a), ao analisar as reformas espanholas, confirma essa vinculação entre as reformas educacionais e as necessidades do sistema socioeconômico.

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do

currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (...) Na Espanha, pode-se ver que, devido às reformas educativas que se fizeram na história recente, os pressupostos diversos, as formas pedagógicas e os formatos curriculares encontram legitimação e confirmação. Isso confirma o ato de que, em nossa tradição e no campo jurídico administrativo, as reformas curriculares vão ligadas na estrutura do sistema mais que a um debate permanente sobre a necessidade do sistema educativo (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.20)

Outra novidade da LOE é a introdução da noção de *competências básicas*, que devem ser desenvolvidas principalmente na ESO¹⁹, e que são apresentadas com detalhes no Real Decreto 1631 de dezembro de 2006, que estabelece e define os conteúdos mínimos do currículo da ESO.

Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos, se encomienda al Gobierno la **fijación de los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación de los aspectos básicos del currículo**, que constituyen las enseñanzas mínimas, y a las Administraciones educativas el establecimiento del currículo de las distintas enseñanzas (ESPANHA, 2006, p. 17162).

É importante observar que a introdução das competências no currículo da ESO não foi uma iniciativa isolada da Espanha. Essa introdução é fruto de uma proposta da União Europeia, dentro do âmbito da *Estratégia de Lisboa* e do projeto *Educação e Formação 2010*, para fazer frente aos desafios da globalização e da dita *sociedade do conhecimento*.²⁰

En el marco de la propuesta realizada por la Unión Europea, y de acuerdo con las consideraciones que se acaban de exponer, se han identificado ocho competencias básicas:

1. Competencia en comunicación lingüística.
2. Competencia matemática.
3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.
4. Tratamiento de la información y competencia digital.
5. Competencia social y ciudadana.
6. Competencia cultural y artística.
7. Competencia para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa personal.

(ESPANHA, 2007b, p686)

No Brasil as competências foram introduzidas pelos PCN, e aparecem também nos PCN+ e nas OCNEM. Cada documento define competências gerais, que devem ser

¹⁹ Por se tratarem de competências básicas, estas não aparecem para o Bachillerato por este não ser uma etapa da educação básica obrigatória. No Bachillerato as competências aparecem, mas não têm caráter geral e básico, são competências específicas, próprias de cada disciplina.

²⁰ *Estratégia de Lisboa* é um plano de desenvolvimento estratégico da União Europeia, aprovado pelo Conselho Europeu, em Lisboa-Pt, em 2000, que tem como objetivo tornar a Europa na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de gerar um crescimento econômico sustentável com mais e melhores empregos e maior coesão social. A Educação e a Formação constituem elementos essenciais para o alcance dos objetivos traçados pela Estratégia de Lisboa. Nessa sequência, em 2002, foi adotado o Programa "Educação e Formação 2010", pelo Conselho da Educação, Juventude e Cultura e pela Comissão Europeia, vindo a representar o quadro de referência, em termos de estratégia, para desenvolver as políticas de educação e formação dos Estados-Membros da União Europeia, com o objetivo de, até 2010, elevar o nível de qualidade dos sistemas de educação e formação na Europa, tornando-os numa referência mundial.

desenvolvidas em todo o decorrer do ensino médio, e competências específicas para cada uma das disciplinas de cada área do conhecimento. Como esses documentos não derrogam um ao outro, o que acontece, então é uma profusão e indefinição de competências (que não são as mesmas em cada documento), o que acaba criando dificuldades para sua implementação no currículo real.

Como vimos anteriormente, de acordo com Frigotto e Ciavatta (2011), a ideologia do capital humano redefine, principalmente a partir da década de 1990, os caminhos e as finalidades da educação - em especial a educação dos jovens -, que passam a ser pautada nas noções de sociedade do conhecimento, qualidade total, pedagogia das competências, empregabilidade e empreendedorismo. Isso fica muito claro tanto nos documentos espanhóis como nos brasileiros. A legislação educacional dos dois países traz em seu cerne essa ideologia do capital humano. Falam em adaptabilidade, competências, habilidades, avaliação constante. No entanto, é possível perceber que a LOE/2006 tem um tom menos liberal e mais afinado com os ideais social-democratas (próprios do PSOE) do que a nossa LDB/1996, que foi gestada sob um governo assumidamente neoliberal.

Todavia, no final de 2013 foi aprovada uma nova Lei Orgânica da Educação, a Ley Organica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), mais conhecida pelos espanhóis como Ley Wert (em "homenagem" ao ministro da educação José Ignacio Wert). É primeira lei do PP a ser aprovada. Sua proposta é de reformar a LOE e a LOGSE. Sua justificativa é, mais uma vez, a necessidade de formar para uma nova sociedade, mais aberta, global e participativa, que estaria exigindo novos perfis de cidadãos e de trabalhadores.

A LOMCE tem sido qualificada inúmeras vezes como sectária, discriminatória e retrógrada. Encontrou uma forte oposição de todos os grupos políticos ligados a educação, assim como do professorado e do alunado, que desembocou em diversos pedidos pela demissão do ministro Wert, além de diversas manifestações, concentrações e greves, como a greve geral de 16 de maio de 2013.

Logo em seu preâmbulo fica clara a orientação neoliberal que norteia a lei, quando converte a educação no principal instrumento de mobilidade social, para que ajude a superar barreiras econômicas e sociais e gere aspirações e ambições realizáveis para todos. A LOMCE reorienta enfaticamente os objetivos da educação para colocá-los em coerência com as normas do mercado neoliberal, assumindo como prioridade da educação a promoção da competitividade econômica e do nível de prosperidade do país. A lei, inclusive, afirma que um dos seus objetivos é estimular o espírito empreendedor do aluno.

Los principales objetivos que persigue la reforma son reducir la tasa de abandono temprano de la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo con criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos y alumnas excelentes, como en la de titulados en Educación Secundaria Obligatoria, mejorar la empleabilidad, y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Los principios sobre los cuales pivota la reforma son, fundamentalmente, el aumento de la autonomía de centros, el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros, las evaluaciones externas de fin de etapa, la racionalización de la oferta educativa y la flexibilización de las trayectorias. (ESPANHA, 2013, p.97862).

De acordo com a lei,

El nivel educativo de los ciudadanos determina su capacidad de competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro. Mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (ESPANHA, 2013, p.97858).

Aqui fica claro o estabelecimento na legislação espanhola, assim como acontece na brasileira, daquela falsa relação entre qualificação, sucesso profissional e crescimento econômico, decorrente da presença da teoria do capital humano, cujo pressuposto básico e mais amplo é o de que a educação é produtora de capacidade de trabalho, subordinando-a às leis do mercado e à sua adaptabilidade e funcionalidade, apresentada no discurso de que a profissionalização – pela via da escolarização – garantiria aos indivíduos as condições para competirem no mercado de trabalho e melhorarem suas condições econômicas.

Como afirma o texto da LOMCE: "[...] mejorar el nivel de los ciudadanos en el ámbito educativo supone abrirles las puertas a puestos de trabajo de alta cualificación, lo que representa una apuesta por el crecimiento económico y por un futuro mejor (ESPANHA, 2013, p.97858)". Entretanto, é fácil demonstrar a ineficácia destas proposições quando constatamos que a desigualdade social existente não se explica, exclusivamente, por uma distribuição desigual do conhecimento, mas sim pelas próprias características deste modelo econômico que tende a concentrar, de forma contínua, a riqueza histórica e socialmente produzida.

Além disso, há na LOMCE uma ênfase na *talento individual*, que deve ser o principal foco do sistema educativo, que deve "[...] contar con los mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo" (ESPANHA, 2013, p.97858). Fica escancarado aqui o caráter classista da lei, pois ao falar em talentos individuais a lei ignora que as capacidades e destrezas humanas são resultado de um determinado contexto e condições de vida nas quais estão inseridos os indivíduos. Parte-se do pressuposto de que todos têm o mesmo ponto de partida e as mesmas condições, então o talento estaria inerte em cada um e bastaria que se desse o estímulo certo para que ele pudesse florescer. Essa perspectiva ignora justamente aquelas barreiras econômicas e sociais que a lei diz que pretende superar com a educação, isso

porque problemas como a pobreza e a riqueza deixam de ser uma questão de ordem econômica-política e passam a ser uma questão de capacitação profissional e intelectual do indivíduo.

Somado a isso, a lei ainda retoma a febre avaliativa que estava presente na LOCE. Destaco aqui o estabelecimento de provas externas em nível nacional no final de cada etapa educativa, que no caso da ESO e do Bachillerato serão obrigatórias para a obtenção dos respectivos títulos. Na educação primária esses exames terão caráter orientador e, no que diz respeito à universidade, as atuais Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) serão suprimidas. A prova final do Bachillerato, chamada por alguns de "reválida", substituirá a PAU. De acordo com a lei,

Artículo 37. Título de Bachiller.

[...]

2. El título de Bachiller facultará para acceder a las distintas enseñanzas que constituyen la educación superior establecidas en el artículo 3.5, y en él deberá constar la modalidad cursada, así como la calificación final de Bachillerato. (ESPAÑA, 2013, p.97885).

As universidades, além do título de Bachiller, também poderão fixar procedimentos próprios de admissão para os alunos que tenham obtido tal título.

Artículo 38. Admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado desde el título de Bachiller o equivalente.

1. Las Universidades podrán determinar la admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente exclusivamente por el criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato.

2. Además, las Universidades podrán fijar procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado de alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente, de acuerdo con la normativa básica que establezca el Gobierno, que deberá respetar los principios de igualdad, no discriminación, mérito y capacidad. Dichos procedimientos utilizarán, junto al criterio de la calificación final obtenida en el Bachillerato, alguno o algunos de los siguientes criterios de valoración:

- a) Modalidad y materias cursadas en el Bachillerato, en relación con la titulación elegida.
- b) Calificaciones obtenidas en materias concretas de los cursos de Bachillerato, o de la evaluación final de dicha etapa.
- c) Formación académica o profesional complementaria.
- d) Estudios superiores cursados con anterioridad.

Además, de forma excepcional, podrán establecer evaluaciones específicas de conocimientos y/o de competencias.

(ESPAÑA, 2013, p.97886).

Outro aspecto da LOMCE que merece nossa atenção é o seu caráter sexista. A lei elimina a proibição de subsidiar colégios privados que separem seus alunos por sexo e, assim, as administrações poderão estabelecer o financiamento de *concierto* de escolas que eduquem seus alunos separadamente, desde que não exista discriminação entre o alunado. Em concreto a lei afirma:

No constituye discriminación la admisión de alumnos o la organización de la enseñanza diferenciada por sexos, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto (...) por la Unesco (...). En ningún caso, la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y centros correspondientes un trato menos favorable ni una desventaja a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto (ESPAÑA, 2013, p.97897).

Isso, apesar de existirem duas sentenças do Tribunal Supremo que negam a possibilidade de que os colégios que diferenciem seus alunos por sexo recebam subsídios de qualquer tipo.²¹

No que diz respeito à estrutura do sistema educacional, tem-se uma "redução" da Educação Secundária Obrigatória (ESO) de 04 para 03 anos. A ESO fica organizada em 02 ciclos, o primeiro com 03 anos e o segundo com 01 ano, que terá carácter fundamentalmente obrigatório. No entanto, nesse "quarto" da ESO, ou segundo ciclo, os alunos podem optar por dois caminhos: a) ensinamentos acadêmicos para iniciação ao bachillerato, b) ensinamentos aplicados para iniciação a formação profissional. Ou seja, o "quarto" ano da ESO é, na verdade, um curso preparatório para o Bachillerato ou para os cursos de formação profissional. Dessa forma, os cursos pós-obrigatórios (Bachillerato e Formação Profissional) acabam "ganhando" um ano, de carácter obrigatório, passando a ter a duração de 3 anos.

«Artículo 25. Organización de cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria.

1. Los padres, madres o tutores legales o, en su caso, los alumnos y alumnas podrán escoger cursar el cuarto curso de la Educación Secundaria Obligatoria por una de las dos siguientes opciones:

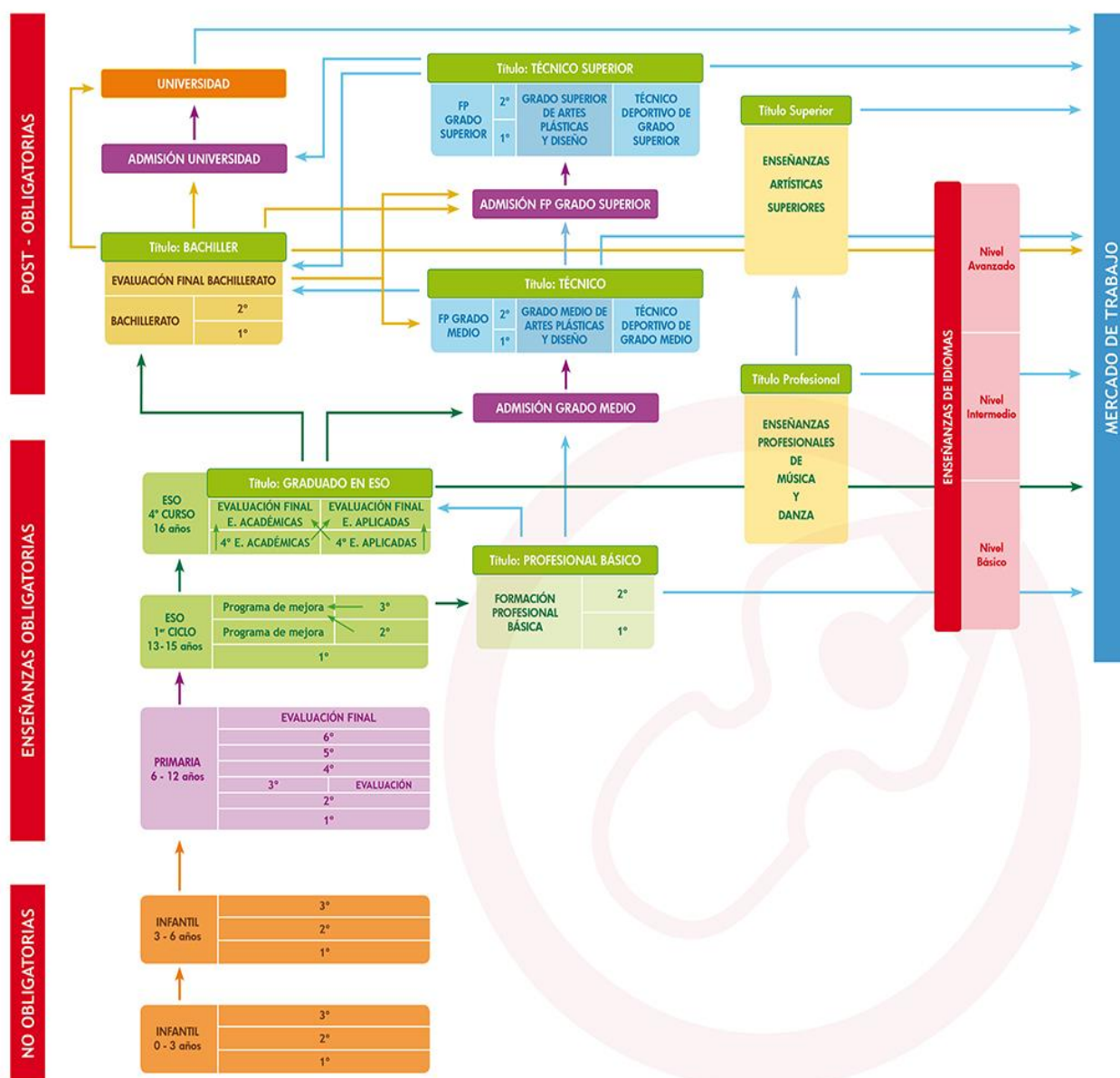
- a) Opción de enseñanzas académicas para la iniciación al Bachillerato.
- b) Opción de enseñanzas aplicadas para la iniciación a la Formación Profesional.

(ESPAÑA, 2013, p.97874)

O Quadro 12 a seguir mostra como fica a organização do sistema educativo espanhol com a LOMCE.

²¹ http://www.eldiario.es/galicia/Supremo-subvenciones-Xunta-colegios-segregan_0_278922762.html

Quadro 12 - Sistema Educativo com a LOMCE



Fonte: <http://content1.ineverycrea.net/imagenes/Usuarios/ImagenesCKEditor/0f6008eb-7800-41ae-ba79-b25642d3ce14/e2552622-a0c9-4ddf-b4ca-e853e29faa58.jpg>

Na estrutura do Bachillerato a LOMCE introduziu apenas uma mudança: o curso continua dividido em 03 modalidades (Ciencias, Humanidades y Ciencias Sociales, Artes), mas a modalidade de Humanidades e Ciências Sociais foi dividida em dois "itinerários": o de Humanidades e o de Ciências Sociais. No entanto, não existe nenhuma diferença substancial entre esses dois "itinerários". A única diferença entre eles é que, na organização curricular do itinerário de Humanidades, se cursa Latim I no primeiro ano e Latim II no segundo, enquanto que no itinerário de Ciências Sociais, se cursa Matemáticas Aplicadas às Ciências Sociais I no

primeiro ano e Matemáticas Aplicadas às Ciências Sociais II no segundo ano. O restante da organização curricular é exatamente a mesma nos dois itinerários.

A seguir apresentamos um Quadro 13, sintetizando a legislação espanhola analisada neste capítulo. Como são muitas as leis espanholas, julgamos necessária a elaboração de um quadro que sintetizasse as leis e as suas principais características.

Quadro 13 - Síntese da legislação espanhola

LEI	CARACTERÍSTICAS PRINCIPAIS
Ley General de Educación (LGE), de 1970	<ul style="list-style-type: none"> * entrou em vigor ainda no período franquista e permaneceu vigente durante os primeiros anos da democracia; * modernizou a estrutura do sistema educativo (que era regido pela Ley Moyano desde 1857) para adequá-lo a uma sociedade imersa em um intenso processo de mudanças e determinou a estrutura básica do sistema educativa até os anos 1990; * determinou uma educação básica obrigatória dos 6 aos 14 anos de idade para todas as crianças espanholas; * introduziu uma nova estrutura ao sistema educativo, com a instituição da EGB (Enseñanza General Obligatoria), do BUP (Bachillerato Unificado Polivalente), do COU (Curso de Orientación Universitaria) e da FP (Formación Profesional). * orientada por um interesse técnico; * caráter profissionalizante do BUP
Ley Orgánica que regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE), de 1980	<ul style="list-style-type: none"> * foi a primeira lei sancionada plenamente na democracia; * é a primeira lei que trata de desenvolver a constituição de 1978, e tinha como principal objetivo estabelecer o regime jurídico dos centros educativos de educação pré-escolar, da EGB e do ensino médio * manteve o sistema educativo anterior e apenas regulou o direito a educação, estabeleceu a tipologia de centro educativos e mudou o seu modelo de organização para que os pais pudessem participar mais ativamente; * a lei desenvolve o Art.27 da Constituição de 1978 a partir de uma perspectiva conservadora, já que entende liberdade constitucional de ensino em um sentido muito estrito, como liberdade de criação/abertura de centros educativos/escolas. * nunca entrou em vigor;
Ley Organica del Derecho a la Educacion (LODE), de 1985	<ul style="list-style-type: none"> * Aprovada no governo do PSOE, não foi uma lei que afetou a estrutura do sistema educativo, sua finalidade era regular a dualidade das escolas, a participação da comunidade educativa no processo de ensino, o direito à educação e determinar um direcionamento mais democrático a educação, em oposição ao direcionamento tecnocrático que vigorava com a LGE/1970; * manteve a estrutura do sistema de ensino, com a EGB e o BUP; * surgem os chamados <i>centros concertados</i>, que são escolas privadas sustentadas com dinheiro público; * a lei legitima a chamada <i>doble red</i> no sistema educativo do país; * contemplou pela primeira vez o direito de professores, alunos, pais e comunidade escolar de participar na gestão e funcionamento das escolas sustentadas com fundo público através dos conselhos escolares. * a organização do sistema educativo continuou a ser regida pela LGE/1970, já que a LODE apenas revogou alguns artigos da lei de 1970.
Ley de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), de 1990	<ul style="list-style-type: none"> * governo do PSOE; * seu grande trunfo foi a expansão da escolaridade básica, gratuita e obrigatória, até os 16 anos, ampliando para 10 anos a permanência mínima na escola; * permitiu às comunidades autônomas redigir uma parte importante dos conteúdos educativos a serem ensinados nas suas escolas; * reestruturou todo o sistema educativo: criou a educação primária de 06 anos e a Educación Secundária Obligatoria (ESO) de 04 anos, incorporando o 7º e o 8º anos da antiga EGB e o 1º e 2º anos do antigo BUP; * são estabelecidos dois caminhos separados na educação secundária

	<p>pós-obrigatória: a formação profissional de nível médio (02 anos), que prepara para a entrada no mercado de trabalho, após a obtenção do diploma de técnico; e o Bachillerato (02 anos), de caráter propedêutico, que permite, após a obtenção do título de bachiller, que o aluno esteja apto a concorrer às provas de acesso à universidade ou aceder aos cursos de formação profissional específica de grau superior.</p> <ul style="list-style-type: none"> * o Bachillerato volta a ter caráter propedêutico e passa a ter somente dois anos de duração, devendo ser cursado a partir dos 16 anos de idade; * o Bachillerato passa a ter diferentes modalidades que permitiriam uma preparação especializada dos alunos para sua incorporação em estudos posteriores ou a "vida ativa"; *introduziu a noção de <i>comprensividad</i> na ESO, o que indica que se trata de uma educação básica que "contem" ou "inclui" todos os alunos, independente de classe social, gênero, etnia, dos 6 aos 16 anos de idade, sem nenhum tipo de diferenciação.
<p>Ley Orgánica de la Participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes (LOPEG), de 1995</p>	<ul style="list-style-type: none"> * governo do PSOE; * vigente até maio de 2006; * reafirma o direito à educação sem discriminações, consolida a autonomia das escolas e participação da comunidade educativa; *não modifica em nada a organização do sistema educativo; * é uma lei propriamente regulamentadora das escolas, principalmente as de <i>concierto</i>; * foi plenamente rechaçada pelos sindicatos de professores, que consideravam que a lei abria as portas para a privatização do ensino público; * com a mudança de governo em 1996 (José María Alfredo Aznar López, do PP, assume o cargo de presidente do governo), as disposições da LOPEG não foram aplicadas de maneira completa, mas uma boa parte de orientação, baseada na melhora da qualidade da educação, foi retomada na LOCE (lei do PP, de 2002).
<p>Ley Orgánica de Calidad de a Educación (LOCE), de 2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> * governo do PP; *principais justificativas para sua implementação: mudanças tecnológicas e o papel do conhecimento como motor do desenvolvimento econômico; *apresenta uma ênfase na questão da importância do esforço pessoal como uma garantia de progresso pessoal; uma ênfase nas noções de esforço e exigências pessoais como forças motrizes do bom desempenho do aluno; * uso de termos como eficácia e eficiência atribuídos a ação educativa: uma maior cooptação da escola pela lógica de mercado e pela ideologia empresarial; * a lei defende orientar a educação mais abertamente para os resultados, dando ênfase as avaliações externas, que é mais uma característica própria da lógica empresarial; * implantação dos itinerários formativos nos dois últimos anos da ESO; * Bachillerato permaneceu organizado da mesma maneira que era definida pela LOGSE, * duas mudanças pontuais o Bachillerato: 1) diminuição da quantidade de modalidades, que na LOGSE eram 4 e com a LOCE passam a ser apenas 3; 2) instituição de uma Prueba General de Bachillerato, para homologar os conhecimentos dos alunos egressos, cuja superação seria requisito necessário para a obtenção do título de bachiller * nunca chegou a ser aplicada, pois em 2004 chegou ao poder José Luis Rodríguez Zapatero, do PSOE, que paralisou o calendário de aplicação da LOCE.
<p>Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006</p>	<ul style="list-style-type: none"> * revogou a LOGSE, a LOPEG e a LOCE. A única lei não revogada foi a LODE, embora tenha sido bastante modificada; * pode ser considerada uma reforma de caráter global: é uma reforma estrutural, curricular, organizativa e político-administrativa; * embora tenha revogado a LOGSE, manteve a mesma estrutura e ordenação do sistema criada pela reforma de 1990; * as mudanças foram pontuais: 1) estendeu a gratuidade até o segundo ciclo da educação infantil (de 3 a 6 anos de idade); 2) a educação primária permaneceu com 6 anos de duração e a ESO com 4; 3) abriu a possibilidade de uma diversificação no final da ESO. * Foi no Bachillerato que ocorreu uma mudança curricular

	<p>significativa: continua tendo 2 anos de duração, mas passa a ter 3 modalidades a serem escolhidas pelos alunos que pretendessem ingressar na universidade, e não mais 4 como era na LOGSE;</p> <ul style="list-style-type: none"> * não se exigia nenhum tipo de prova ao final do Bachillerato para a obtenção do título de Bachiller, basta que o aluno tenha avaliação positiva em todas as disciplinas; * incluiu a disciplina de <i>Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos</i> como obrigatória na educação primária e na ESO; manteve a obrigatoriedade das escolas em ofertar o ensino de religião, mas o fez optativo para os alunos; e permitiu que se avançasse para o próximo ano do curso com até duas matérias reprovadas (na ESO e no Bachillerato); * presença do mercado como categoria de magnitude indiscutível e absoluta responsável por orientar e delimitar a sociabilidade humana desejável; * introdução da noção de competências básicas, que devem ser desenvolvidas principalmente na ESO;
<p>Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013</p>	<ul style="list-style-type: none"> * é primeira lei do PP a ser aprovada; * sua proposta é de reformar a LOE e a LOGSE; * Sua justificativa é a necessidade de formar para uma nova sociedade, mais aberta, global e participativa, que estaria exigindo novos perfis de cidadãos e de trabalhadores; * tem sido qualificada inúmeras vezes como sectária, discriminatória e retrógrada, encontrou uma forte oposição de todos os grupos políticos ligados a educação, assim como do professorado e do alunado; * orientação neoliberal; * reorienta enfaticamente os objetivos da educação para colocá-los em coerência com as normas do mercado neoliberal, assumindo como prioridade da educação a promoção da competitividade econômica e do nível de prosperidade do país; * ênfase no <i>talento individual</i>; * estabelecimento de provas externas em nível nacional no final de cada etapa educativa, que no caso da ESO e do Bachillerato serão obrigatórias para a obtenção dos respectivos títulos. Na educação primária esses exames terão caráter orientador e, no que diz respeito a universidade, as atuais Pruebas de Acceso a la Universidad (PAU) serão suprimidas. A prova final do Bachillerato, chamada por alguns de "reválida", substituirá a PAU; * estrutura do sistema educacional: redução da Educação Secundária Obrigatória (ESO) de 4 para 3 anos; os cursos pós-obrigatórios (Bachillerato e Formação Profissional) "ganham" um ano, de caráter obrigatório, passando a ter a duração de 3 anos; * embora muitos aspectos da LOE tenham sido reformados pela LOMCE/2013, ela continua em vigência; ambas as leis coexistem

CAPÍTULO 4

A FILOSOFIA COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E NO BACHILLERATO ESPANHOL.

Como dito no capítulo anterior, no Brasil a Filosofia é disciplina obrigatória no Ensino Médio e na Espanha é obrigatória na base comum do Bachillerato. A Filosofia aparece, então, dentro de um determinado plano de Ensino Médio e de Bachillerato, com finalidades e objetivos fortemente definidos dentro de concepções ideológicas de pessoa, cidadão e sociedade ideais. Além disso, segundo Bittencourt (2003), a presença de uma disciplina no currículo não se restringe somente a questões epistemológicas ou didáticas, ela também se articula ao papel político que uma disciplina desempenha ou tende a desempenhar. Muitos são os sujeitos envolvidos na constituição de uma disciplina: Estado, deputados, ministros, partidos políticos em geral, professores e alunos, entre outros. Estes sujeitos também delimitam a legitimidade e o poder de uma disciplina.

As leis gerais da educação que estão atualmente em vigência, a LDB de 1996 no Brasil e a LOE/2006 e LOMCE/2013²² na Espanha, reforçam a necessidade de se proporcionar uma formação básica comum para todos os educandos em território nacional. Tem-se, então, a necessidade de se estabelecer diretrizes básicas que norteiem os currículos. É neste contexto que surgem os documentos oficiais estabelecendo orientações e parâmetros para a organização curricular nos dois países.

No Brasil são documentos centrais para isso: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos PCN); e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006²³. Na Espanha temos o Real Decreto n. 1467 de 2007, que define a estrutura e as *enseñanzas mínimas* do Bachillerato. Como já foi dito anteriormente, o Real Decreto de *enseñanzas mínimas* trata-se de uma lei complementar que regula a modalidade curricular no país e foi estabelecido pela primeira vez com a reforma implementada pela LOGSE/1990.

Esses documentos constituem uma reiteração das diretrizes e finalidades do Ensino Médio e do Bachillerato expressas nas leis gerais que regulam a educação nos dois países. Dessa forma, as concepções de formação e de cidadão expressas nessas leis gerais figuram

²² Embora muitos aspectos da LOE tenham sido reformados pela LOMCE/2013, ela continua em vigência e, assim, ambas as leis coexistem.

²³ O fato de existirem três documentos não significa que o anterior tenha sido revogado. Como não representam medidas obrigatórias e sim parâmetros que podem ou não serem adotados pelas escolas, esses três documentos coexistem na organização da educação brasileira.

como uma espécie de pano de fundo desses documentos: será com vistas nessas concepções que os documentos farão suas propostas.

No caso brasileiro é importante frisar que a existência desses 03 documentos não significa que exista um sistema nacional centralizado de ensino no Brasil. Os PCN, os PCN+ e as OCNEM são apenas modelos, sugestões, que podem ou não ser seguidos. Esses documentos são *parâmetros*, e não ditames, ao contrário dos Reais Decretos espanhóis, que têm força de lei.

Os PCNs têm como principais objetivos gerais difundir os princípios da reforma curricular iniciada pela LDB/1996; orientar o professor na busca de novas abordagens e metodologia; já a parte destinada especificamente à disciplina de Filosofia tem como principal objetivo apresentar os conhecimentos de Filosofia que são necessários para promover a formação da cidadania plena.

A coerência entre os textos dos PCN/Filosofia e a lei, repousa em concepções de ensino e de Filosofia que se aproximam em muitos pontos, particularmente nos conceitos de razão, crítica, interdisciplinaridade, contextualização e competência, sobretudo se levarmos em conta o Parecer CEB/CNE nº 15/98 que compõe as Diretrizes. No entanto, essa coerência repousa sobre uma ambigüidade fundamental (não um conflito explícito) entre os textos da lei – LDB/1996 e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 15/98 e Resolução CNE/CEB nº 03/98) – e a parte dos 03 documentos dedicada à Filosofia. Enquanto a LDB e as DCNEM (em seu texto original, antes da alteração feita pela nº 11.684/2008, que reintroduziu a Filosofia e a Sociologia como obrigatórias), ao mesmo tempo em que valorizam os conhecimentos de Filosofia como necessários ao exercício da cidadania, não asseguram a oferta destes no Ensino Médio, os Parâmetros, os PCN+ e as OCNEM defendem sua obrigatoriedade, embora discordem entre si quanto à forma como tal obrigatoriedade deva ocorrer. Os Parâmetros defendem a transversalidade, os PCN+ defendem um currículo elaborado em torno de eixos temáticos (começam a dar elementos para a exigência de um espaço próprio para os conteúdos de Filosofia, mas ainda não falam em um conteúdo obrigatório) e as OCNEM defendem que a Filosofia deva ser disciplina obrigatória e indicam um currículo baseado nos seus conteúdos construídos historicamente (algo como uma história da Filosofia²⁴).

²⁴ Para uma discussão acerca da reintrodução da Filosofia como disciplina obrigatória no currículo do Ensino Médio, apesar de os documentos norteadores não recomendarem ou não especificarem a Filosofia como disciplina ver: MONTERO, Maria Fernanda A.G. *O ensino de filosofia no Ensino Médio brasileiro : antecedentes e perspectivas..* 2011. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC, São Paulo

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), embora defendam a importância e a obrigatoriedade da Filosofia, afirmam que ela deve ser tratada com interdisciplinaridade (estando assim, de acordo com as DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio), uma vez que, dessa forma, o “(...) papel da Filosofia fica alargado e poderemos, a partir de qualquer posição em que estivermos, ajudar a pôr em marcha a cooperação entre as diferentes perspectivas teóricas e pedagógicas que compõem o universo escolar” (BRASIL/PCNEM/Filosofia, p.46). O documento ainda enfatiza a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena.

De acordo com o texto dos PCNEM/Filosofia, a Filosofia possui uma natureza transdisciplinar, o que poderia colaborar decisivamente no trabalho de articulação entre os diferentes sistemas teóricos. Segundo o texto, essa transdisciplinaridade da Filosofia poderia, por exemplo, “[...] levar o estudante a compreender, de forma reflexiva, conteúdos das Ciências Naturais, das Ciências Humanas e das Artes”. De acordo com os PCN/Filosofia, a Filosofia não é uma ciência e nem uma das belas artes, mas mantém conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes.

Se, de um lado, a Filosofia não é uma ciência, ao menos não no sentido em que se usa a palavra para designar tradições empíricas de pesquisa voltadas para a construção de modelos abstratos dos fenômenos, e se não é, também, uma das belas artes, no sentido poético de ser uma atividade voltada especificamente para a criação de objetos concretos, de outro lado, a Filosofia sempre teve conexões íntimas e duradouras com os resultados das ciências e das artes e, no esforço de pensar seus fundamentos, muitas vezes foi além delas, abrindo campos para novos saberes e novas experiências (BRASIL, PCNEM/Filosofia, 2000, p.46)

Essa mesma definição aparece no Real Decreto espanhol, onde a Filosofia aparece definida também como atividade reflexiva e crítica. Não sendo considerada ciências, afirma-se que ela apenas realiza uma síntese global dos problemas da humanidade a partir das ciências e de outras disciplinas.

La filosofía es una actividad reflexiva y crítica que, a partir de las aportaciones de las ciencias y de otras disciplinas, pretende realizar una síntesis global acerca de lo que es el hombre, el conocimiento, la conducta adecuada y la vida social y política (ESPAÑA, Real Decreto 1467/2007, p.45391).

Algumas páginas mais adiante, o Real Decreto afirma:

Así, la filosofía no se concibe como un sistema de conocimientos o un sistema doctrinal que los profesores deban transmitir a sus alumnos. La filosofía es una actividad reflexiva sobre algunos interrogantes relevantes sobre el conocimiento, la acción convivencial, la acción técnico-productiva y la acción estético-artística. La filosofía del bachillerato debe ser una actividad reflexiva individual y colectiva de

los alumnos sobre preguntas significativas que les conciernen. (ESPAÑA, Real Decreto 1467/2007, p.45396).

Na Espanha, a Filosofia aparece no Bachillerato dentro das matérias comuns (obrigatórias a todas as modalidades do Bachillerato) como *Filosofía e Ciudadanía* e como *História da Filosofía*.

Artículo 6 Materias Comunes.

[...] 2. De acuerdo con lo que establece el artículo 34.6 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, las materias comunes del bachillerato serán las siguientes:

Ciencias para el mundo contemporáneo.

Educación física.

Filosofía y ciudadanía.

Historia de la filosofía.

Historia de España.

Lengua castellana y literatura y, si la hubiere, lengua cooficial y literatura.

Lengua extranjera. [...]

(ESPAÑA, Real Decreto 1467/2007, p.45382)

Vale frisar que há nos PCNEM uma grande defesa em relação ao currículo interdisciplinar, ou seja, não mais organizado em disciplinas.

[...] nossos currículos escolares estão, naturalmente, decalcados desse pano de fundo cultural fragmentador, isto é, nossa prática escolar ainda se ancora no ensino de disciplinas isoladas, para não dizer desconexas. O resultado já conhecido é a falência e a insuficiência de nossos modelos educacionais, do ponto de vista de seus mais altos objetivos, os quais exigem a formação de competências gerais e básicas nos planos cognitivo, instrumental, moral, político e estético. A reforma curricular que ora se apresenta visa, expressamente, a tentar corrigir essa distorção (BRASIL, PCN/Filosofia, 2000, p.56).

Pode-se verificar essa mesma tendência na Espanha:

Artículo 121. Proyecto educativo.

1. El proyecto educativo del centro recogerá los valores, los objetivos y las prioridades de actuación. Asimismo, incorporará la concreción de los currículos establecidos por la Administración educativa que corresponde fijar y aprobar al Claustro, así como el **tratamiento transversal** en las áreas, materias o módulos de la educación en valores y otras enseñanzas. (ESPAÑA, 2006, p. 17189)

Nos documentos espanhóis também se pode ver uma tendência a considerar a *transversalidade* como uma das principais características da Filosofia. De acordo com o Real Decreto 1467/2007, que estabelece a estrutura do Bachillerato e define seus ensinamentos mínimos, as matérias comuns do Bachillerato (das quais a Filosofia faz parte) “(...) tienen como finalidad profundizar en la formación general del alumnado, aumentar su madurez intelectual y humana y profundizar en aquellas competencias que tienen un carácter más transversal y favorecen seguir aprendiendo” (p.45382).

Ao definir minuciosamente as diretrizes para cada disciplina do núcleo comum, na parte dedicada à disciplina de *Filosofía e Ciudadanía*, o decreto afirma:

[...] Esta reflexión filosófica sobre la ciudadanía debe, por tanto, tener una orientación **interdisciplinar** para poder describir y fundamentar adecuadamente los roles del oficio de ciudadano y las dimensiones fundamentales de la ciudadanía [...] (ESPANHA, Real Decreto 1467/2007, p.45391).

A transversalidade viria, então, ajudar na busca por uma contextualização do conhecimento escolar, evitando sua compartimentalização. A opção pela interdisciplinaridade, de acordo com os PCNEM, visaria a formação de cidadãos dotados de uma visão de conjunto. Assim, os PCNEM/Filosofia não indicam conteúdos de Filosofia, apenas apontam competências e habilidades ditas filosóficas que o aluno deve formar e desenvolver no decorrer do Ensino Médio. Os PCNEM/Filosofia definem três grupos de competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia (essa divisão se repete nos outros dois documentos brasileiros):

- 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 face a argumentos mais consistentes.
- Investigação e compreensão
 - Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais.
- Contextualização sócio-cultural
 - 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.

Todavia, tal atitude parece ser um tanto quanto falha, uma vez que não é possível exercitar a “reflexão sobre” sem estar ciente de fenômenos, conceitos e conteúdos próprios de uma determinada área. Segundo Gallo (2002), só se pode transversalizar a partir de uma singularidade.

Sem a singularidade da Filosofia estar presente na escola, através de um professor bem formado, apto a promover a atividade filosófica com os jovens estudantes, não haverá possibilidade de um aporte de fato filosófico (GALLO, 2002, p.287)

Não se pode ignorar que, como área do conhecimento, a Filosofia possui conteúdo cultural, métodos e mecanismos próprios. Ela não é apenas reflexão sobre as outras áreas do conhecimento.

Fica claro, então, que nos PCNEM/Filosofia, não há a defesa de um espaço próprio para os conhecimentos de Filosofia. Praticamente todo o documento é usado para detalhar as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas e, embora em alguns momentos fale em "conteúdos" e "conhecimentos" filosóficos, o texto não aprofunda a discussão sobre quais

seriam esses conteúdos, quais seriam as melhores metodologias para trabalhá-los. O documento possui um discurso demagógico sobre a Filosofia no Ensino Médio..

Nesse aspecto, no entanto, o documento espanhol se mostra diferente do brasileiro. Embora o discurso da transversalidade e da interdisciplinaridade esteja presente, o Real Decreto possui uma parte específica para a determinação dos conteúdos que devem ser tratados em cada uma das duas disciplinas filosóficas.

Para *Filosofía y ciudadanía* o documento define:

Contenidos

1. Contenidos comunes:

- Tratamiento, análisis y crítica de la información. Práctica del debate y participación en el mismo mediante la exposición razonada y argumentada del propio pensamiento.
- Análisis y comentario de textos filosóficos, jurídicos, políticos, sociológicos y económicos, empleando con propiedad y rigor los correspondientes términos y conceptos.
- Utilización de los distintos medios de consulta sobre los problemas planteados, incluyendo las tecnologías de la información y la comunicación.

2. El saber filosófico:

- Filosofía, ciencia y otros modelos de saber.
- La filosofía como racionalidad teórica: verdad y realidad.
- La filosofía como racionalidad práctica: ética y filosofía política.
- Las preguntas y problemas fundamentales de la filosofía.

3. El ser humano: persona y sociedad:

- La dimensión biológica: evolución y hominización.
- La dimensión sociocultural: individuo y ser social. La tensión entre naturaleza y cultura.
- Relación lingüística y simbólica del sujeto con el mundo.
- Concepciones filosóficas del ser humano.

4. Filosofía moral y política:

- Los fundamentos de la acción moral: libertad y responsabilidad.
- Las teorías éticas ante los retos de la sociedad actual: felicidad y justicia.
- La construcción filosófica de la ciudadanía: génesis histórica y fundamentación filosófica.

5. Democracia y ciudadanía:

- Origen y legitimidad del poder político.
 - Fundamentos filosóficos del Estado democrático y de derecho.
 - Legitimidad de la acción del Estado para defender la paz, los valores democráticos y los derechos humanos.
 - Democracia mediática y ciudadanía global.
- (ESPANHA, Real Decreto 1467/2007, p.45392).

Em *Historia de la Filosofía*, o documento define:

Contenidos

1. Contenidos comunes:

- Análisis y comentario de textos filosóficos, empleando con propiedad y rigor los principales términos y conceptos filosóficos.
- Participación en debates, utilizando la exposición razonada del propio pensamiento.
- Exposición por escrito de las propias reflexiones sobre las preguntas filosóficas básicas, incorporando críticamente el pensamiento de los distintos autores estudiados.

2. El origen de la filosofía. La filosofía antigua:

- Los orígenes del pensamiento filosófico.
- Sócrates y Platón.

- Aristóteles.
 - 3. La filosofía medieval:
 - Filosofía y religión. Agustín de Hipona.
 - Tomás de Aquino y la filosofía escolástica.
 - 4. La filosofía moderna:
 - El renacimiento y la revolución científica.
 - El racionalismo continental: Descartes.
 - La filosofía empirista: de Locke a Hume.
 - La Ilustración. El idealismo trascendental: Kant.
 - 5. La filosofía contemporánea:
 - La filosofía marxista: Carlos Marx.
 - La crisis de la razón ilustrada: Nietzsche.
 - La filosofía analítica y sus principales representantes.
 - Otras corrientes filosóficas del siglo xx.
 - La filosofía española.
- (ESPANHA, Real Decreto 1467/2007, p.45397).

No que diz respeito a definição de conteúdos, os PCN+/Filosofia²⁵ “avançam” um passo em relação aos PCN/Filosofia, pois embora não defendam explicitamente que a Filosofia deva ter um espaço próprio, eles defendem o uso de conteúdos programáticos no desenvolvimento de competências e habilidades.

[...] O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais. Caso contrário, de que adiantariam os saberes acumulados se não se transformassem em condições para serem aplicadas no trabalho, no convívio da família, no lazer, nas mais diversas situações que exijam reconfigurações do conhecimento (BRASIL, PCN+/Filosofia, 2002, p.49)

Nos PCN+/Filosofia também há uma argumentação a favor da utilização da *interdisciplinaridade* na organização curricular nacional:

[...] Desde há muito tempo, a escola estrutura seu conteúdo programático em torno do ensino das diversas disciplinas, muitas vezes de maneira enciclopédica, tentando dar conta da avalanche de conhecimentos. Além da perversa ênfase no conteúdo, essas inúmeras disciplinas permanecem estanques em seus territórios, levando a uma aprendizagem fragmentada da realidade (BRASIL, PCN+/Filosofia, 2002, p.49)

E também defendem que a Filosofia possui uma natureza transdisciplinar e, dessa forma, é aqui também compreendida como uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, que seria capaz de tematizar e explicitar os conceitos que permeiam todas as outras disciplinas (p.44). A Filosofia teria, então, de acordo com os PCN+, uma perspectiva de conjunto, uma visão globalizante e interdisciplinar; teria uma vocação para “(...) a visão de conjunto, para a percepção da totalidade” (p.49). De acordo com o documento:

Ao percorrermos, na história da Filosofia, as mais diversas definições, percebemos a vocação filosófica que se encontra sobretudo na colocação de problemas e menos na resolução deles. Mesmo porque, à medida que mudam as formas de relações humanas e o conhecimento do mundo, surgem novos questionamentos e perplexidades (BRASIL, PCN+/Filosofia, 2002, p.43).

²⁵Documento de 2002 que tem como objetivo revisar e complementar as orientações dos PCN.

Mas, como dissemos anteriormente, ao contrário dos PCNEM/Filosofia, que defendem a Filosofia apenas como uma reflexão, os PCN+/Filosofia afirmam que é através da articulação de conceitos e conteúdos próprios da Filosofia que as competências e habilidades serão desenvolvidas. Em outras palavras, começam a dar elementos para a exigência de um espaço próprio para os conteúdos de Filosofia. Os PCNN+/Filosofia sugerem um currículo baseado em eixos temáticos derivados “[...] dos conceitos estruturadores e das competências sugeridas para a área em geral e para cada disciplina” (p.52). Por exemplo, um dos eixos temáticos sugeridos é o “Relações de poder e democracia”, dentro desse eixo há o tema “Democracia grega” e dentro deste temos os subtemas “A ágora e a assembléia: igualdade nas leis e no direito à palavra” e “Democracia direta: formas contemporâneas possíveis de participação da sociedade civil”. A ideia por detrás desse currículo seria introduzir discussões acerca do mundo moderno através de temas filosóficos.

Já nas OCNEM/Filosofia, de 2006, encontramos uma explícita defesa de um espaço próprio e obrigatório para a Filosofia.

A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio [...] O tratamento da Filosofia como um componente curricular do ensino médio, ao mesmo tempo em que vem ao encontro da cidadania, apresenta-se, porém, como um desafio, pois a satisfação dessa necessidade e a oferta de um ensino de qualidade só são possíveis se forem estabelecidas condições adequadas para sua presença como disciplina, implicando a garantia de recursos materiais e humanos (BRASIL, OCNEM/FILOSOFIA,2006, p.15).

De acordo com o texto do documento, discutir os parâmetros para a Filosofia traria “[...] novo fôlego para a sua consolidação entre os componentes curriculares do Ensino Médio” (p.16).

Segundo as OCNEM/Filosofia, os PCNEM/Filosofia contêm muitas ambigüidades, e a maioria delas são resultado de uma indefinição: a de apontar a necessidade da Filosofia sem, no entanto, oferecer-lhe as adequadas condições curriculares. A obrigatoriedade da disciplina seria algo essencial para qualquer debate interdisciplinar, pois sem estar presente (com um espaço próprio) a Filosofia nada teria a dizer, pois não seria considerada como um conjunto particular de conteúdos e técnicas. Ela acabaria se tornando “[...] uma vulgarização perigosa de boas intenções que só podem conduzir a péssimos resultados” (p.17). A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois isso seria condição necessária para que ela integre com sucesso projetos transversais e, junto com outras disciplinas, contribua para o pleno desenvolvimento do educando. Há aqui uma crítica explícita à LDB/1996, que não deu um tratamento de disciplina para a Filosofia, mantendo-a no conjunto dos temas transversais.

Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial, criou-se um hiato em termos de seu amadurecimento como disciplina. E embora na década de 1990 (Lei nº 9.394/96) se tenha determinado que ao final do ensino médio o estudante deva “dominar os conteúdos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (artigo 36), nem por isso a Filosofia passou a ter um tratamento de disciplina, como os demais conteúdos, mantendo-se no conjunto dos temas ditos transversais (BRASIL, OCNEM/FILOSOFIA, 2006, p.16).

As Orientações indicam um currículo baseado numa abordagem histórica dos conteúdos de Filosofia. Insistem na centralidade da História da Filosofia como fonte para o tratamento adequado de questões filosóficas (p.17).

O texto argumenta que o aspecto peculiar da Filosofia, que a diferencia das outras áreas do saber, é a relação singular que ela mantém com sua história, “sempre retornando a seus textos clássicos para descobrir sua identidade, mas também sua atualidade e sentido” (p.27). De acordo com o documento, pedir aos alunos que pensem e reflitam sobre os problemas modernos do ser humano sem oferecer-lhes a base teórica seria a mesma coisa que pedir-lhes que descubram por si mesmos qual a é a fórmula da gravitação sem estudar Física.

Porém, é a partir de seu legado próprio, com uma tradição que se apresenta na forma amplamente conhecida como História da Filosofia, que a Filosofia pode propor-se ao diálogo com outras áreas do conhecimento e oferecer uma contribuição peculiar na formação do educando (BRASIL, OCNEM/FILOSOFIA, 2006, p.27)

Logo no primeiro parágrafo da Introdução das OCNEM/Filosofia podemos ler:

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

É evidente que, não podendo tornar obrigatório o que a LDB apenas faculta²⁶, os documentos tomam a defesa da área e recomendam a presença obrigatória de um profissional de filosofia no Ensino Médio.

É oportuno recomendar expressamente que não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos (BRASIL, PCN/FILOSOFIA, 2000, p. 56)

No que diz respeito à noção de competências, as Orientações afirmam que esta não pode ser apresentada como uma solução mágica para as dificuldades do ensino, mas que também não constitui um obstáculo intransponível.

Afastou-se assim tudo que nesse termo possa sugerir competição ou adequação flexível ao mercado de trabalho, ressaltando-se, primeiro, que a

²⁶ Todos os documentos brasileiros aqui trabalhados foram escritos antes da mudança no Art.36 da LDB.

definição de competência não pode ser exterior à própria disciplina, e, segundo, que a competência pode realizar-se no interesse de contato com nossa tradição e nossa especificidade filosófica. Nesse sentido, o currículo desejado se articula com o perfil de profissional que deve ser formado nos cursos de graduação em Filosofia, cujas habilidades e competências são bem definidas em documento da comissão de especialistas no ensino de Filosofia da Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (BRASIL, OCNEM/FILOSOFIA, 2006, p.19).

No entanto, mais a frente, na página 28, o documento retoma a LDB/1996 ao falar do papel proposto para o Ensino Médio: uma formação que seja o aprendizado de uma relação com o conhecimento que permita ao aluno adaptar-se com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores.

A Filosofia deve compor, com as demais disciplinas do ensino médio, o papel proposto para essa fase da formação. Nesse sentido, além da tarefa geral de “pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Artigo 2º da Lei nº 9.394/96), destaca-se a proposição de um tipo de formação que não é uma mera oferta de conhecimentos a serem assimilados pelo estudante, mas sim o aprendizado de uma relação com o conhecimento que lhe permita **adaptar-se** “com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Artigo 36, Inciso II) – o que significa, mais que dominar um conteúdo, saber ter acesso aos diversos conhecimentos de forma significativa (BRASIL, OCNEM/FILOSOFIA, 2006, p.28).

Mais adiante o documento afirma:

Ademais, sendo a formação geral o objetivo e a condição anterior até mesmo ao ensino profissionalizante, o ensino médio deve tornar-se a etapa final de uma educação de caráter geral, **na qual antes se desenvolvem competências do que se memorizam conteúdos** (BRASIL, OCNEM/FILOSOFIA, 2006, p.29).

Vemos aqui, novamente, o discurso da adaptação. Além disso, tem-se um discurso que parece ser um pouco "8 ou 80": fica a impressão de que, caso se tenha ênfase em conteúdos o que se tem é, obrigatoriamente, memorização e "decoreba", então torna-se preciso trocá-los por competências e habilidades. Então, ou tem-se conteúdos ou tem-se competências e habilidades, que viriam para nos salvar do ensino enciclopédico. Parece uma visão fatalista quanto aos conteúdos, que não teriam outra forma de serem tratados se não enciclopedicamente.

Ensino, então, e principalmente o ensino das ditas humanidades, virou sinônimo de inculcação e prática pedagógica autoritária. Por isso, no lugar dele (o ensino) é necessário fazer com que os alunos trabalhem e desenvolvam muitas atividades: pesquisas, projetos, discussões em grupos, resolução de situações problemas, etc. Daí que no lugar de conteúdos entram as habilidades e competências. O ensino, e conseqüentemente a formação do indivíduo, vira, então, apenas um meio para se chegar a algum outro "lugar" e deixa de ser um fim em si mesmo.

Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se

pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. (BRASIL, PCN+/FILOSOFIA, 2002, p 46).

O que se tem, então, no contexto atual, é o prevalecimento de uma razão instrumental, mera ferramenta para a subserviência do indivíduo aos princípios impostos pelo capital, razão que se impõe soberana sobre todos os seres, em detrimento de uma razão emancipatória, potencializadora do processo de formação.

Além dessas críticas parece ser possível afirmar aqui, que as Orientações são o documento que mais similaridades apresenta com o Real Decreto espanhol. Ambos falam em transversalidade, em competências e ambos também definem a Filosofia como *atividade reflexiva*, no entanto, não definem conteúdos próprios da área para serem ensinados, o que faz com que a importância de que a Filosofia tenha seu espaço próprio dentro do currículo fique escancaradamente clara. Um fato importante que merece ser ressaltado aqui, é que a Filosofia tem certa tradição no currículo do Bachillerato espanhol, não tendo um período fora do currículo, como aconteceu no Brasil. De 1970 até finais dos anos 1990 ela se configurava como disciplina obrigatória no primeiro ano do Bachillerato. Em 2000, pelo Real Decreto 3474/2000 ampliou o currículo da Filosofia e implementou-a como matéria comum para os 2 anos do Bachillerato. O Real Decreto de 2007, aprovado enquanto ainda vigorava inteiramente a LOE/2006, mantém essa decisão, estabelecendo a disciplina de *Filosofia e Cidadania* obrigatória para o primeiro ano do Bachillerato e a de *História da Filosofia* obrigatória no segundo ano.

O Quadro 14, apresentado a seguir, mostra a distribuição das disciplinas obrigatórias e das disciplinas próprias de cada modalidade do Bachillerato sob a vigência da LOE/2006.

Quadro 14 - Bachillerato na LOE

	MATERIAS	
Comunes	<ul style="list-style-type: none"> • Ciencias para el mundo contemporáneo • Educación física • Filosofía y ciudadanía • Historia de la filosofía • Historia de España • Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura • Lengua Extranjera 	
De Modalidad	Modalidad de Artes: Vía de Artes plásticas, imagen y diseño <ul style="list-style-type: none"> • Cultura audiovisual • Dibujo artístico I y II • Dibujo técnico I y II • Diseño • Historia del arte • Técnicas de expresión gráfico-plástica • Volumen 	Modalidad de Artes: Vía de Artes escénicas, música y danza <ul style="list-style-type: none"> • Análisis musical I y II • Anatomía aplicada • Artes escénicas • Cultura audiovisual • Historia de la música y de la danza • Literatura universal • Lenguaje y práctica musical
	Modalidad de Ciencias y Tecnología: <ul style="list-style-type: none"> • Biología • Biología y geología • Ciencias de la tierra y medioambientales • Dibujo técnico I y II • Electrotecnia • Física • Física y química • Matemáticas I y II • Química • Tecnología industrial I y II 	Modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales: <ul style="list-style-type: none"> • Economía • Economía de la empresa • Geografía • Griego I y II • Historia del arte • Historia del mundo contemporáneo • Latín I y II • Literatura universal • Matemáticas aplicadas a las ciencias sociales I y II
Optativas	Se podrán cursar una o más materias optativas, de acuerdo con lo que establezcan las Administraciones educativas.	
Libre elección	Religión	

Fonte:

<http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/sistema-educativo/enseñanzas/bachillerato/contenidos.html>

No entanto, a LOMCE, aprovada em dezembro de 2013, introduziu algumas mudanças na organização do currículo do Bachillerato (embora o governo dos Populares ainda não tenha instituído um novo Real Decreto de enseñanzas mínimas). Com a LOMCE, não há mais a diferenciação entre matérias comuns e de modalidade. A nova lei divide as disciplinas em três blocos: o de *asignaturas troncales*, dentro do qual existem as *materias generales* e de *opción*, o de *asignaturas específicas* e o de *asignaturas de libre configuración autonómica*.

Os blocos de disciplinas ficam organizados, então, da seguinte maneira:

- Bloco de *asignaturas troncales*
 - *materias generales*
 - *materias de opción*
- Bloco de *asignaturas específicas*
- Bloco de *asignaturas de libre configuración autonómica*

A disciplina de Filosofia e Cidadania passa a ser chamada somente Filosofia e passa a configurar como uma matéria general do bloco de *asignaturas troncales* para o primeiro ano de todas as modalidades de Bachillerato ou seja, é obrigatória para todos os alunos no primeiro ano de todas as modalidades Bachillerato No segundo ano ela aparece como História da Filosofia e entra no rol das *materias de opción* do bloco de *asignaturas troncales* para os "itinerários" de Humanidades e de Ciências Sociais. Ou seja, a carga horária da Filosofia no Bachillerato é drasticamente reduzida com essa lei. Passa a ser obrigatória somente para o 1 ano do Bachillerato e passa a ser optativa para o 2 ano. Uma matéria publicada do El País, em 5/10/2015, intitulada *Platón, expulsado de clase*²⁷, traz vários depoimentos de professores de Filosofia acerca dessa redução da carga horária. Um dos professores entrevistados nessa matéria, afirma que a Filosofia sempre foi uma disciplina maltratada pelas leis educativas, mas que ela nunca havia sido tão minimizada quanto nesta última lei (LOMCE).

De acordo com o calendário de implementação da LOMCE, as alterações para o 1 ano do Bachillerato serão introduzidas no ano letivo 2015/2016; já as alterações para o 2 ano do Bachillerato deverão ser introduzidas a partir do ano letivo 2016/2017. A PAU (que na LOMCE foi eliminada), se mantém para aqueles alunos que irão para universidade antes do ano letivo 2017/2018.

Os Quadros 15 e 16, apresentados a seguir, explicitam a atual organização do currículo do Bachillerato, após a LOMCE.

²⁷ http://politica.elpais.com/politica/2015/10/02/actualidad/1443800282_346551.html

Quadro 15 - Bachillerato na LOMCE (1ºano)

ASIGNATURAS DE PRIMER CURSO				
	CIENCIAS	HUMANIDADES	SOCIALES	ARTES
Troncales (4+2)	OBLIGATORIAS			
	MATEMÁTICAS I	LATÍN I	MATEMÁTICAS (aplicadas a C. Sociales I)	FUNDAMENTOS DEL ARTE I
	FILOSOFÍA LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA I PRIMERA LENGUA EXTRANJERA I			
	OPTATIVAS (elegir al menos 2)			
	BIOLOGÍA Y GEOLOGÍA	HISTORIA DEL MUNDO CONTEMPORÁNEO		
	DIBUJO TÉCNICO I	LITERATURA UNIVERSAL		
	FÍSICA Y QUÍMICA	ECONOMÍA		CULTURA AUDIOVISUAL I
	GRIEGO I			
Configuración Específica (3 o 4)	OBLIGATORIAS			
	EDUCACIÓN FÍSICA			
	OPTATIVAS (un mín. de 2 y un máx. de 3)			
	ANÁLISIS MUSICAL I			
	ANATOMÍA APLICADA			
	CULTURA CIENTÍFICA			
	DIBUJO ARTÍSTICO I			
	DIBUJO TÉCNICO I			
	LENGUAJE Y PRÁCTICA MUSICAL			
	RELIGIÓN			
	SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA I			
	TECNOLOGÍA INDUSTRIAL I			
	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN I			
	VOLUMEN			
	Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursadas por el alumno			
-La materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada Administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.				
De libre configuración autonómica (2 o 3)	OBLIGATORIAS			
	LENGUA Y LITERATURA COOFICIALES			
	-Obligatoria en aquellas comunidades que la posean. -La asignatura ha de tratarse de forma análoga a la Lengua y Literatura Castellanas. -De acuerdo con la normativa autonómica, los alumnos podrán estar exentos de cursar o de evaluarse de esta asignatura.			
	OPTATIVAS (elegir una o dos)			
	UNA DEL BLOQUE DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS			
	-Puede ser una específica optativa no cursada del bloque anterior.			
OTRA A DETERMINAR				
-La materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada Administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.				

Fonte: <http://www.feccooaragon.es/lomceguia.pdf>

Quadro 16 - Bachillerato na LOMCE (2ºano)

ASIGNATURAS DE SEGUNDO CURSO				
	CIENCIAS	HUMANIDADES	SOCIALES	ARTES
Troncales (4+2)	OBLIGATORIAS			
	MATEMÁTICAS II	LATÍN II	MATEMÁTICAS (aplicadas a C. Sociales II)	FUNDAMENTOS DEL ARTE II
	LENGUA CASTELLANA Y LITERATURA II			
	PRIMERA LENGUA EXTRANJERA II			
	HISTORIA DE ESPAÑA			
	OPTATIVAS (elegir al menos 2)			
	BIOLOGÍA	ECONOMÍA DE LA EMPRESA		ARTES ESCÉNICAS
	DIBUJO TÉCNICO II	GEOGRAFÍA		CULTURA AUDIOVISUAL
	FÍSICA	GRIEGO II		DISEÑO
	GEOLOGÍA	HISTORIA DEL ARTE		
	QUÍMICA	HISTORIA DE LA FILOSOFÍA		
-La materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada Administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.				
Configuración Específica (3 o 4)	OBLIGATORIAS			
	EDUCACIÓN FÍSICA			
	OPTATIVAS (un mín. de 2 y un máx. de 3)			
	ANÁLISIS MUSICAL II			
	CIENCIAS DE LA TIERRA Y EL MEDIO AMBIENTE			
	DIBUJO ARTÍSTICO II			
	DIBUJO TÉCNICO II			
	FUNDAMENTOS DE ADMINISTRACIÓN Y GESTIÓN			
	HISTORIA DE LA FILOSOFÍA			
	HISTORIA DE LA MÚSICA Y DANZA			
	IMAGEN Y SONIDO			
	PSICOLOGÍA			
	RELIGIÓN			
	SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA II			
	TÉCNICAS DE EXPRESIÓN GRAFO-PLÁSTICA			
	TECNOLOGÍA INDUSTRIAL II			
	TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN II			
	Una materia de ampliación de los contenidos de alguna de las materias del bloque de asignaturas troncales			
Una materia del bloque de asignaturas troncales no cursadas por el alumno				
-La materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada Administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.				
De libre configuración autonómica (2 o 3)	OBLIGATORIAS			
	LENGUA Y LITERATURA COOFICIALES			
	-Obligatoria en aquellas comunidades que la posean. -La asignatura ha de tratarse de forma análoga a la Lengua y Literatura Castellanas. -De acuerdo con la normativa autonómica, los alumnos podrán estar exentos de cursar o de evaluarse de esta asignatura.			
	OPTATIVAS (elegir una o dos)			
	ESPECÍFICA: EDUCACIÓN FÍSICA UNA DEL BLOQUE DE ASIGNATURAS ESPECÍFICAS			
	-Puede ser una específica optativa no cursada del bloque anterior.			
OTRA A DETERMINAR				
-La materias optativas dependerán de la programación de la oferta educativa de cada Administración y, en su caso, de la oferta de los centros docentes.				

Fonte: <http://www.feccooaragon.es/lomceguia.pdf>

Outro ponto em comum em todos os documentos brasileiros e o Real Decreto espanhol, é o fato de todos adotarem a *ciudadania* como norte educativo.

Os Parâmetros, assim como as Orientações, na parte específica sobre “Conhecimentos de Filosofia” apóiam-se, de início, no artigo 35 da LDB, que define as finalidades do Ensino Médio e insistem na contribuição decisiva da Filosofia para o alcance das seguintes finalidades:

Art. 35º. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a **preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Nos PCN+ encontramos a mesma referência ao artigo 35 da LDB.

Examinemos, na Lei de Diretrizes e Bases (nº 9.394, de 1996), alguns artigos dos quais poderemos partir [...]

- o art. 35 estabelece como finalidades do Ensino Médio, além da **preparação básica para o trabalho e a cidadania** do educando, o seu aprimoramento como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (inciso III) e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (inciso IV); [...]
(BRASIL, PCN+/FILOSOFIA, 2002, p.41)

Em seguida, complementam sua afirmação com o texto do Art. 36º, reforçando o domínio de conhecimentos necessários à cidadania. Com isso, os documentos acolhem como meritório o que parece ser um aspecto problemático: o de restringir o interesse essencial da Filosofia, que deve ser ministrada no Ensino Médio, a questões, aparentemente, de Filosofia Política.

O mesmo foco na formação para a cidadania aparece no documento espanhol, tanto no que se refere aos fins do Bachillerato, de uma maneira geral, como no que diz respeito aos objetivos próprios da Filosofia.

Artículo 3. Objetivos del bachillerato.

El bachillerato contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

- a) Ejercer la ciudadanía democrática, desde una perspectiva global, y adquirir una conciencia cívica responsable, inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos, que fomente la corresponsabilidad en la construcción de una sociedad justa y equitativa y favorezca la sostenibilidad(...)
(ESPAÑA, 2007, p.45382)

O tema da cidadania aparece, principalmente, na disciplina de Filosofia e Cidadania. O tema também aparece na disciplina de História da Filosofia, mas não é seu principal foco.

La materia de bachillerato Filosofía y ciudadanía se configura con un doble planteamiento: por un lado, pretende ser una introducción a la filosofía y a la reflexión filosófica; por otro, y continuando el estudio de la ciudadanía planteado en la etapa obligatoria, pretende retomar lo que es la ciudadanía y reflexionar sobre su fundamentación filosófica (...Una vez tratado lo que es el saber filosófico y las distintas concepciones del ser humano, se abre paso a la fundamentación de la ciudadanía, la segunda parte de la materia. Así, culmina la propuesta de Educación para la ciudadanía que los alumnos han venido desarrollando a lo largo de la

educación obligatoria. Durante tres cursos los alumnos han podido estudiar, analizar y reflexionar sobre alguna de las características más importantes de la vida en común y de las sociedades democráticas, sobre los principios y derechos establecidos en la Constitución española y en las Declaraciones de los Derechos Humanos, así como sobre los valores comunes que constituyen el sustrato de la ciudadanía democrática en un contexto global (...) Esta reflexión filosófica sobre la ciudadanía debe, por tanto, tener una orientación interdisciplinar para poder describir y fundamentar adecuadamente los roles del oficio de ciudadano y las dimensiones fundamentales de la ciudadanía; por ello, partiendo de las aportaciones de la antropología filosófica y cultural, vistas en la primera parte, incorporará también las teorías éticas, las aportaciones de la sociología, de las ciencias económicas y de las teorías políticas que tienen su origen en el individualismo, el liberalismo, el socialismo, el colectivismo y el personalismo. (ESPANHA, 2007, p.45391).

À medida que os textos continuam, os conhecimentos de Filosofia vão se traduzindo em competências e habilidades. Parece-nos que, tanto os PCNEM/Filosofia quanto os PCN+/Filosofia e as OCNEM/Filosofia (embora estes dois últimos defendam um espaço próprio para a Filosofia), não defendem conteúdos de Filosofia que possam, em tese, contribuir para a formação dos jovens, mas sim atitudes e competências ditas filosóficas, como a competência da leitura – que não é qualquer leitura, mas uma que envolva a capacidade de análise, de interpretação, de reconstrução racional e de crítica. O texto dos documentos destaca principalmente I) competências comunicativas e II) competências cívicas.

Por sua vez, embora também fale em desenvolver competências e habilidades, parece-nos que, O Real Decreto espanhol dê um foco um tanto maior aos conteúdos e conhecimentos próprios da Filosofia, não atribuindo-lhes apenas um papel secundário, como se fossem apenas o meio para desenvolver habilidades e competências ditas filosóficas. Alguns fatos que nos levam na direção dessa conclusão, são os fatos de os conteúdos que devem ser ensinados no Bachillerato são minuciosamente descritos no Real Decreto; fato do Real Decreto ter força de lei; e o fato de a prova de Filosofia das PAU (Pruebas de Acceso a la Universidad) ser extremamente exigente: traz apenas questões dissertativas e que exigem um conhecimento bastante profundo dos conteúdos filosóficos (teorias, autores, metodologias).

Já no caso dos documentos brasileiros, parece-nos, acontece justamente o contrário; os conceitos e conteúdos parecem assumir um papel secundário. Eles não são o objetivo final da disciplina, eles são o meio para desenvolver habilidades e competências ditas filosóficas.

Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. O importante, no entanto, não consiste em menosprezar os conteúdos programáticos, e sim reconhecer que os conhecimentos são recursos a serem mobilizados nas mais inéditas e complexas situações reais (BRASIL, PCN+/FILOSOFIA, 2002, p 46).

E já que citamos a prova de Filosofia das PAU, falemos aqui do ENEM (Exame Nacional de Ensino Médio)²⁸. Embora no novo modelo do exame as perguntas sejam separadas de acordo com a área do conhecimento (o que deixa mais fácil identificar aquelas próprias da filosofia), são apenas questões de múltipla escolha e que não parecem exigir o mesmo nível de domínio dos conteúdos filosóficos que a PAU exige dos alunos espanhóis (algumas questões podem ser resolvidas simplesmente eliminando-se as opção mais absurdas de respostas). Não se tem, aqui, a intenção de desmerecer aqueles que elaboram a prova e nem os alunos que a realizam todos os anos mas, partindo-se do pressuposto de que essas provas são mediadores de grande importância na definição dos currículos, é de se pensar que tipo de currículo elas estejam influenciando.

Talvez seja oportuno fazer uma breve explicação do porque consideramos provas como o ENEM e as PAU como mediadores na definição dos currículos. Lembrando que currículo é aqui entendido como interação de diversos contextos (Gimeno Sacristán, 2007), é importante frisar que a avaliação se constitui como um desses contextos.

A esse respeito, Gimeno Sacristán (2007), afirma que

[...] ela (a avaliação) incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão de conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. Portanto, auxilia definitivamente a configurar o ambiente educativo (p.295).

A avaliação é, segundo o autor, uma das fases do processo educativo, a fase final "[...] de um ciclo completo de atividade didática racionalmente planejado, desenvolvido e analisado" (Gimeno Sacristán, 2007, p.297). A avaliação serve, então, para pensar e planejar a prática educativa. Ainda segundo o autor, as avaliações têm como principal função "medir" o cumprimento de exigências acadêmicas propostas por um currículo oficial, ou seja, refletem uma seleção de conhecimentos tidos como pertinentes e essa seleção, por sua vez, reflete "uma determinada valorização em que se expressa uma filosofia, uma ideologia, uma visão de mundo, toda uma teoria pedagógica" (Gimeno Sacristán, 2007, p.305), principalmente quando se trata daquelas que o autor chama de "avaliações externas". De acordo com Gimeno Sacristán (2007), as avaliações externas caracterizam-se por serem realizadas por pessoas que não estão diretamente ligadas com o objeto da avaliação, nem com os alunos, e têm como objetivo servir de diagnóstico de amplas amostras de sujeitos ou para selecioná-los e costumam centrar-se na comprovação de competências muito delimitadas. São aquelas destinadas a dar certificados ou títulos aos alunos e, numa sociedade meritocrática como a

²⁸ Ambas as provas serão analisadas com mais profundidade em capítulo posterior.

nossa, a avaliação externa se apresenta com uma (suposta) garantia de ser um padrão capaz de marcar um nível único, idêntico para todos, a serviço da igualdade de oportunidades.

Considerando a explanação acima, fica mais fácil entender porque acreditamos ser possível afirmar que provas como o ENEM e as PAU são importantes mediadores do currículo.

Segundo Gimeno Sacristán (2007), a avaliação externa é sim uma forma de controle sobre o currículo; o que se faz com o exame externo "(...) é obrigar ao cumprimento do currículo estabelecido, que de outra forma ficaria sempre a mercê das interpretações do professor/a" (p.320). Produz-se, então, um grande efeito negativo sobre os processos pedagógicos, ao mesmo tempo que essas avaliações externas provocam indiretamente uma homogeneização dos tratamentos educativos e das traduções do currículo para que seja possível responder com êxito às exigências impostas por essas mesmas avaliações. Um dos efeitos mais decisivos dessas avaliações, segundo o autor, é a realização de um eficaz controle da autonomia pedagógica dos professores e o estabelecimento de um freio para adaptar o ensino às necessidades dos alunos. A tendência é a de se apontar para as escolas os rendimentos básicos e as habilidades fundamentais que os alunos devem alcançar.

As avaliações externas, de acordo com Gimeno Sacristán (2007), implicam em um procedimento que torna os docentes cada vez mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional, e também implicam em consequências educativas negativas, isso porque qualquer avaliação que seja feita de fora, com a pretensão de fixar-se no básico, acaba ocupando-se, inevitavelmente, de aprendizagens e conhecimentos relacionados com objetivos curriculares empobrecidos, ainda que só sejam pelo fato de que são os mais fáceis de comprovar e medir.

Ainda que as provas externas queiram insistir em aprendizagens essenciais de um ponto de vista intelectual, ou em processos educativos, a própria mecânica de aplicação e correção obriga a escolher sistemas nos quais se dão primazia aos conhecimentos mais fáceis de comprovar (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.320)

De acordo com o autor, ainda que essas avaliações não sejam a única causa da transmissão de conteúdos pobres, desempenham um importante papel em sua reprodução, pois outros estilos de ensino podem parecer menos eficazes na preparação dos alunos para superação dessas avaliações externas. Claro que não estamos aqui negando a autonomia e a liberdade que o(a) professor(a) tem em sua sala de aula a partir do momento em que a porta da sala de aula se fechada, mas não podemos esquecer que quando terminarem o Ensino Médio e o Bachillerato, os alunos serão avaliados justamente por tais avaliações externas que, como vimos, são organizadas de acordo com os objetivos determinados na lei, ou seja, são

organizadas para verificar se os egressos atingiram aquilo que era esperado deles.

É importante lembrar, nesta altura, a afirmação de Goodson (2001) de que não existe uma total dicotomia entre o currículo escrito e o currículo interativo. O currículo escrito não é irrelevante para a prática pedagógica (por mais que o (a) professor (a) tenha sua autonomia uma vez que a porta da sala de aula se feche), esta não está completamente livre das definições pré-ativas. Embora seja possível para a prática subverter ou transcender tais definições, o estabelecimento do que deve ser ensinado envolve um enorme conjunto de prioridades sociais e políticas que, inevitavelmente, afetam a orientação pedagógica e a realização na sala de aula. Nem o currículo escrito, nem o currículo interativo são fatos consumados: ambos são uma práxis. Claro que, o fato de que o que está prescrito proponha modelos educativos a serem seguidos não evitará que haja professores/as que não os sigam.

De outro lado, para o autor o *currículo interativo* constitui uma síntese densa de inter-relações e de tensões entre os diferentes contextos, concepções e práticas que existem e que se processam dentro da unidade escolar. Tal complexidade da realidade escolar pode levar a uma não aceitação dos modelos propostos, que podem entrar em conflito direto, tanto com as concepções da escola em si, quanto com as concepções dos próprios professores. No entanto, Goodson (2012) afirma que “[...] a crença absoluta nas propriedades de 'transformação do mundo' que o currículo como prática possa ter, é [...] insustentável [...]”.(p.21).

Essas avaliações (as PAU, o ENEM, vestibulares), são um bom exemplo dessa influência das definições pré-ativas na prática pedagógica, já que são "construídos" com base nas leis gerais que regulam a educação nos dois países. Assim, mesmo que o(a) professor(a) tenha sua autonomia dentro da sala de aula, ele(a) ainda tem que “passar” para seus(as) alunos(as) os conhecimentos exigidos por essas provas. Afinal, uma das finalidades da educação básica é fornecer ao educando “meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (LDB, Art 22º).

Os documentos aqui analisados são, então, inspiradores dos projetos pedagógicos e, conseqüentemente, da avaliação destes. Nas palavras de Danelon (2010):

[...] Acreditar que a Filosofia, uma vez, institucionalizada no aparato legal/burocrático do sistema de ensino, conserva, mesmo assim, total independência e autonomia é um olhar demasiado superficial, que toma a Filosofia como o mais importante dos saberes e que se justifica por si mesma, além de denotar um romantismo roussoiniano (*sic*) que toma a tarefa de preceptor em Filosofia independente e desligada do meio social, muito mais próxima, à luz de Rousseau, da natureza (p.121).

A Filosofia institucionalizada, então, torna-se uma disciplina inserida em um determinado contexto e está sujeita a toda interferência dos discursos oficiais que refletem

uma visão de mundo, um conjunto de valores, uma concepção de indivíduo e de sociedade. A Filosofia institucionalizada responde, então, de acordo com Danelon (2010), a dispositivos e discursos legais que exercem um tipo de controle social, na medida em que a escola, sendo uma instância que prepara para a vida e para a inserção dos sujeitos no mundo, se sustenta veiculando verdades úteis para a sociedade, verdades úteis para que os egressos sejam inseridos neste mundo já organizado.

Retomando o que já foi dito anteriormente, segundo Moreira (1997) o currículo proposto por César Coll está amplamente atrelado a uma concepção construtivista da aprendizagem – o que constitui uma *regressão conservadora*, na medida em que contribui para despolitizar a pedagogia e a escola, para preservar a noção do conhecimento como um processo biológico e natural e para velar as relações de controle e poder presentes no processo educacional. Além disso, há ainda a tendência a focalizar a *diversidade* mais no ângulo das características individuais dos estudantes do que no ângulo das diferenças culturais e sociais. Daí a ênfase dada na adaptação dos métodos de ensino às características individuais dos alunos.

A esse respeito, também Gimeno Sacristán (1998b) se pronuncia:

[...] Con este sesgo en el lenguaje, problemas capitales relacionados con los análisis sobre la multiculturalidad o sobre la desigualdad, por ejemplo, quedan fuera de las preocupaciones dominantes. Se habla muchísimo mas de adaptar el currículo a las diferencias individuales que de cómo combatir las desigualdades (p.88).

E acrescenta em relação à adoção da idéia de transversalidade, que esta até pode ser uma estratégia válida do sistema educativo para lidar com alguns problemas sociais e culturais que talvez estejam além de sua competência ou atribuições. Todavia, para o autor, ela pode, também, se transformar numa “muleta pedagógica”, na qual o sistema passa a se apoiar para evitar o grande esforço necessário para enfrentar o déficit de conhecimentos que as disciplinas parecem causar:

[...] En vez de pensar que esa nueva transversalidad puede afectar a todo el currículo, los esquemas oficiales divulgados la restringen a una serie de temas que no se enquadram del todo em las áreas disciplinarias clásicas (salud, sexualidad, etc.). Con esta aplicación selectiva de un concepto que rompe las fronteras disciplinarias lo que realmente se está haciendo es reforzar esas fronteras entre los contenidos a los que no se aplica. Los profesores, em vez de programar su práctica, ahora tienen que prever planes curriculares adaptados a las diferencias. En vez de buscar la educación general de la persona, el currículo se clasifica em conceptos, procedimientos y actitudes. Em vez de buscar la actividad que cause experiencia en el aprendizaje, éste ha de ser constructivista. Los temas-problemas de la desmotivación, del fracaso escolar, de la obsolescencia de los saberes, del autoritarismo em las aulas, de las desigualdades sociales, y otros muchos han desaparecido de la forma oficial de entender el mundo de la educación. (GIMENO SACRISTÁN, 1998b, p.88).

Não se pode ignorar que, como área do conhecimento, a Filosofia possui conteúdo cultural, métodos e mecanismos próprios. Ela não é apenas reflexão sobre as outras áreas do conhecimento. Por isso há a necessidade de se perguntar acerca das práticas, acerca do que está acontecendo nas escolas, dentro das aulas de Filosofia – e é exatamente esta a intenção desta pesquisa, já que, de acordo com Gimeno Sacristán (2007), o currículo é um processo que se mostra na *interação de todos os seus contextos*, que vão desde o âmbito de decisões políticas e administrativas que resultam no *currículo oficial* (documentos curriculares) até sua transformação em *currículo em ação* – considerando-se, sobretudo, que, sem entender as interações existentes entre esses dois âmbitos do currículo, não poderemos compreender o que de fato acontece aos estudantes e o que estes aprendem. Ou seja, o estudo do currículo deve interessar pela relação entre essas duas concepções: a intenção e a realidade.

O estudo da relação entre a intenção e a realidade, no que diz respeito ao ensino de Filosofia no Ensino Médio, se mostra importante já que, como vimos anteriormente, a Filosofia configura-se como contribuição indispensável nesta fase do ensino, em que a formação do indivíduo se torna mais enfática, no sentido de evitar que o aprendizado se faça de forma servil e passiva, para que ocorra de forma crítica, coerente e ativa.

CAPÍTULO 5

AS PROVAS

5.1. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

O Exame Nacional do Ensino Médio teve sua primeira edição em 1998 e é tido como um instrumento da política de implementação da reforma do ensino médio, segundo consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

Será indispensável, portanto, que existam mecanismos de avaliação dos resultados para aferir se os pontos de chegada estão sendo comuns. E para que tais mecanismos funcionem como sinalizadores eficazes, deverão ter como referencia as competências de caráter geral que se quer constituir em todos os alunos e um corpo básico de conteúdos, cujo ensino e aprendizagem, se bem sucedidos, propiciam a construção de tais competências. O Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, mais recentemente, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), operados pelo MEC; os sistemas de avaliação já existentes em alguns estados e que tendem a ser criados nas demais unidades da federação; e os sistemas de estatísticas e indicadores educacionais constituem importantes mecanismos para promover a eficiência e a igualdade (BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 15/98, p. 30)

Até 2008, o exame era constituído por uma prova única contendo 63 questões objetivas de múltipla escolha e uma proposta para redação, atendendo à Matriz de Competências e Habilidades especialmente desenvolvida para estruturar o exame, e podendo ser realizado quantas vezes fossem de interesse do concluinte ou egresso do Ensino Médio.

Em 2009 esse formato mudou. Segundo Bergamin (2013), em 2009 o Ministério da Educação apresentou uma proposta de reformulação do ENEM para que este fosse utilizado como forma de seleção unificada nos processos seletivos das universidades públicas federais, passando a ser chamado, então, de Novo ENEM. Desse modo, de acordo com a autora, a prova pode ser utilizada para pleitear uma vaga nas Instituições de Ensino Superior (IESs) públicas e privadas que adotem o exame como ferramenta de seleção, de maneira integral ou parcial. Também pode ser utilizada como referência para uma autoavaliação sobre o Ensino Médio e qualidade do ensino, e como critério de seleção de bolsas de estudo no Programa Universidade para Todos (ProUni). Ademais, ainda de acordo com Bergamin (2013), o Novo ENEM também promoveria a certificação de jovens e adultos no Ensino Médio e teria como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio.

O Novo ENEM passa a ter, então, a partir de 2009, ao invés de uma única prova, quatro provas de múltipla escolha (cada uma com 45 questões) mais o tema para redação. As

quatro provas são divididas de acordo com as áreas do conhecimentos instituídas pelas DCNEM (Prova I - Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Filosofia e Sociologia; Prova II - Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Química, Física e Biologia; Prova III - Linguagens Códigos e suas Tecnologias e Redação: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira (Inglês ou Espanhol), Artes e Educação Física; Prova VI - Matemática e suas Tecnologias: Matemática).

Aqui, analisaremos a prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias, da edição de 2013. Foi utilizado um exemplar da prova Rosa²⁹. Vejamos, então, como foram distribuídas as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia dentro das questões da Prova I. Vale ressaltar que usou-se aqui como critério para classificar as questões a menção a conteúdos, autores e/ou temas que fossem próprios das áreas das Ciências Humanas contempladas pela prova (História, Geografia, Filosofia e Sociologia). Aquelas que apresentavam conteúdos de mais de uma área foram classificadas como interdisciplinares.

- **Questão 01:** envolve conhecimentos de **Geografia e Sociologia** sobre a complexidade da organização social no espaço urbano, a partir de um texto do sociólogo Norbert Elias.
- **Questão 02:** envolve conhecimentos de **Sociologia e Filosofia** sobre os movimentos sociais de jovens e os conceitos filosóficos de “política” e “cidadania”.
- **Questão 03:** uma questão de **Filosofia** sobre epistemologia (teoria do conhecimento), a partir de um texto do filósofo Immanuel Kant.
- **Questão 04:** uma questão de **Geografia** sobre as alterações no território amazônico.
- **Questão 05:** uma questão de **Geografia e Sociologia** sobre paisagem e diversidade cultural no Rio de Janeiro.
- **Questão 06:** uma questão de **Filosofia** sobre a epistemologia racionalista de Descartes – mais especificamente, sobre o projeto cartesiano de reconstrução radical do conhecimento a partir do argumento do Cogito, que parte de um ceticismo metodológico, conforme indica o texto do próprio Descartes apresentado na questão.
- **Questão 07:** uma questão de **História e Filosofia** sobre a carta de Pero Vaz de Caminha, envolvendo conteúdos de História do Descobrimento, do pensamento típico da transição entre a mentalidade medieval e a renascentista presente na carta, e do conceito de etnocentrismo.
- **Questão 08:** uma questão de **História** sobre conquista espanhola sobre a civilização asteca.

²⁹ Para evitar fraudes (colas indevidas) a prova do Enem é realizada em 4 versões de cores diferentes, são elas: amarela, azul, branca e rosa. Apesar das cores diferentes, as provas possuem as mesmas questões, pois o que difere uma da outra é a ordem em que as questões são montadas.

- **Questão 09:** envolve conteúdos de **História, Filosofia e Sociologia** abordando a transformação da concepção social da morte desde a Idade Média até a contemporaneidade.
- **Questão 10:** envolve conteúdos de **História, Filosofia e Sociologia** sobre a proposta do panóptico, um edifício-prisão proposto por Jeremy Bentham, a partir de um texto do próprio Bentham.
- **Questão 11:** envolve conteúdos de **Sociologia e Filosofia** sobre as relações humanas dentro e fora da internet.
- **Questão 12:** envolve conteúdos de **História e Filosofia** sobre o conceito de democracia na Antiguidade, especificamente sobre a constituição democrática de Sólon na Atenas Clássica.
- **Questão 13:** uma questão de **Geografia** sobre a queda da taxa de fecundidade no Brasil.
- **Questão 14:** uma questão de **História** sobre a Guerra Civil Espanhola.
- **Questão 15:** uma questão de **Geografia** sobre transportes intermodais no Brasil.
- **Questão 16:** uma questão de **Filosofia** sobre a teoria política de Maquiavel, a partir de texto do próprio filósofo.
- **Questão 17:** uma questão de **História** sobre a República Velha.
- **Questão 18:** uma questão de **História e Sociologia** sobre o papel social das Grandes Sociedades carnavalescas no final do século XIX.
- **Questão 19:** envolve conteúdos de **História, Filosofia e Sociologia** sobre os conceitos de democracia, cidadania e gênero.
- **Questão 20:** uma questão de **Geografia** sobre a vegetação no Sertão.
- **Questão 21:** uma questão de **História, Geografia e Sociologia** sobre distribuição geográfica das aglomerações urbanas, dos povos indígenas e dos conflitos entre índios e fazendeiros.
- **Questão 22:** uma questão de **Geografia e Sociologia** sobre as consequências sociais da expansão urbana.
- **Questão 23:** uma questão de **Geografia** sobre o ciclo da água.
- **Questão 24:** uma questão de **Geografia** sobre produção de energia.
- **Questão 25:** uma questão de **História e Filosofia** a partir de texto de Joaquim Nabuco sobre os conceitos de escravidão e de política.
- **Questão 26:** envolve conteúdos de **Filosofia e Sociologia** sobre os conceitos de política, cidadania e diversidade.
- **Questão 27:** uma questão de **Geografia e Sociologia** sobre globalização.
- **Questão 28:** uma questão de **História** sobre a extinção dos partidos nancicos pelo regime militar.

- Questão 29: envolve conteúdos de **História e Geografia** sobre a questão palestina.
- Questão 30: uma questão puramente de **Filosofia** sobre a divisão dos três poderes em uma República de acordo com a filosofia política de Montesquieu, a partir de um texto do próprio filósofo.
- Questão 31: uma questão de **História, Geografia e Sociologia** sobre o apartheid na África do Sul.
- Questão 32: uma questão de **História** sobre a escravidão no fim do Brasil Império.
- Questão 33: uma questão de **História** de interpretação sobre duas imagens de D. Pedro II.
- Questão 34: uma questão de **Filosofia** sobre a filosofia de Aristóteles
- Questão 35: uma questão de **Geografia** sobre técnicas agrícolas.
- Questão 36: uma questão de **Sociologia** sobre as ressignificações das festas populares na sociedade brasileira.
- Questão 37: uma questão de **Geografia e Sociologia** sobre as diferentes visões do MST e dos proprietários rurais.
- Questão 38: uma questão de **Filosofia** sobre a teoria marxista, a partir de um texto do próprio Marx.
- Questão 39: uma questão de **Sociologia** sobre as relações entre o poder e o tempo nos trabalhos com horário flexível.
- Questão 40: uma questão de **Geografia e Sociologia** sobre modelos de produção e crises de superprodução.
- Questão 41: uma questão de **Geografia, Filosofia e Sociologia**, sobre a concepção etnocêntrica das produções cinematográficas sobre a África.
- Questão 42: uma questão de **Sociologia** sobre a cultura brasileira.
- Questão 43: uma questão de **História** sobre o governo JK.
- Questão 44: uma questão de **História, Filosofia e Sociologia** sobre gênero, patriarcalismo e cidadania.
- Questão 45: uma questão de **Filosofia** envolvendo conceitos de Modernidade, Iluminismo e ciência a partir da filosofia de Bacon e de René Descartes.

A partir desses dados é possível dividir as questões da seguinte forma:

- 07 questões puramente de Geografia (04, 13, 15, 20, 23, 24, 35);
- 07 questões puramente de História (08, 14, 17, 28, 32, 33, 43);
- 07 questões puramente de Filosofia (03, 06, 16, 30, 34, 38, 45);
- 03 questões puramente de Sociologia (36, 39, 42).

Há também aquelas questões que abordam conteúdos de mais de uma disciplina:

- 06 questões interdisciplinares de Geografia e Sociologia (01, 05, 22, 27, 37, 40);
- 03 questões interdisciplinares de Filosofia e Sociologia (02, 11, 26);
- 03 questões interdisciplinares de História e Filosofia (07, 12, 25);
- 01 questão interdisciplinar de História e Geografia (29);
- 01 questão interdisciplinar de História e Sociologia (18);
- 04 questões interdisciplinares de História, Filosofia e Sociologia (09, 10, 19, 44);
- 02 questões interdisciplinares de História, Geografia e Sociologia: (21, 31);
- 1 questão interdisciplinar de Geografia, Filosofia e Sociologia: (41).

No total temos, então, na prova do ENEM de 2013:

- 17 questões com conteúdo de Geografia;
- 18 questões com conteúdo de História;
- 18 questões com conteúdo de Filosofia;
- 21 questões com conteúdo de Sociologia.

A partir desses números podemos concluir que a Filosofia (e também a Sociologia), a despeito de terem, na maioria das escolas, uma carga horária bem inferior à carga horária da História e da Geografia, nesta prova do ENEM o conteúdo de Filosofia teve, no mínimo, o mesmo peso que o conteúdo dessas duas outras disciplinas das Ciências Humanas. A Filosofia, aparentemente, deixou de ser abordada como conteúdo meramente interdisciplinar, presente apenas em questões específicas de outras disciplinas.

A Filosofia, disciplina institucionalizada como obrigatória desde 2008, passa a ter uma importância diferente na elaboração da prova, podendo agora ser cada vez mais cobrada no ENEM, nos vestibulares e em outras avaliações. Sendo obrigatória ele deve, necessariamente, fazer parte dos conteúdos das avaliações nacionais. Um ponto importante de ser ressaltado dentro dessa discussão, é que é preciso estar atento para o fato de que essa discrepância entre o peso da disciplina no ENEM e sua carga horária diminuta nas escolas certamente terá consequências, tanto no desempenho dos alunos do Ensino Médio nas próximas edições do ENEM, quanto em sua formação a longo prazo. A Filosofia passou a ter uma importância específica quase tão grande quanto a de outras disciplinas das chamadas Ciências Humanas. O paradigma, aparentemente, está mudando. Não será mais possível, portanto, para as escolas manter a Filosofia como uma disciplina apenas acessória, presente no currículo para cumprir a

legislação. As escolas terão que lidar com essa nova realidade se quiserem que seus alunos saiam do Ensino Médio bem preparados e bem formados.

Ainda assim, mesmo com essa paridade entre as questões de Filosofia e das outras disciplinas, é importante levar em consideração que o sistema de múltipla escolha não parece ser o mais apropriado para se "medir" o conhecimento do alunado, uma vez que várias das perguntas podem ser respondidas corretamente apenas eliminando-se aquelas opções mais absurdas de resposta. Claro que mesmo isso exige certo conhecimento dos conteúdos, no entanto, acaba sendo um conhecimento superficial.

Analise as algumas das questões da prova como exemplo:

Figura 1: Questão 16, do caderno Rosa do ENEM 2013.

QUESTÃO 16

Nasce daqui uma questão: se vale mais ser amado que temido ou temido que amado. Responde-se que ambas as coisas seriam de desejar; mas porque é difícil juntá-las, é muito mais seguro ser temido que amado, quando haja de faltar uma das duas. Porque dos homens se pode dizer, duma maneira geral, que são ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ávidos de lucro, e enquanto lhes fazes bem são inteiramente teus, oferecem-te o sangue, os bens, a vida e os filhos, quando, como acima disse, o perigo está longe; mas quando ele chega, revoltam-se.

MAQUIAVEL, N. O príncipe. Rio de Janeiro: Bertrand, 1991.

A partir da análise histórica do comportamento humano em suas relações sociais e políticas, Maquiavel define o homem como um ser

- A munido de virtude, com disposição nata a praticar o bem a si e aos outros.
- B possuidor de fortuna, valendo-se de riquezas para alcançar êxito na política.
- C guiado por interesses, de modo que suas ações são imprevisíveis e inconstantes.
- D naturalmente racional, vivendo em um estado pré-social e portando seus direitos naturais.
- E sociável por natureza, mantendo relações pacíficas com seus pares.

Para responder a questão acima, não é preciso ter lido a obra citada de Maquiavel. Não é preciso nem mesmo conhecer a existência de tal obra ou de tal autor, uma vez que o próprio trecho citado no enunciado entrega a resposta certa ao afirmar que os homens são "ingratos, volúveis, simuladores, covardes e ávidos de lucro". Dentre as opções de resposta a única possível, então, de ser a certa é a alternativa C. No caso desta questão em particular, não é preciso ter conhecimentos de Filosofia para respondê-la, basta, apenas, que se saiba ler e interpretar.

Analise uma outra questão da prova.

Figura 2: Questão 03, do caderno Rosa do ENEM 2013.

QUESTÃO 03

Até hoje admitia-se que nosso conhecimento se devia regular pelos objetos; porém, todas as tentativas para descobrir, mediante conceitos, algo que ampliasse nosso conhecimento, malogravam-se com esse pressuposto. Tentemos, pois, uma vez, experimentar se não se resolverão melhor as tarefas da metafísica, admitindo que os objetos se deveriam regular pelo nosso conhecimento.

KANT, I. *Crítica da razão pura*. Lisboa: Calouste-Gulbenkian, 1994 (adaptado).

O trecho em questão é uma referência ao que ficou conhecido como revolução copernicana na filosofia. Nele, confrontam-se duas posições filosóficas que

- A** assumem pontos de vista opostos acerca da natureza do conhecimento.
- B** defendem que o conhecimento é impossível, restando-nos somente o ceticismo.
- C** revelam a relação de interdependência entre os dados da experiência e a reflexão filosófica.
- D** apostam, no que diz respeito às tarefas da filosofia, na primazia das ideias em relação aos objetos.
- E** refutam-se mutuamente quanto à natureza do nosso conhecimento e são ambas recusadas por Kant.

Nesse trecho da obra *Crítica da Razão Pura*, de Kant, o filósofo propõe a inversão de um pressuposto assumido pela tradição filosófica. Até então, as teorias filosóficas, ao tentarem resolver o problema do conhecimento, adequavam a razão humana aos objetos, que eram considerados como o "centro de gravidade" do conhecimento. Kant propôs o contrário: os objetos, a partir daí, seriam regulados pelo sujeito, que seria o depositário das formas do conhecimento, ou seja, o sujeito passaria a ser o "centro de gravidade" do conhecimento. Por isso o nome de Revolução Copernicana³⁰. Isso significa que, para Kant, o sujeito possui as condições e possibilidade de conhecer qualquer coisa. O mundo não tem sentido a não ser que o homem dê algum sentido a ele. O que conhecemos, então, é profundamente marcado pela maneira – humana – pela qual conhecemos. Mas para responder a questão acima não é preciso saber tudo isso. Basta ler o trecho citado e perceber o óbvio: o filósofo está propondo que se tente, uma vez, uma outra maneira de pensar a natureza do conhecimento; em outras palavras: existem no texto duas posições que “[...] assumem pontos de vista opostos acerca da natureza do conhecimento”. Portanto, a resposta certa é a alternativa “A”. Mais uma vez, não é preciso ter conhecimentos próprios da Filosofia para se responder a questão.

³⁰ Nicolau Copérnico (1473-1543) formulou a teoria heliocêntrica (planetas girando em torno do Sol) para substituir o modelo antigo, de Aristóteles e Ptolomeu, em que a Terra ocupava o centro do universo. Como pode ser constatado pela observação direta, o Sol se "levanta" e se "põe" todos os dias, o que tornava óbvio, aos antigos, que a Terra estava fixa e que os astros giravam em torno dela. Copérnico demonstrou que este movimento é ilusório, porque, na verdade, a Terra é que gira em torno do Sol. Kant propôs inversão semelhante em filosofia.

Figura 3: Questão 34, do caderno Rosa do ENEM 2013.**QUESTÃO 34**

A felicidade é, portanto, a melhor, a mais nobre e a mais aprazível coisa do mundo, e esses atributos não devem estar separados como na inscrição existente em Delfos "das coisas, a mais nobre é a mais justa, e a melhor é a saúde; porém a mais doce é ter o que amamos". Todos estes atributos estão presentes nas mais excelentes atividades, e entre essas a melhor, nós a identificamos como felicidade.

ARISTÓTELES. *A Política*. São Paulo: Cia. das Letras, 2010.

Ao reconhecer na felicidade a reunião dos mais excelentes atributos, Aristóteles a identifica como

- A busca por bens materiais e títulos de nobreza.
- B plenitude espiritual e ascese pessoal.
- C finalidade das ações e condutas humanas.
- D conhecimento de verdades imutáveis e perfeitas.
- E expressão do sucesso individual e reconhecimento público.

Na questão 34 tem-se um trecho do tratado *A Política*, de Aristóteles, no qual o autor identifica a felicidade como sendo a melhor, mais nobre e mais aprazível coisa do mundo; a felicidade é a melhor atividade, a mais justa e a mais doce. Dentre as opções de respostas possíveis, temos opções que falam em bens materiais e títulos nobres, em plenitude espiritual, em finalidade das ações e condutas humanas, em conhecimento de verdades perfeitas e em expressão de sucesso individual. A única que melhor traduz a proposição de Aristóteles seria, então, a opção C (finalidade das ações e condutas humanas), uma vez que o filósofo, no trecho citado, não menciona bens materiais, nem plenitude espiritual, nem verdades perfeitas ou qualquer uma das outras opções e, sendo a felicidade a melhor, mais justa e mais doce das coisas, uma reunião dos mais excelentes atributos, não seria muito complicado, então, deduzir através da leitura apenas do trecho citado na questão, que ela deve ser a grande meta a ser alcançada pelos humanos, sem precisar de conhecimentos prévios acerca da teoria aristotélica.

Como dissemos mais acima, é preciso considerar que o sistema de múltipla escolha não parece ser o mais apropriado para se "medir" o conhecimento do alunado. Cabe aqui uma breve explanação do porque dessa consideração. A respeito dos diferentes métodos de avaliação, Gimeno Sacristán (2007) afirma que o que os difere é o tipo de informação que se quer captar.

Cada procedimento de avaliação tem possibilidades específicas para proporcionar conhecimento sobre a realidade avaliada. A utilidade de cada um deles depende do propósito da avaliação, da faceta que se valoriza, do uso que se queira dar à avaliação e da possibilidade de sua aplicação (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.307)

Ainda segundo o autor, atualmente se estabeleceu como prática dominante da avaliação de alunos a norma implícita de utilizar mais as formas cômodas de se avaliar, apesar da sua pobre capacidade de informação. Como vimos anteriormente, a avaliação externa se apresenta com uma (suposta) garantia de ser um padrão capaz de marcar um nível único, idêntico para todos, a serviço da igualdade de oportunidades. Dentro dessa perspectiva, segundo Gimeno Sacristán (2007), vem se superestimando a importância de métodos avaliativos que (supostamente) constatem objetivamente o rendimento do aluno, sob o argumento de que essa objetividade contribui para a justiça e para a comparação equitativa dos alunos. É exatamente nessa "categoria" que a prova do ENEM parece se encaixar já que, segundo o autor:

Perguntas muito definidas, textos incompletos para preencher ou opções múltiplas entre as quais escolher parecem apelar para um mesmo tipo de conhecimento em cada um dos alunos/as. As chamadas *provas objetivas*, ou exames à base de *itens*, que pedem essas respostas muito concisas para problemas muito simples ou artificialmente simplificados que reclamam informação precisa assimilada pelo aluno/a, são um exemplo do predomínio da pretensão ou ilusão de rigor na comprovação acima da intenção de conseguir um melhor conhecimento do estudante (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 308)

Gimeno Sacristán (2007) também afirma que essa busca pela normatização de pontuações, que torne comparáveis os resultados de diferentes sujeitos, juntamente com a ideia de objetividade que estas práticas introduziram na educação, tiveram como principal consequência o empobrecimento do ensino. De acordo com o autor:

Como as respostas simples só são possíveis a perguntas simples, a avaliação à base de exames com perguntas precisas, ou de provas objetivas, apela para processos intelectuais pouco complexos nos alunos/as, exige a rememoração de informações mais do que elaborações pessoais e cognitivas complexas, anulando a expressão pessoal do aluno (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 308)

Somado a esse aspecto está também o fato de que em provas objetivas, como é o caso do ENEM, o julgamento final ou resultado da avaliação é proporcionado diretamente por uma correção automática das provas, ou seja, esse tipo de prova em particular acaba anulando aquilo que o autor chama de "fase de deliberação", que seria a fase/processo em que cada professor delibera acerca do sujeito avaliado, ponderando de forma singular os resultados de provas, o trabalho cotidiano, o esforço manifestado no decorrer do período em questão, a participação e a conduta em aula, o cumprimento das tarefas de casa, o cumprimento de prazos, etc., para só então poder dar um "julgamento", um parecer. O processo de ensino-aprendizagem, em efetivo, não é, então, levado em consideração com a aplicação de provas objetivas. Perde-se de perspectiva o caminhar do alunado nas diversas áreas ou disciplinas do currículo. Assim sendo, as provas objetivas têm pouco valor informativo para sugerir a

qualidade da aprendizagem. Vale a pena ressaltar aqui que a aplicação de provas com questões objetivas nos exames vestibulares e seus similares, como o ENEM, substituindo as respostas discursivas, é uma herança da profissionalização da educação básica da reforma educacional implementada pela lei 5692 de 1971 (ARANHA, 2000)

Levando em conta as questões do ENEM analisadas acima, que não exigiam nada muito além da capacidade de interpretação de texto dos alunos, podemos constatar que as afirmações de Gimeno Sacristán se confirmam. A prova do ENEM representa exatamente esse modelo simplista de avaliação descrito pelo autor.

A esse respeito, vale a pena analisar os dados do desempenho dos alunos brasileiros nessa edição do ENEM

De acordo com dados do Ministério da Educação, na área de Ciências Humanas, as médias das escolas estaduais e das escolas municipais em 2013 foram, respectivamente, 506,94 e 539,47, e a média das escolas privadas foi de 583,94. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), As notas máximas do ENEM subiram na edição de 2013, em comparação com a de 2012, em três das quatro provas objetivas: ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Na prova de linguagens e códigos, ela foi ligeiramente mais baixa. Na prova de ciências humanas e suas tecnologias, que é onde estão inseridas as questões de Filosofia, a maior nota tirada por um candidato na prova foi 888,7, e a menor foi 299,5. As duas pontuações foram mais altas que as registradas no Enem 2012 (874,9 e 295,6). Um outro dado que merece ser ressaltado aqui é o fato de as notas máximas tiradas nas provas de Ciências Humanas e suas Tecnologias (888,7) e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (813,3) são, ambas, mais baixas do que as notas máximas tiradas na provas de Matemática e suas Tecnologias (971,5) e Ciências da Natureza e suas Tecnologias (901,3). Constata-se, então, que os alunos, de uma maneira geral, estão se saindo melhor nas provas que não pertencem às ciências humanas, mas sim às ciências ditas exatas. Os resultados são referentes a alunos que estão concluindo o Ensino Médio e são avaliados com notas entre 0 e 1000 em cada uma das 04 provas que constituem o ENEM.

Como a divisão das provas do ENEM é feita por áreas do conhecimento e não por disciplinas, não temos como avaliar o desempenho dos alunos nas questões específicas de Filosofia.

5.2. A Prova de Acesso a la Universidad (PAU)

De acordo com a LOE/2006:

Artículo 38. Prueba de acceso a la universidad.

1. Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación de una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios (ESPANHA, 2006, p.17173)

Embora esse artigo tenha sido reformado pela LOMCE/2013, o disposto por essa última lei deve ser aplicado àqueles que entrarem na universidade a partir do ano letivo 2017-2018. Os alunos que terminarem o Bachillerato antes desse período e forem seguir os estudos universitários, devem superar a PAU.

Disposición final quinta. Calendario de implantación.

(...) 3. Las modificaciones introducidas en el currículo, la organización, objetivos, requisitos para la obtención de certificados y títulos, programas, promoción y evaluaciones de Bachillerato se implantarán para el primer curso en el curso escolar 2015-2016, y para el segundo curso en el curso escolar 2016-2017.

(...) 6. Las modificaciones introducidas en las condiciones de acceso y admisión a las enseñanzas reguladas en esta Ley Orgánica serán de aplicación en el curso escolar 2016-2017.

Por otro lado, el acceso y admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de grado se realizará de la siguiente forma:

a) Alumnos y alumnas que hayan obtenido el título de Bachiller o equivalente:

1.º Quienes accedan con anterioridad al curso escolar 2017-2018 deberán haber superado la Prueba de Acceso a la Universidad que establecía el artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, o las pruebas establecidas en normativas anteriores con objeto similar.

2.º Quienes accedan en el curso escolar 2017-2018 o en cursos posteriores deberán cumplir los requisitos indicados en el nuevo artículo 38 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.

(ESPANHA, 2013, p.97920).

A PAU é organizada por uma comissão formada por professores das universidades públicas interessadas em selecionar alunos e por professores de bachillerato dos institutos da região onde elas se encontram e é constituída por uma fase geral de carácter obrigatório e uma fase específica de carácter voluntário (o aluno pode escolher fazer caso precise ou queira aumentar a nota obtida na fase geral). A PAU é uma prova única em cada comunidade autónoma, ou seja, cada comunidade tem a sua PAU específica. Assim, todos os alunos interessados em ingressar em universidade públicas de uma determinada comunidade, como por exemplo a Comunidade de Madrid, fazem a mesma prova, não importando se o aluno é originário da comunidade de Madrid ou de qualquer outra; o aluno deve prestar a PAU correspondente a comunidade autónoma a qual pertence a universidade almejada.

A fase geral é composta por 04 exames (05 se houver língua oficial da comunidade autónoma, como é o caso do basco, do catalão e do galego):

- Língua castelhana e literatura, que consiste em um comentário, por escrito, de um texto não especializado e de caráter informativo, relacionado com as capacidades e conteúdos da matéria de língua castelhana e literatura. A prova apresenta duas opções diferentes de exercício e o aluno deve escolher uma;
- Língua estrangeira a escolha do aluno: alemão, francês, inglês, italiano, português (a partir de 2012 se inclui uma prova de compreensão e expressão oral), e tem como objetivo avaliar a compreensão oral, leitora e escrita do aluno. A prova apresenta duas opções diferentes de exercício e o aluno deve escolher uma;
- História da Filosofia ou História da Espanha, a escolha do aluno, que consiste em responder por escrito a uma série de questões adequadas ao tipo de conhecimento e capacidades que devem ser avaliados e cujo formato de resposta deve garantir a aplicação dos critérios objetivos de avaliação previamente aprovados. A prova apresenta duas opções diferentes de exercício e o aluno deve escolher uma;
- Uma matéria de modalidade do Bachillerato escolhida pelo aluno, que consistirá em uma resposta por escrito a uma série de questões adequadas ao tipo de conhecimento e capacidades que devem ser avaliados e cujo formato de resposta deve garantir a aplicação dos critérios objetivos de avaliação previamente aprovados. A prova apresenta duas opções diferentes de exercício e o aluno deve escolher uma.

Cada uma dessas provas terá duração de 90 minutos e deve haver um intervalo de 45 minutos entre o final de uma e o início da seguinte. No ato da inscrição o aluno deve indicar a língua estrangeira, a matéria comum da prova 3 (História da Filosofia ou História da Espanha), e a matéria de modalidade da prova 4. Vale a pena ressaltar aqui que esse modelo de prova é algo nacional, então não haverá variações quanto ao formato da PAU nas diferentes comunidades autônomas. A única variação que se tem é quanto ao conteúdo das provas, ou seja, as questões da PAU da Comunidade de Madrid não serão as mesmas da PAU da Comunidade de Castilla-La Mancha.

A seleção para as universidades espanholas apresenta, então, um sistema inteiramente diferente do brasileiro, onde cada universidade, pública ou privada, tem a sua própria prova específica de acesso: a USP tem sua própria prova, assim como a UNESP, a UNICAMP, o MACKENZIE, as diferentes PUCs do país, etc.

De acordo com o Real Decreto 1892, de 2008 (que regula as condições para o acesso aos estudos universitários e os procedimentos de admissão das universidades públicas espanholas), a fase geral tem como objetivo avaliar a maturidade e as destrezas básicas que devem ser alcançadas pelos alunos concluintes do Bachillerato para que possam seguir os estudos universitários, especialmente no que se refere a: compreensão de mensagens; uso da linguagem para analisar, relacionar, sintetizar e expressar idéias; compreensão básica de uma língua estrangeira e conhecimentos ou técnicas fundamentais de uma matéria de modalidade.

Será aprovado o aluno que obtiver uma nota igual ou maior a 5 como resultado da soma de 60% de sua nota média no Bachillerato com 40% da nota tirada na fase geral, desde que a nota obtida nesta fase tenha sido no mínimo 4. O calculo da nota fica, então, da seguinte forma:

$$\text{Nota de admisión: } 0,6 \times \text{NMB} + 0,4 \times \text{CFG}$$

(NMB= Nota media del Bachillerato e CFG= Calificación de la fase general).

Caso a nota da fase geral seja menor que 4 o aluno está reprovado e terá que fazer a as provas da fase específica, como veremos a seguir.

A fase específica, como já foi dito, é de caráter voluntario (o aluno pode escolher fazer caso precise ou queira aumentar a nota obtida na fase geral), e é constituída de provas sobre as matérias de modalidade. O aluno pode escolher até um máximo de quatro provas, mas somente a nota de duas delas (as mais altas) serão consideradas. Nessa fase as provas valem 4 pontos e as matérias avaliadas dependerão da modalidade de Bachillerato cursada pelo aluno e, conseqüentemente, da opção de estudos universitários feita por ele. Essa fase tem como objetivo, segundo o Real Decreto 1892/2008, a avaliação dos conhecimentos e capacidade de raciocínio em âmbitos disciplinares concretos relacionados com os estudos que se pretende cursar na universidade e permite melhorar a classificação obtida na fase geral. Caso o aluno opte por prestar a fase específica também, a nota tirada nesta fase é somada a nota tirada na fase geral. A conta, então, ficaria da seguinte forma:

$$\text{Nota de admisión: } 0,6 \times \text{NMB} + 0,4 \times \text{CFG} + a \times \text{M1} + b \times \text{M2}$$

(a, b = parámetros de ponderación de las materias de la fase específica³¹ e M1, M2 = las dos mejores calificaciones de las materias superadas de la fase específica)

Em caso de cursos em que haja concorrência (número de interessados maior que o número de vagas disponíveis), as universidades públicas preenchem as vagas de acordo com as notas de admissão dos alunos, utilizando notas de corte estabelecidas para cada curso, assim como acontece no Brasil.

A prova escolhida para ser aqui analisada é a prova de História da Filosofia, das convocatórias de setembro (ou extraordinária) para o ano letivo 2013-2014, para as universidades publicas da Comunidade de Madrid. É composta por duas opções de exercício

³¹ Esses valores são definidos pela universidade e é preciso se ter em conta que cada universidade pode aumentar o valor a ponderação das matérias da fase específica em até 20%.

(A e B), e cada uma delas inclui um pequeno texto e 04 questões dissertativas relacionadas a ele.

Figura 4: Opção A da prova de História da Filosofia da PAU da Comunidade de Madrid, convocatorias de setembro para o ano letivo 2013-2014

OPCIÓN A

“En la parte analítica de la crítica se demuestra: que el espacio y el tiempo son meras formas de la intuición sensible, es decir, simples condiciones de la existencia de las cosas en cuanto fenómenos; que tampoco poseemos conceptos del entendimiento ni, por tanto, elementos para conocer las cosas sino en la medida en que puede darse la intuición correspondiente a tales conceptos; que, en consecuencia, no podemos conocer un objeto como cosa en sí misma, sino en cuanto objeto de la intuición empírica, es decir, en cuanto fenómeno. De ello se deduce que todo posible conocimiento especulativo de la razón se halla limitado a los simples objetos de la *experiencia*. No obstante, hay que dejar siempre a salvo –y ello ha de tenerse en cuenta– que, aunque no podemos *conocer* esos objetos como cosas en sí mismas, sí ha de ser posible, al menos, *pensarlos*.” (KANT, *Crítica de la razón pura*)

En este texto, Kant reflexiona sobre el problema del conocimiento.

Cuestiones:

1. Exponer las ideas fundamentales del texto propuesto y la relación que existe entre ellas.
2. Explicar el problema del conocimiento en Kant y desarrollar sistemáticamente las principales líneas del pensamiento de este autor.
3. Explicar el problema del conocimiento en un autor o corriente filosófica de la época antigua.
4. Desarrollar el problema del ser humano en un autor o corriente filosófica que no pertenezca ni a la época antigua ni a la época moderna.

Figura 5: Opção B da Prova de História da Filosofia da PAU da Universidade Complutense de Madrid, convocatorias de setembro para o ano letivo 2013-1014

OPCIÓN B

- ¿Entonces queda nuestro asunto así, Simias? –dijo él-. Si existen las cosas de que siempre hablamos, lo bello y lo bueno y toda la realidad de esa clase, y a ella referimos todos los datos de nuestros sentidos, y hallamos que es una realidad nuestra subsistente de antes, y estas cosas las imaginamos de acuerdo con ella, es necesario que, así como esas cosas existen, también exista nuestra alma antes de que nosotros estemos en vida. Pero si no existen, este razonamiento que hemos hecho sería en vano. ¿Acaso es así, y hay una idéntica necesidad de que existan esas cosas y nuestra alma antes de que nosotros hayamos nacido, y si no existen las unas, tampoco las otras?

- Me parece a mí, Sócrates, que en modo superlativo –dijo Simias- la necesidad es la misma de que existan, y que el razonamiento llega a buen puerto en cuanto a lo de existir de igual modo nuestra alma antes de que nazcamos y la realidad de la que tú hablas. No tengo yo, pues, nada que me sea tan claro como eso: el que tales cosas existen al máximo: lo bello, lo bueno y todo lo demás que tú mencionabas hace un momento. Y a mí me parece que queda suficientemente demostrado.(PLATÓN, *Fedón*)

Platón reflexiona aquí sobre la preexistencia del alma.

Cuestiones

1. Exponer las ideas fundamentales del texto propuesto y la relación que existe entre ellas.
2. Explicar el problema del ser humano en Platón y desarrollar sistemáticamente las principales líneas del pensamiento de este autor.
3. Explicar el problema del ser humano en un autor o corriente filosófica de la Edad Moderna.
4. Explicar el problema de la moral en un autor o corriente que no pertenezca ni a la Edad Antigua ni a la Edad Moderna.

Como se pode ver, tais questões exigem que o aluno tenha uma sólida formação filosófica, pois são extremamente densas. Nesse caso específico a prova exige que o aluno tenha um conhecimento significativo não só da teoria filosófica de Kant e de Platão, mas também de autores da Filosofia antiga, moderna e contemporânea. Para responder as questões aqui apresentadas é preciso mais do que a capacidade de ler e interpretar textos. Claro que esta é uma capacidade necessária, mas ela sozinha, sem a compreensão e assimilação de conhecimentos filosóficos, não será suficiente para que o aluno responda as perguntas de forma satisfatória.

As questões acima mostram que existe uma necessidade de que o curso de Filosofia no Bachillerato abarque, de forma aprofundada, um número maior de conteúdos. Pelo menos aparentemente, baseando-se nas exigências dessas questões e também no fato de que a Espanha é um país que tem a formação humanística como tradição escolar, parece haver uma oportunidade maior para que haja, de fato, uma formação filosófica.

No entanto, apesar de não trazer questões simplistas, como é o caso da prova do ENEM, e efetivamente exigir o conhecimento de filosofia, a PAU ainda é uma avaliação externa, ou seja, ela também é uma avaliação separada do processo de ensino-aprendizagem. Isso implica, segundo Gimeno Sacristán (2007), no pressuposto de que existem capacidades

que podem ser comprovadas nos sujeitos independentemente do contexto em que se exercem e observam. Pretende-se obter a comprovação de uma capacidade à margem do exercício real de uma competência ou manifestação da qualidade de que se trate. Pretende-se comprovar o saber independentemente do modo de trabalhar cotidiano do alunado e do modo como adquirem e utilizam o conhecimento.

As funções sociais e o poder de controle que a avaliação tem diminuem a importância do conhecimento que podemos obter dos alunos/as enquanto trabalham e se dialoga com eles. Esta condição do trabalho faz com que os professores/as admitam como "normal" separar os momentos de ensino dos de comprovação. Existem tarefas e tempos para ensinar e, ao lado, separados no tempo e quanto a procedimentos empregados, outros momentos para comprovar. A avaliação desintegra-se da aprendizagem, perdendo seu valor formativo no diálogo crítico entre professores/as e alunos/as (GIMENO SARISTÁN, 2007, p.339)

Como já foi visto antes, avaliações como a PAU influenciam diretamente no currículo interativo. No caso da Espanha, embora o Real Decreto de conteúdos mínimos tenha poder conformador oficial desde a LOGSE/1990, o agente de maior peso na conformação do currículo real do Bachillerato é a PAU, já que a sua superação é a principal meta dos estudantes que ingressam no Bachillerato. O ENEM, ainda que em menor escala do que a PAU, com o seu novo formato que o fez um novo meio de acesso ao ensino superior, acaba se tornando também um agente ainda maior de influência nos currículos do ensino médio.

Os alunos egressos do Ensino Médio e do Bachillerato serão, obrigatoriamente, avaliados por essas (e outras) provas, para verificar se atingiram aquilo que era deles esperado. Os documentos oficiais são inspiradores de projetos pedagógicos e, conseqüentemente, da avaliação destes. Assim sendo, tais avaliações finais são organizadas de acordo com os objetivos determinados nas grandes leis organizadoras da educação, a LDB/1996 e as DCNEM no Brasil e a LOE/2006 e a LOMCE/2013 na Espanha.

O que ocorre, portanto, é a organização da educação a partir de valores e princípios apresentados nessas leis. A lei pressupõe valores que definem um modelo de ser humano, de cidadão a ser formado pela educação. Por detrás dos ideais explicitados na lei, existe certa concepção de ser humano, de homem, de mulher, de trabalho, de ética etc. O ensino escolar não se reduz ao que os programas oficiais dizem ou querem transmitir.

[...] o currículo não pode ser entendido à margem do contexto no qual se configura e tampouco independentemente das condições em que se desenvolve; é um objeto social e histórico e sua peculiaridade dentro de um sistema educativo é um importante traço substancial. (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.107).

Também aqui vale a pena recorrer a dados mais recentes sobre o desempenho dos alunos espanhóis nessas provas.

De acordo com dados do Ministério de Educassem, Cultura y Deporte referentes ao ano de 2013³², 49,76% dos alunos que se inscreveram nesse processo seletivo no país (convocatórias de setembro para o ano letivo 2013-1014), realizaram a prova de História da Filosofia e, destes, 56,13% foram aprovados. Os mesmos dados ainda trazem informações sobre a nota média dos aprovados e uma distribuição percentual dos estudantes por nota obtida na prova

A nota média dos aprovados na prova de História de Filosofia das convocatórias de setembro para o ano letivo 2013-1014 é de 6,51% (a prova vale 10) e, de acordo com a distribuição percentual tem-se que 43,87% dos alunos que prestaram a prova tiraram uma nota entre 0 e 5; 19,88% tiraram nota entre 5 e 6; 15,96% tiraram entre 6 e 7; 11,54% tiraram uma nota entre 7 e 8; 5,74% dos alunos tiraram nota entre 8 e 9; e somente 3,02% tiraram entre 9 e 10.

Tais dados podem ser um claro indicativo do nível de exigência da prova e, também, de um possível despreparo dos alunos para realizá-la. Considerando-se, então, que, para ser aprovado, o aluno precisa tirar no mínimo 4,0 na fase geral (que é constituída por 04 provas, como já foi visto), conclui-se que o aluno, para ser aprovado em cada uma das provas que compõem a fase geral, precisa ter no mínimo 4,0 como nota em cada prova; e que 43,87% dos alunos que prestaram a prova tiveram nota entre 0 e 5. Ou seja, isso indica que a maioria dos estudantes está na média ou abaixo dela.

Retomemos aqui a afirmação de Goodson (2001) de que não se pode dizer que *o que se diz oficialmente, o que acontece* em sala de aula e *o que pensam seus agentes* – alunos e professores – sejam realidades totalmente independentes, embora sejam instancias que gozem de certa autonomia. Não há, como já vimos, uma total dicotomia entre *currículo prescrito* e *currículo em ação*. O fato dessas provas serem agentes de conformação do currículo deixa clara essa correlação existente entre currículo prescrito e currículo em ação. Nem o currículo escrito, nem o currículo interativo são fatos consumados: ambos são uma *práxis*.

Para Goodson (2001 e 2012) e Gimeno Sacristán (1998a) não existe uma total dicotomia entre prescrição e prática, pois a primeira estabelece parâmetros para a segunda e esta, por sua vez, pode vir a subverter ou transcender a primeira. Dessa forma, o currículo escrito não é irrelevante para a prática pedagógica, e esta não está completamente livre das definições pré-ativas, muito embora seja possível para a prática subverter ou transcender tais

³² Disponível em: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/estadisticas/estadistica-de-las-pruebas-de-acceso-a-la-universidad0/Ano-2013.html>

definições.

Embora as provas sejam diferentes na forma e nível de exigência – os resultados obtidos pelos alunos não são muito diferentes. Na Espanha, a maioria dos alunos tirou notas entre 0 e 5, e no Brasil, embora tenha havido uma melhora na nota máxima da prova de Ciências Humanas e suas Tecnologias (na qual estão inseridas as questões de Filosofia), esta continua sendo mais baixa do que as notas tiradas nas provas das ditas ciências duras. Isso pode ser um indício da desvalorização das humanidades de que fala Dussel (2009), que resulta numa constante crítica às disciplinas humanas, posto que estas não contribuiriam para o ensinar para a vida e para o trabalho.

Passemos, agora, a análise da percepção de professores e alunos a respeito da Filosofia dentro do Ensino Médio e do Bachillerato.

CAPÍTULO 6

OS PROFESSORES E OS ALUNOS: QUEM SÃO E COMO VÊM O ENSINO DA FILOSOFIA DENTRO DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO E DO BACHILLERATO ESPANHOL.

6.1. Os professores

Certamente muito se pesquisa sobre quem são os professores, mas normalmente isso é feito a partir de um olhar externo a eles, o que, eventualmente, pode produzir interpretações que pouco revelam de suas próprias visões. Aqui, com o intuito de melhor compreender como acontece o ensino de Filosofia para os jovens, buscou-se conhecer as percepções dos professores pesquisados sobre as situações vividas no seu cotidiano, sobre a legislação educacional, sobre seus alunos e sobre a própria disciplina que lecionam. Os dados que serão apresentados e analisados neste item estão organizados em quatro eixos: o primeiro diz respeito ao perfil pessoal, social, econômico e profissional dos professores; o segundo está centrado na percepção que esses docentes têm do próprio Ensino Médio e da Filosofia dentro do Ensino Médio; o terceiro eixo diz respeito a como os professores percebem suas próprias aulas; e o quarto e último eixo gira em torno da percepção dos professores a respeito dos seus alunos do ensino médio, suas escolas, a comunidade em que se inserem e sobre suas próprias expectativas e condições de trabalho como professores de Filosofia.

6.1.1. Quem são os professores: perfil social e profissional

O primeiro eixo remete ao primeiro grupo de questões do Questionário relativo aos professores (ver ANEXOS 6 e 7), que dizia respeito a aspectos específicos que permitiriam compor o *perfil pessoal, social, econômico e profissional dos professores*. Tal perfil estruturou-se a partir de dados que vão além da formação escolar e profissional, abordando, necessariamente, aspectos de cunho individual e social, tais como: sexo; idade; estado civil e família; autoclassificação social; trajetória profissional; situação funcional; escolaridade e "preferências" culturais. Tais dados terminaram por gerar o Quadro 17, apresentado a seguir.

Quadro 17 - Perfil Social e profissional dos(as) professores(as)

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL			ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D	
<p>Perfil Social, econômico e cultural</p> <p>*Homem, 30 anos, casado, 2 filhos *Nasceu em: São Paulo-SP *Vive em: Taboão da Serra *Renda familiar mensal: 5 a 7 salários mínimos – (em torno de R\$3.000,00 a R\$4.200,00) *Mora em casa alugada (4 pessoas) *Principal provedor: ele mesmo *Mãe: E.M. completo (costureira) *Pai: Fund. completo (comerciante autônomo) *Avó materna: 3º ano Fund. (costureira) * Avó materno e avós paternos: não estudaram. *Atividades no tempo livre: • Música • Computador/Internet • Cinema • Vai a shows • Aluga fitas de vídeo ou DVD • rádio • Ler • Reuniões sindicais • Movimentos culturais *Sindicato (APEOESP)</p>	<p>*Mulher, 40, anos, casada, 4 filhos *Nasceu em Guarulhos-SP *Vive em São Paulo *Renda familiar mensal: 8-10 salários mínimos (em torno de R\$4.800,00 a R\$6.000,00) *Mora em casa alugada (6 pessoas) *Principal provedor: marido (supervisor de oficina mecânica) *Pais têm fundamental completo (pai: comerciante/ mãe:passadeira) *Atividades no tempo livre: • música • exposições • igreja adventista do sétimo dia. *Sindicato (APEOESP)</p>	<p>*Homem, 63 anos, Solteiro *Nasceu em León, Espanha *Vive em León, Espanha *Renda familiar mensal: até 1 salário mínimo (em torno de €700); *Mora em casa alugada; *Principal provedor: ele mesmo; * Pais: falecidos *Atividades no tempo livre: • esporte • musica • leitura • espetáculos de musica • Paróquia</p>	<p>*Mulher, 44 anos, casada, 3 filhos. *Nasceu em Guadalajara, Espanha *Vive em Guadalajara, Espanha. *Renda familiar mensal: 2 e 4 salários mínimos (entre €1300 - €2600) *Mora em casa própria (5 pessoas) *Principal provedor: marido (licenciado, empregado em banco) * Pais: ESO (Educación Secundaria Obligatoria) *Atividades no tempo livre: • esporte • musica • Internet • Igreja *Sindicato: CSI-F (Central Sindical Independiente y de Funcionários)</p>		

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
<p>Formação e percurso profissional.</p> <p>a) Formação: *Ensino Médio: regular, noturno, escola pública, concluído em 2003 *Ensino Superior: Filosofia, diurno, universidade particular, concluído em 2009. *Formação continuada: não tem (falta de cursos públicos que se encaixem dentro da jornada de trabalho)</p> <p>b) <u>Experiência profissional:</u> *Magistério: 7 anos *Ensino Médio: 7 anos *Aulas de Filosofia: 6 anos *Outras experiências profissionais não docentes: Office-boy, auxiliar de montagem de móveis e caixa de supermercados</p> <p>c) <u>Situação Funcional:</u> *Efetivo; *Jornada diária: entre 5 e 9 horas; *16 classes (entre 30 e 48 alunos por classe) *Disciplinas: Filosofia</p> <p>d) Escola em que trabalha: *Autonomia de trabalho: " Na atual escola que trabalho temos essa liberdade de usar os materiais que achamos adequado para nossas aulas, mais em outras escolas já encontrei resistência da direção para usar meus materiais."</p>	<p>a) Formação: *Ensino Médio: regular, noturno, escola pública, concluído em 2009; *Ensino Superior: • Licenciatura curta em História, universidade particular, noturno, concluído em 2011; • Licenciatura em Sociologia, universidade particular, noturno, em andamento: previsão de conclusão em 2016; *Formação Continuada: não tem.</p> <p>b) <u>Experiência profissional:</u> *Magistério: 3 anos *Ensino Médio: 3 anos *Aulas de Filosofia: 1 ano *Outras experiências profissionais não docentes: comercio.</p> <p>c) <u>Situação Funcional:</u> *CLT; *Jornada: manha e tarde; *11 classes (+/- 30 alunos por classe) *Disciplinas: História, Sociologia, Filosofia</p> <p>d) Escola em que trabalha: *Autonomia de trabalho: "Temos que seguir um modelo de currículo, mas é plenamente permitido acrescentar recursos, porem, nunca retirar nada do modelo".</p>	<p>a) Formação: *Ensino Superior: Licenciatura em Filosofia, universidade particular, concluído em 1983; *Formação continuada: cursos de: Metafísica, Pedagogia e Novas Tecnologias;</p> <p>b) <u>Experiência profissional:</u> *Magistério: 31 anos *Bachillerato: 22 anos *Aulas de Filosofia: 31 anos *Outras experiências profissionais não docentes: não tem;</p> <p>c) <u>Situação Funcional:</u> *Jornada diária: cerca de 3 horas *14 classes (media de 25/30 alunos por sala) *Disciplinas: Filosofia e outras (não especificou)</p> <p>d) Escola em que trabalha: *Autonomia de trabalho: grande autonomia para decidir sobre temas, livros, recursos e atividades didáticas;</p>	<p>a) Formação: *Ensino Médio: regular, instituição pública, concluído em 1990. *Ensino Superior: Grado em Filosofia, universidade particular, concluído em 1995 *Formação Continuada (aperfeiçoamento para a disciplina de Filosofia): • Inteligências multiples • Didactica de Filosofia • Fenomenologia: Husserl *Esses cursos são uteis para o trabalho: "En general son muy teóricos y resulta poco efectivos para el día a día de clase"</p> <p>b) <u>Experiência profissional:</u> *Magistério: 19 anos *Bachillerato: 19 anos *Aulas de Filosofia: 19 anos *Outras experiências profissionais não docentes: camareira, cuidadora de niños.</p> <p>c) <u>Situação Funcional:</u> *Jornada: 6 horas *Posto: professora e Chefe de Departamento *21 classes (25 alunos por classe) *Disciplinas: Filosofia, Educación Ético-Cívica y Valores Éticos, Psicología. d) Escola em que trabalha: *Autonomia de trabalho: "Puedo elegir los textos (en 1 de Bachillerato) que trabajo con los alumnos. Pero con la LOMCE en 1 de Bachillerato se dispone de menos autonomía pues la ley marca los autores y la forma de trabajar algunos estándares. El 2 de Bachillerato es marcado por la PAU".</p>	

O que mais se destaca nos dados apresentados no Quadro 17 é que é possível traçar perfis não muito diferentes para os docentes respondentes; quanto ao perfil social, econômico e cultural, mostrado na primeira parte do Quadro, vê-se que todos têm um padrão parecido de vida. Dos 04 sujeitos que responderam ao questionário, 03 deles moram em casa alugada; os pais de todos eles possuem, pelo menos, o fundamental completo (com exceção do Prof. C, cujos pais já são falecidos e ele não forneceu essa informação e da mãe do Prof. A., que possui Ensino Médio completo); os 04 possuem renda familiar parecida; e todos citaram atividades de tempo livre parecidas, sendo a que está presente na resposta de todos é a música. Além disso, os detalhes desse perfil que mais chamaram a atenção são o fato de que, dos 04 respondentes 03 têm uma relação com a igreja, e o fato de que 03 dos respondentes informam que pertencem a algum sindicato.

No que diz respeito à trajetória de formação dos professores vê-se que o Prof. A, nascido em 1983, terminou o ensino médio (cursado em escola pública, no período noturno), no ano de 2003, o que significa que deveria ter em torno de 20 anos de idade; e terminou o curso superior (curso de Filosofia, em instituição privada e período diurno) no ano de 2009, ou seja, quando tinha em torno de 26 anos de idade. Já a Profa. B, nascida em 1974, terminou o Ensino Médio em 2009, ou seja, devia ter em torno de 35 anos, e terminou sua formação superior em 2011 (em instituição privada – curso de Licenciatura curta em História), com 37 anos. Considerando os dados acima, é possível concluir que a trajetória formativa dos dois professores em questão não seguiu o trajeto considerado normal, o que nos dá elementos para dizer que, muito provavelmente, ambos possuem uma origem humilde. Por exemplo, o Prof. A cursou o ensino médio em escola pública e no curso noturno, o que já é, em si, um indicativo de origem humilde, além disso, terminou o ensino médio com 20 anos, quando o comum é que se termine essa fase da formação com 18 anos, o que significa que talvez tenha iniciado sua trajetória educacional um pouco mais tarde do que o normal. No caso da Profa. B, as evidências de uma origem humilde são ainda maiores; o fato de ela ter terminado o ensino médio, em curso noturno e em escola pública, com 35 anos e a formação superior com 37 anos já é indicativo de origem humilde (em sua adolescência, muito provavelmente, precisou priorizar o trabalho e sustento econômico e não os estudos) e de que, conseqüentemente, sua trajetória formativa não seguiu o trajeto normal, ainda mais do que no caso do Prof. A. Caso tivesse seguido, a Profa. B deveria ter terminado sua formação superior com uma idade entre 22 e 25 anos; no entanto ela terminou o Ensino Médio com 35 anos. Isso mostra que sua origem é, muito provavelmente, humilde, e que, em sua juventude deve ter tido complicações que interferiram com sua formação, como por exemplo ter que trabalhar para ajudar com a

renda familiar. Um outro dado que aponta para a possibilidade de que ambos tenham origem humilde é o fato dos dois terem citado outras experiências profissionais fora da docência.

Já o Prof. C (o respondente mais velho), nascido em 1951, terminou sua formação Superior em instituição privada, em 1983, com 32 anos. Isso mostra que ele provavelmente também enfrentou percalços em sua caminhada escolar, pois caso sua trajetória tivesse seguido o tempo normal estipulado pela lei vigente, o professor em questão também deveria ter terminado sua formação superior com uma idade entre 22 e 25 anos. Infelizmente o Prof. C não informou os dados de sua formação básica.

A Profa. D. é a única que parece ter tido uma trajetória escolar "normal". Nascida em 1971, terminou sua educação média em 1990, quando tinha 19 anos, e terminou sua formação superior em 1995, quando tinha 24 anos.

A grande diferença entre o perfil formativo desses professores é que, dos 4 professores que responderam ao questionário, três possuem formação em Filosofia, a única que não tem formação em Filosofia é a Profa. B. Sua primeira graduação foi em História, e sua segunda graduação (previsão de conclusão em 2016) é em Sociologia. Considerando, então, que o perfil formativo de um docente determina a forma como este organiza seu trabalho, já que a formação acadêmica pode interferir diretamente na forma como os professores organizam seus conhecimentos a respeito da Filosofia, e que, no exercício da profissão o professor conta com sua experiência pessoal e com os conhecimentos obtidos durante a sua formação, podemos inferir que a possibilidade de que a Profa. B elabore/organize os conteúdos e temas de suas aulas de forma mais afastada da perspectiva filosófica é maior do que poderia acontecer com um professor formado em Filosofia, que teria estudado Filosofia durante, pelo menos, 4 anos num curso de graduação

Uma observação que merece destaque na análise do perfil desses professores é que, embora seus perfis social e econômico sejam muito parecidos, o perfil profissional tem variações interessantes, que trazem uma certa riqueza para a coleta de dados. Por exemplo, com exceção do PROF C., todos os outros respondentes possuem outras experiências profissionais fora da docência, experiências essas que são muito variadas (*Office boy*, babá, caixa de supermercado, comerciante, etc). No quesito formação, Prof. A e Profa. B não possuem formação continuada, enquanto que o Prof. C e a Profa. D possuem formação em 03 cursos diferentes o que demonstra certa diversidade de interesses. Além disso, um detalhe interessante é que, dentro da amostragem de sujeitos, tem-se dois professores experientes ainda fortemente em atuação, uma professora iniciante, com apenas 3 anos de experiência em sala de aula, e um professor já em fase de retirada do mercado de trabalho, com 31 anos de

experiência. No que diz respeito à jornada de trabalho, a jornada dos professores brasileiros parece ser mais pesada: o Prof. A diz que sua jornada tem entre 5 e 9 horas, e a Profa. B diz que sua jornada é manhã e tarde (sem indicar a quantidade de horas); já a jornada do Prof. C é de 03 horas e a da Profa. D é de 06 horas (é preciso considerar, no entanto, que além de docente, ela também é chefe do departamento de Filosofia).

Quando perguntados acerca da autonomia de trabalho, todos responderam que sim, que possuem autonomia para trabalhar, embora com algumas limitações. Mas a resposta que mais se destacou foi a da Profa. D, por deixar claro justamente o embate, destacado por Viñao Frago, entre a cultura dos gestores/reformadores e a cultura escolas/dos professores e alunos. A Profa. D. afirma:

Puedo elegir los textos (en 1 de Bachillerato) que trabajo con los alumnos. Pero con la LOMCE en 1 de Bachillerato se dispone de menos autonomía pues la ley marca los autores y la forma de trabajar algunos estándares... El 2 de Bachillerato es marcado por la PAU.

Como já vimos anteriormente, a LOMCE (2013) foi aprovada sem qualquer tipo de apoio da comunidade educativa, ou seja, foi praticamente uma imposição, e o depoimento dessa professora deixa claro o caráter descontextualizado e ahistórico da lei, que desconsidera por completo a dinâmica da cultura escolar. Como afirma Viñao Frago (2006a):

[...] Las reformas fracasan ya no porque, como es sabido, todas ellas produzcan efectos no previstos, no queridos e incluso opuestos a los buscados; ya no porque originen movimientos de resistencia, no encuentren los apoyos necesarios o no acierten a implicar al profesorado en su realización, ya no porque, al aplicarse, se conviertan en un ritualismo formal o burocrático, sino porque, por su misma naturaleza ahistórica ignoran la existencia de la cultura escolar o gramática de la escuela, de ese conjunto de tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas a lo largo del tiempo, de reglas de juego y supuestos compartidos, no puestos en entredicho, que son los que permiten a los profesores organizar la actividad académica, llevar la clase y, dada la sucesión de reformas ininterrumpidas que se plantean desde el poder político y administrativo, adaptarlas, transformándolas, a las exigencias que se derivan de dicha cultura o gramática (VIÑAO FRAGO, 2006a, p. 84).

Além disso, o depoimento da professora em questão também exemplifica bem o tipo de interferência/influência que os textos oficiais têm na prática da sala de aula. O depoimento da Profa. B também explicita essa interferência/influência, ao afirmar que:

Temos que seguir um modelo de currículo, mas é plenamente permitido acrescentar recursos, porém, nunca retirar nada do modelo.

Ou seja, existe autonomia de trabalho, mas uma autonomia cerceada/sitiada por modelos vindos de fora. A partir do depoimento do Prof. A é possível inferir que a autonomia existente é mais em relação aos materiais usados do que a qualquer outro aspecto.

No entanto, embora os professores sigam um determinado modelo que lhes é imposto

de fora, é possível perceber que cada um deles tenta imprimir sua "marca" nas aulas, seja através de um determinado material didático, seja através do direcionamento dado às discussões dentro da sala de aula e, além disso, todos eles, sem exceção, criticam fortemente a maneira como o sistema educacional é organizado nos dois países. Isso nos mostra que no *Contexto da Prática* existem resistências que o *Contexto da Produção de Texto* não é capaz de prever, justamente por desconsiderar a dinâmica da cultura escolar.

Políticas serão interpretadas de maneiras diferentes uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses que compõem qualquer área diferem entre si. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes dos textos serão rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, respostas podem ser frívolas, etc. Além disso, uma vez mais, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (BOWE; BALL; GOLD, 1992, p22)³³.

Outro ponto que o depoimento da Profa. D traz à tona refere-se à força que a avaliação externa exerce sobre a prática na sala de aula. A professora D afirma:

El 2 de Bachillerato es marcado por la PAU.

Isso nos remete à afirmação de Gimeno Sacristán (2007) de que:

É evidente que o que se faz com o exame externo, que costuma ser feito por agências ligadas à administração pública, é obrigar ao cumprimento do currículo estabelecido, que de outra forma ficaria à mercê das interpretações do professor/a. (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.320)

Como já vimos anteriormente, as avaliações externas, de acordo com Gimeno Sacristán (2007), implicam em um procedimento que torna os docentes cada vez mais dependentes da ordenação externa, subtraindo-lhes autonomia profissional.

6.1.2. A percepção dos professores a respeito do Ensino Médio/Bachillerato e do lugar da Filosofia no Ensino Médio/Bachillerato

Este segundo eixo remete a outro grupo de questões do Questionário respondido pelos professores (ver Anexo 6 e 7), grupo este que buscava informações sobre a percepção desses professores a respeito do Ensino Médio e do lugar da Filosofia no currículo dentro dessa etapa da formação dos jovens. O Quadro 18, a seguir, reúne as informações obtidas com esse grupo de questões.

³³ Tradução nossa do original em inglês: "Policies will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy writers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be reject, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle. Different interpretations will be in contest, as they relate to different interests, one or other interpretation will predominate, although deviant or minority readings may be important."

Quadro 18 - Percepção dos(as) professores(as) sobre a Filosofia no Ensino Médio.

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL			ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D	
<p>Ensino Médio</p> <p>*Gosta de trabalhar no Ensino Médio: "Sim. Pela faixa etária que possibilita mais facilidade para a comunicação, pela fase de desenvolvimento deles, os questionamentos e por ser uma fase importante na formação da identidade, sendo assim, um momento em que a disciplina de filosofia pode trazer muitas contribuições."</p> <p>a)Finalidades: **"Aprofundar temas já trabalhados anteriormente nas outras séries, no caso da filosofia isso não acontece porque eles só tem contato com a filosofia a partir do 1º ano do EM. Mais é a fase final da escolarização, sendo de fundamental importância levar os alunos (as) a fazerem uma reflexão sobre os próximos passos, de como esses alunos vão se inserir na sociedade, ou melhor, entender essa sociedade na qual estão sendo colocados, onde enfrentaram diversas questões no campo pessoal, profissional, moral. Ao meu ver é um momento de preparar os alunos para o que eles encontraram fora dos muros da escola"</p> <p>* Sobre a estrutura do sistema de ensino e o cumprimento dessas finalidades: " Pelas péssimas condições materiais das escolas, pelas condições de trabalho, com salas cheias, onde é muito difícil fazer um acompanhamento desses alunos"</p> <p>b)Textos Oficiais: *Conhece apenas os PCNs (durante a formação acadêmica); * Não conhece os demais por falta de tempo para leitura</p>	<p>*Gosta de trabalhar no Ensino Médio: "Sim. Me identifiquei com o trabalho"</p> <p>a)Finalidades: *Mercado de trabalho; *Cidadania (função principal da Filosofia e da Sociologia) *Expressa relação entre as políticas do Ensino Médio e a vida acadêmica e econômica do aluno; *Sobre a estrutura do sistema de ensino e o cumprimento dessas finalidades: "A política é muito corrupta e não tem interesse no crescimento acadêmico e econômico do aluno da rede pública, devido representar uma ameaça ao sistema"</p> <p>b)Textos Oficiais: *Conhece apenas os PCNs (conheceu durante a graduação) *Não conhece os demais documentos por "falta de iniciativa própria"</p>	<p>*Gosta de trabalhar no Bachillerato, pois "el contacto com los chicos te da vida";</p> <p>a) Finalidades: *" (...) creo que la finalidad principal es que los chicos alcancen una madurez personal, una conciencia crítica de acuerdo a su edad y un nivel suficiente de conocimientos que le capacite para entrar en la Universidad."</p> <p>*Sobre a estrutura do sistema de ensino e o cumprimento dessas finalidades: "Supongo que en algunos casos sí, pero si marco el NO es porque creo que hay poco nivel de exigencia en cuanto a contenidos. Esto ocurre porque, a veces, el profesor, tratando de ayudar a los alumnos con más dificultades, tiene que descuidar las posibilidades de otros. El sistema también ayuda a no tener en cuenta otros valores relacionados, como son la disciplina, el silencio, el orden y la puntualidad en el trabajo personal"</p> <p>b)Textos Oficiais: *Conhece: LOE(2006), Real Decreto 1467/2007, LOMCE (2013) *"Solamente en los puntos que más me puedan interesar en un determinado momento"</p>	<p>*Gosta de trabalhar no Bachillerato: "Si, los alumnos están mas maduros hacia el estudio, se pueden desarrollar formas interesantes para ellos. Son mas autónomos y críticos".</p> <p>a) Finalidades: **"En teoría, fomentar el pensamiento crítico, a autonomía y sobre todo preparación para superar la PAU. El 2º de Bachillerato esta directamente enfocado a esas pruebas de acceso a la universidad"</p> <p>*Sobre a estrutura do sistema de ensino e o cumprimento dessas finalidades: No, a veces porque los temas son demasiado extensos y nos quedamos solo en los contenidos, no atendemos a las actitudes a las que me he referido antes. Las clases que son especialmente numerosas dificultan también el cumplimiento de esas finalidades"</p> <p>b)Textos Oficiais: *Conhece: LOE, Real Decreto 1467/2007, LOMCE *"He necesitado leerlos para poder hacer las programaciones y preparar mis clases de acuerdo con ellas."</p>		

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
<p>A Filosofia no Ensino Médio</p> <p>a) Papel e objetivos da Filosofia: * Vê sentido no ensino de Filosofia para os jovens; *Contribuição: 1) colocar o aluno em contato com questões que vão muito além da sala de aula; 2) filosofia pode auxiliar os alunos em suas reflexões acerca das decisões a tomar, da nova fase da vida que vão enfrentar ao discutir temas atuais e cotidianos a luz da filosofia; 3) Colaborar para que o aluno tenha uma postura crítica da realidade, interpretação de texto, colaborando com a capacidade de analisar argumentos e ideias de forma clara, fazendo um link com outras matérias.</p> <p>b)Textos oficiais da Filosofia: **Só conhece os PCNs (na graduação) *Não conhece os outros por falta de oportunidade; "não consegui encaixar a leitura desses materiais na rotina" *Na escola em que atua: as propostas são "bem recebidas no geral, necessitando de algumas alterações para se adaptar a realidade de cada escola, de cada localidade"</p>	<p>a) Papel e objetivos da Filosofia: *Vê sentido no ensino de Filosofia para os jovens; *Contribuição: "Fazer o aluno refletir nas questões políticas, econômicas, sociais, religiosas, etc; o fazendo descobrir o seu papel na sociedade" *Objetivos: : "Fazer o aluno refletir nas questões políticas, econômicas, sociais, religiosas, etc; o fazendo descobrir o seu papel na sociedade" b)Textos oficiais da Filosofia: *Só conhece os PCNs; *Não conhece os outros por "falta de iniciativa própria"; *Conheceu durante a graduação; *Na escola em que atua: orientações por e-mail e em discussões nos planejamentos;</p>	<p>a) Papel e objetivos da Filosofia: * Vê sentido no ensino de Filosofia para os jovens; *Contribuição: (...) creio que ajuda al adolescente a formarse uma conciencia crítica, a perguntarse sobre el sentido de la vida, del hombre en todas sus dimensiones, del cosmos, de la historia." *Objetivos: "Uno académico (que conozcan y entiendan para poder responder académicamente en el examen, por ejemplo) y otro más humano en orden a que les ayude a una madurez personal".</p> <p>b)Textos oficiais da Filosofia: *Real Decreto 1467/2007, que determina os conteúdos mínimos para se Filisofia no Bachillerato: "No directamente el texto del Real Decreto, sino a través de las programaciones que aportan las editoriales" *Na escola em que atua: "A excepción del profesor o profesores de las materias afines, generalmente se desconocen y, por tanto, se aceptan sin problemas"</p>	<p>a) Papel e objetivos da Filosofia: * Vê sentido no ensino de Filosofia para os jovens; *"La Filosofía es necesaria porque aparte de los contenidos y del conocimiento de autores fundamentales para el pensamiento, la Filosofía es un instrumento que ayuda a los alumnos a 'pararse a pensar', a ser reflexivos, a la comprensión, mas allá de las apariencias, del fondo de los problemas; los ayuda a analizar la realidad desde una perspectiva crítica y a plantear soluciones alternativas" *Objetivos: igual a resposta acima.</p> <p>b)Textos oficiais da Filosofia: *Conhece o Real Decreto 1467/2007 **"Se han criticado al recorte de horas que se produce con la nueva ley LOMCE en el departamento de Filosofía"</p>	

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
<p>A Filosofia no Ensino Médio</p> <p>c) <u>Contribuição dos textos oficiais:</u> * "Pode auxiliar dando algumas diretrizes para as discussões e para a escolha de materiais e temas para se trabalhar. Orientando no sentido de se trabalhar os temas em diversas realidades diferentes." * Não se orienta por esses documentos: "me baseio nas apostilas enviadas pela secretaria de educação de SP, sempre somando com temas atuais que surgem no decorrer do ano letivo, mais alguns temas da filosofia que acho ser importante, mais sempre tento conciliar os temas que acho importante com as propostas oficiais." d) <u>Resultados que percebe:</u> a) Na escola: "A padronização dos temas muitas vezes não deixa espaço para a realidade de cada escola, mais por outro lado pode ajudar na interação dos alunos de salas diferentes." b) Na sua sala de aula: Muitas vezes também facilita o trabalho, por já vir com textos, imagens, tabelas, etc. O que faz com haja uma otimização do tempo na sala."</p>	<p>c) <u>Contribuição dos textos oficiais:</u> * "Orientação, como colocar na prática as teorias" * "Faço uma adaptação (das propostas oficiais) ao meu plano de curso" d) <u>Resultados que percebe:</u> * Na escola: "Direciona o meu plano de curso" * Na sala de aula: "Melhora a compreensão do aluno"</p>	<p>c) <u>Contribuição dos textos oficiais:</u> * "Sencillamente son el fundamento legal y ofrecen orientación, estabilidad y seguridad al profesor" * "Son la base y fundamento del profesor a la hora de enseñar en la escuela. El profesor las usa, pero no tanto directamente cuanto través de las programaciones que le ofrecen las editoriales que están inspiradas en dichos documentos" d) <u>Resultados que percebe:</u> * Na escola: "Entendiendo 'Escuela' en un sentido genérico que abarca la realidad educativa en todos los chicos de Bachiller, creo que sí. Al menos en una cierta unanimidad en los distintos programas" * Na sala de aula: "Orientación, estabilidad, seguridad, oficialidad"</p>	<p>c) <u>Contribuição dos textos oficiais:</u> * "Te orientan sobre aspectos y contenidos que has de tratar. La nueva ley ha ampliado el tema, los estándares son muy ambiciosos y exigen muchos trabajos en grupo, con medios informáticos, no tiene en cuenta la dificultad que tiene el ponerlos en práctica." * Utiliza para determinar conteúdos e critérios de avaliação. d) <u>Resultados que percebe:</u> não respondeu.</p>	

Quando perguntados se gostavam de trabalhar no Ensino Médio/Bachillerato, os professores foram unânimes em dizer que sim, dando as mais variadas razões para isso, mas todas elas ligadas à faixa etária dos alunos, dizendo que essa faixa etária possibilita maior comunicação; que é uma fase em que os alunos estão mais autônomos, mais críticos e mais maduros em relação ao estudo; que o contato com os jovens dá vida às aulas; e que se identificam com o trabalho.

Ao responderem sobre quais seriam, para eles, as finalidades do Ensino Médio, todas as respostas giraram em torno de um mesmo eixo: possibilitar a formação da consciência/pensamento crítico, reflexivo e autônomo. Os dois professores espanhóis ainda citaram em suas respostas a finalidade de *“preparação para superar a PAU e para entrar na Universidad”*.

O Prof. C ainda acrescenta a sua lista a finalidade de se desenvolver maturidade nos alunos. O Prof. A também destacou que o Ensino Médio é, além de tudo, o momento para preparar os alunos para aquilo que eles irão encontrar fora dos muros da escola, para que eles possam refletir e entender a sociedade na qual irão se inserir. Já as respostas da Profa.B nessa questão deixam clara sua condição de professora iniciante: suas respostas são curtas e se mostram um pouco mais "afinadas" (quase um "repeteco") do discurso oficial, afirmando que as finalidades do Ensino Médio são a preparação para o mercado de trabalho (em 1º) e a cidadania (em 2º). Esta resposta tem respaldo na LDB/1996, que, em seu Art.2º, estabelece que "[...] a educação [...] tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho".

Ao serem perguntados se a estrutura atual do Ensino Médio e do Bachillerato permite o cumprimento de todas essas finalidades, todos foram unânimes em responder que não, que tal como o Ensino Médio e o Bachillerato estão organizados, eles não permitem que essas finalidades sejam cumpridas. O Prof. A destacou as péssimas condições materiais da escola e as péssimas condições de trabalho, com destaque para a superlotação das salas que, segundo o professor, dificulta um acompanhamento mais detalhado dos alunos. Já a Profa.B respondeu que [...] *a política é muito corrupta e não tem interesse no crescimento acadêmico e econômico do aluno da rede pública, devido representar uma ameaça ao sistema.*

Da mesma forma, o Prof. C afirma que o problema é que “[...] *hay poco nivel de exigencia en cuanto a contenidos[...]*El sistema también ayuda a no tener en cuenta otros valores relacionados, como son la disciplina, el silencio, el orden y la puntualidad en el trabajo personal” – enquanto a Profa. D destacou em sua resposta o fato de que os temas determinados pela lei são demasiado longos e que isso acaba fazendo com que somente haja

tempo para o conteúdos durante as aulas, o que não permite um desenvolvimento eficaz da formação do pensamento crítico, da autonomia, etc. Ela também menciona o problema de “*las clases que son especialmente numerosas*”.

É possível perceber que, apesar da diferença de idade e de tempo de experiência, todos têm um discurso de descontentamento e de crítica em relação ao sistema de ensino, e, se "somarmos" às respostas dos 04 professores que participaram da pesquisa é possível ter uma cena geral das condições de trabalho dos professores dos dois países e da organização do Ensino Médio e do Bachillerato.

Os dois sistemas mostram ter os mesmos tipos de problemas, guardadas as devidas proporções. Tomemos como exemplo os depoimentos do Prof. A e da Profa. D: ambos falam de classes muito cheias, mas se voltarmos no Quadro 17, veremos que o Prof. A disse ter entre 30 e 48 alunos por turma, enquanto que a Profa. D disse ter 25 alunos por turma. Isso deixa claro a diferença de percepção sobre o que significa uma sala super lotada. Muito provavelmente o Prof. A ficaria muito contente se pudesse ter 25 alunos por turma e provavelmente diria que a Profa. D está "reclamando sem razão".

Quanto aos documentos oficiais, na Espanha, enquanto o Prof.C disse conhecer apenas os aspectos oficiais que mais possam lhe interessar em um determinado momento, a Profa. D disse conhecer todos os documentos (LOE, Real Decreto 1467/2007, LOMCE), e disse que teve que conhecê-los para poder preparar suas aulas de acordo com os ditames desses documentos. Mais uma vez fica claro no discurso dessa professora o peso que os documentos oficiais têm na sua prática. Já os dois professores brasileiros disseram conhecer apenas os PCNs e que desconhecem os outros documentos por falta de tempo para leitura e por falta de iniciativa própria.

Entrando especificamente na questão da Filosofia dentro do Ensino Médio, os professores foram perguntados sobre o papel da Filosofia e sobre os objetivos que pretendem alcançar com a disciplina; quais seriam as principais contribuições da Filosofia para os jovens nessa etapa da formação; e se eles vêm sentido no ensino de Filosofia no Ensino Médio e no Bachillerato.

Ao responderem se vêm sentido ou não no ensino de Filosofia nessa fase da formação, os professores brasileiros e espanhóis foram unânimes em dizer que sim. Sobre quais seriam as principais contribuições específicas da disciplina, todas as respostas, mais uma vez, giraram em torno do mesmo eixo: *o ensinar a pensar, a refletir, a ter consciência crítica*. São respostas como:

Filosofia pode auxiliar os alunos em suas reflexões [...] colaborar para que tenha

uma postura crítica da realidade (Prof. A)

Fazer o aluno refletir nas questões políticas, econômicas, sociais, religiosas, etc, o fazendo descobrir seu papel na sociedade (Prof. B)

[...] creo que ayuda al adolescente a formarse una conciencia crítica, a preguntarse sobre el sentido de la vida, del hombre en todas sus dimensiones, del cosmos, de la historia" (Prof. C)

La Filosofía es necesaria porque aparte de los contenidos y del conocimiento de autores fundamentales para el pensamiento, la Filosofía es un instrumento que ayuda a los alumnos a 'pararse a pensar', a ser reflexivos, a la comprensión, más allá de las apariencias, del fondo de los problemas; los ayuda a analizar la realidad desde una perspectiva crítica y a plantear soluciones alternativas (Profa. D).

Assim, as respostas trazem a *reflexão* como sendo a principal especificidade da Filosofia, ou seja, o fio condutor dessas respostas parece estar muito próximo do que estabelecem os PCNs, os PCN+, as OCNEM e o Real Decreto 1467/2007.

No PCNEM/Filosofia lemos:

À multiplicidade real de linhas e orientações filosóficas e ao grande número de problemas herdados da grande tradição cultural filosófica somam-se temas e problemas novos e cada vez mais complexos em seus programas de pesquisa, produzindo em resposta a isso um universo sempre crescente de novas teorias e posições filosóficas. No entanto, é também verdade que essa dispersão discreta de um filosofar que se move, por certo, no ritmo longo da academia, mas que certamente não se esgota nela e que, num outro ritmo, chega mesmo a ensaiar um retorno à praça públicas, não pode nos impedir de reconhecer o que há de comum em nosso trabalho: a especificidade da atividade filosófica consiste, em primeiro lugar, em sua natureza reflexiva (p.47).

As OCNEM/Filosofia também versam sobre a *reflexão*:

Ademais, se descrevermos alguns procedimentos característicos do filosofar, não importando o tema a que se volta nem a matriz teórica em que se realiza, podemos localizar o que caracteriza o filosofar. Afinal, é sempre distintivo do trabalho dos filósofos sopesar os conceitos, solicitar considerando, mesmo diante de lugares-comuns que aceitaríamos sem *reflexão* (por exemplo, o mundo existe?) ou de questões bem mais intrincadas, como a que opõe o determinismo de nossas ações ao livre arbítrio. Com isso, a Filosofia costuma quebrar a naturalidade com que usamos as palavras, tornando-se *reflexão* (OCNEM/Filosofia, p.22).

Nos PCN+:

[...] optamos por assumir determinada *orientação* – uma entre muitas possíveis, voltamos a frisar –, pela qual a Filosofia é compreendida em linhas gerais como *uma reflexão crítica a respeito do conhecimento e da ação, a partir da análise dos pressupostos do pensar e do agir e, portanto, como fundamentação teórica e crítica dos conhecimentos e das práticas* (grifo do autor). (PCN+/FILOSOFIA, p. 44).

No Real Decreto 1467/2007:

Así, la filosofía no se concibe como un sistema de conocimientos o un sistema doctrinal que los profesores deban transmitir a sus alumnos. La filosofía es una actividad reflexiva sobre algunos interrogantes relevantes sobre el conocimiento, la acción convivencial, la acción técnico-productiva y la acción estético-artística. La filosofía del bachillerato debe ser una actividad reflexiva individual y colectiva de los alumnos sobre preguntas significativas que les conciernen. (ESPAÑA, Real Decreto 1467/2007, p.45396).

No entanto, o ato de refletir não deveria ser considerado como uma especificidade da Filosofia, uma vez que, em primeiro lugar, a reflexão é, de fato, uma atividade do ser humano e não apenas do filósofo; e que, em segundo lugar, não é possível refletir sobre algo sem se estar ciente de fenômenos, conteúdos e conceitos próprios de uma determinada área. E, como já foi dito anteriormente, a Filosofia, enquanto área do conhecimento possui conteúdo e método próprios. Claro que a Filosofia se vale da reflexão, mas ela não é uma reflexão qualquer, é uma reflexão filosófica, que difere da reflexão sociológica, psicológica e também do senso comum (conjunto de ideias e valores que resultam da tradição e da experiência e, como tal, constitui um saber não crítico, fragmentado, desarticulado – não sendo, portanto, reflexão).

No entanto, em nenhuma das respostas os professores fazem essa diferenciação, em nenhuma das respostas eles falam em *reflexão filosófica*, apenas em reflexão, o que nos leva a concluir que esquecem a especificidade do “pensar filosoficamente”. Nas palavras de Gallo (2002):

[...] a reflexão não pode ser encarada como algo específico da Filosofia: o matemático, o físico, o biólogo, o artista, o vendedor de peixe não refletem? [...] Além de não garantir a singularidade da Filosofia, a sua limitação ao ato de refletir a despontencializa como empreendimento criativo: se o filósofo limita-se a refletir, ele nada cria (p. 280)

Quando perguntados sobre o que pretendem alcançar com os conteúdos da disciplina, sobre seus objetivos, apenas dois professores responderam de maneira contundente (Prof. A e Prof. C); os demais apenas indicaram que a resposta a essa questão era a mesma que tinham dado à pergunta anterior, acerca das contribuições da Filosofia. Vejamos:

[...] colaborar para que o aluno tenha a capacidade de avaliar possibilidades, fazer a leitura de um texto procurando as ideias principais e como elas se relacionam, que consigam enxergar as contradições e utilizar o pensamento filosófico quando em contato com outras disciplinas (Prof. A).

Fazer o aluno refletir nas questões políticas, econômicas, sociais, religiosas, etc, o fazendo descobrir seu papel na sociedade (Profa. B).

Uno académico (que conozcan y entiendan para poder responder académicamente en el examen, por ejemplo) y otro más humano en orden a que les ayude a una madurez personal. (Prof. C)

La Filosofía es necesaria porque aparte de los contenidos y del conocimiento de autores fundamentales para el pensamiento, la Filosofía es un instrumento que ayuda a los alumnos a 'pararse a pensar', a ser reflexivos, a la comprensión, más allá de las apariencias, del fondo de los problemas; los ayuda a analizar la realidad desde una perspectiva crítica y a plantear soluciones alternativas. (PROFa. D)

O que podemos identificar nessas respostas dadas pelos professores é que todos os objetivos citados são, de fato, abrangentes; são objetivos que poderiam muito bem ser

estendidos à educação como um todo. Os professores que parecem ir além do discurso oficial (formação do cidadão crítico, reflexivo, etc) são os professores A e C, que conseguiram definir melhor o que pretendem alcançar com a disciplina, mesmo que suas respostas também sejam de caráter abrangente. Não coincidentemente, foram eles os únicos que, de fato, responderam à pergunta, o que já é em si indício de que eles talvez tenham seus objetivos como professores mais claros e melhor definidos.

Um detalhe que merece destaque é que apenas o Prof. C e a Profa. D fazem referência a conteúdos propriamente ditos, ao falarem em: “*objetivo acadêmico*”; “*provas finais*” e “*conteúdos / conhecimento de autores fundamentais*”.

Além disso, é na resposta do Prof. C que, mais uma vez, fica evidente a influência das provas externas na prática do dia a dia. O professor em questão afirma que um de seus objetivos é “acadêmico”, para [...] *que conozcan y entiendan para poder responder académicamente en el examen, por ejemplo*”.

Ademais, todos os objetivos citados pelos professores não são objetivos que não poderiam ser satisfatoriamente alcançados e desenvolvidos por outras disciplinas (à parte, é claro, dos objetivos citados pelos professores C e D, que dizem respeito aos conteúdos próprios de Filosofia), e isso resulta num campo de representações sobre a Filosofia de grande amplitude, que pode acabar se expressando como um conjunto de proposições que não representam, necessariamente, conteúdos e competências próprias da Filosofia. São objetivos que poderiam, também, ser estendidos a outras disciplinas – como por exemplo o objetivo de “[...] *levar os alunos a fazerem a leitura de um texto procurando as ideias principais e como elas se relacionam*” – que poderia muito bem ser um objetivo das disciplinas Português, Língua Castelhana, História, Geografia, ou da educação como um todo.

Acreditamos que essa “confusão” na definição de objetivos que sejam próprios da Filosofia pode ser resultado do chamado “declínio das humanidades modernas” como centro de referência da cultura comum”, de que fala Dussel (2009). De acordo com a autora, a escola e as humanidades sofrem um cerco, estão sitiadas. Ou seja, de um lado, os professores se deparam com o declínio do ideal humanista como eixo para a ação da escola, cuja principal função, principalmente a partir dos anos 1970, passa a ser a de “ensinar para a vida e para o trabalho” e, de outro lado, se vêem obrigados a assistir passivamente a passagem da *cultura* definida classicamente (artes, música, teatro, literatura, etc.) para o âmbito do *tempo livre*, ou seja, a cultura clássica deixa de pertencer ao âmbito da formação escolar do indivíduo.

Mostra-se adequado aqui, apresentar, brevemente, as reflexões de Adorno (1979) acerca dos conceitos de *formação* e *pseudoformação*. De acordo com esse autor, *formação*

seria a apropriação subjetiva da cultura, de forma a contribuir para a ampliação dos horizontes dos indivíduos, para a emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e artífices da própria história. A formação está inserida no próprio desenvolvimento histórico do ser humano, não apenas como reflexo das condições existentes, mas também como possibilidade de transformação destas. Adorno faz, dessa forma, uma defesa do *esclarecimento*, sustentando a intrínseca relação entre *educação/formação* e *emancipação*, como possibilidade de sair do estado de menoridade a que o ser humano está submetido na sociedade moderna.

Em seu texto *Teoria de la seudocultura*, Adorno (1979) afirma que na sociedade moderna capitalista vive-se uma situação de *pseudocultura* e *pseudoformação*, que leva a uma identificação consentida dos sujeitos ao sistema. Segundo o autor, a *pseudoformação* não se refere, apenas, a uma formação pela metade, mas sim a uma falsa formação que, ao contrário da formação – que pretende ser um processo de emancipação dos indivíduos enquanto sujeitos da práxis social – produz a acomodação dos sujeitos à situação de dominação a que estão submetidos. Esse processo de pseudoformação, segundo Adorno (1979), intensifica-se principalmente com o advento da burguesia como consequência do sistema capitalista. De acordo com o autor, à medida que a burguesia ascendeu ao poder, ofuscou-se progressivamente a dimensão emancipatória da cultura e potencializou-se a instrumental. Há, então, na própria concepção da cultura burguesa, uma contraposição entre uma dita cultura do espírito e o mundo da práxis. Ou seja, dentro da própria cultura burguesa já está contida a divisão social do trabalho (cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual). O que se tem, então, no contexto atual, é um prevailecimento de uma razão instrumental, mera ferramenta para a subserviência do indivíduo aos princípios impostos pelo capital, razão que se impõe soberana sobre todos os seres, em detrimento de uma razão emancipatória, potencializadora do processo de formação.

De outro lado, a escola enquanto transmissora de conhecimento, compete, agora, com outros meios de transmissão de informação e de cultura, como os meios de comunicação de massa, a internet e, principalmente, a televisão. Segundo Dussel (2009), todos esses novos meios de transmissão levam a um efeito devastador a curto prazo, em se tratando do contato com a cultura, já que o mapa de interação desses meios se altera a cada 05 anos ou menos. Assim, a informação, o conhecimento e a cultura se tornam efêmeros, transitórios. Experiências transitórias e a curto prazo se tornam valores e o que é perdurável, a longo prazo, duradouro passa a gozar de má reputação. Segundo Duarte (2001), essa é uma das principais características do "*aprender a aprender*", princípio pelo qual a escola passa a valorizar mais a aquisição, pelo aluno, da capacidade de aprender e construir sozinho o seu

próprio conhecimento, do que a aquisição de conhecimento através do outro, através da "transmissão tradicional". O autor afirma:

[...] trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2001, p.36)

Em resumo, a escola e junto com ela a transmissão de todo um cabedal cultural produzido pela humanidade estão “sitiados”. Nesse cenário, em que as humanidades sofrem uma constante crítica por não serem “úteis”, não é de se espantar que haja essa dificuldade em se definir objetivos próprios de uma disciplina “humana”, como a Filosofia. E, dentro desse cenário, também não espanta o fato dos professores terem discursos próximos aos “oficiais”, apresentados nas orientações legais e, inclusive, se apoiarem nestas para organizar suas aulas, como veremos a seguir.

Os professores foram perguntados acerca das propostas oficiais específicas para a disciplina de Filosofia; se as conhecem, quais conhecem, como as conheceram, e caso não conheçam, porque não conhecem. Perguntamos também quais seriam as contribuições dessas propostas oficiais para as aulas de Filosofia, se as utilizam em sua prática dentro da sala de aula, e quais resultados ou efeitos dessas propostas eles têm conseguido perceber.

Os dois professores brasileiros disseram conhecer apenas os PCNs, e desconhecer os PCN+ e as OCNEM por falta de tempo para ler e por falta de iniciativa própria. Sobre o recebimento dessas normas na escola em que atuam, o Prof. A disse que “[...] *essas propostas são bem recebidas no geral, necessitando de algumas alterações para se adaptar à realidade da escola*”. A Profa. B apenas disse que “[...] *as orientações são recebidas por e-mail e depois discutidas em reuniões de planejamento*”.

Já na Espanha, o Prof. C diz que *"No directamente el texto del Real Decreto, sino a través de las programaciones que aportan las editoriales"* (esses editoriais são elaborados pelas próprias escolas e contêm a programação de cada disciplina – objetivos, conteúdos, materiais, metodologia, etc – e são vinculadas ao currículo oficial estabelecido pela Lei Orgânica, pelo Real Decreto 1467/2007 – que define a estrutura e os conteúdos mínimos do Bachillerato na Espanha – e pelo Real Decreto que define o currículo do Bachillerato de cada Comunidade Autónoma). Os outros documentos oficiais (LOE/2006 e LOMCE/2013) o professor afirma, como vimos anteriormente, que conhece somente aqueles pontos que mais podem lhe interessar em algum momento determinado: *"Solamente em los puntos que más me pueden interesar em um determinado momento"*. Sobre o recebimento das propostas oficiais na escola em que trabalha, o Prof.C disse que os professores, em sua maioria, não usam os textos

oficiais diretamente, mas sim através das programações oferecidas pelos editoriais e que como os professores apenas conhecem essas propostas por vias secundárias e conhecem apenas a parte que diz respeito às suas próprias disciplinas, as normas oficiais em si não são bem conhecidas e, portanto, são aceitas sem grandes questionamentos:

A excepción del profesor o profesores de las materias afines, generalmente se desconocen y, por tanto, se aceptan sin problemas (PROF.C)

A Profa. D, por sua vez, disse conhecer bem as orientações do Real Decreto 1467/2007 e Sobre a receptividade das propostas, a professora diz que tem sido duramente criticado é a grande redução das aulas de Filosofia pela LOMCE (2013).

Se han criticado al recorte de horas que se produce con la nueva ley LOMCE en el departamento de Filosofía (PROFA.D)

A respeito das contribuições que as propostas oficiais podem trazer para a prática do professor de Filosofia, todos os professores respondentes disseram que esses documentos contribuem de forma positiva para a prática em sala de aula, pois oferecem orientação ao professor.

Vejamos – no Brasil: O Prof.A diz que esses documentos dão algumas diretrizes para as discussões e para a escolha de materiais e temas para se trabalhar, e que orientam no sentido de ajudar a trabalhar os temas em diferentes realidades.

Pode auxiliar dando algunas diretrizes para as discussões e para a escolha de materiais e temas para se trabalhar. Orientando no sentido de se trabalhar os temas em diversas realidades diferentes (PROF.A)

A Profa. B mais uma vez se manifestou com um resposta curta que deixa claro sua falta de experiência:

Orientação, como colocar na prática as teorias. (Profa. B).

Na Espanha, o Prof.C foi mais contundente na sua resposta, afirmando que esses documento são os fundamentos legais e oferecem orientação, estabilidade e segurança ao professor: "*Sencillamente son el fundamento legal y ofrecen orientación, estabilidad y seguridad al profesor*". A Profa. D diz que as propostas orientam sobre aspectos e conteúdos que devem ser tratados, mas acrescenta em sua resposta uma crítica a LOMCE, dizendo que esta nova lei aumentou os temas e os padrões se tornaram muito ambiciosos e exigem muito trabalhos em grupo e com meios informáticos, e não levou em consideração a dificuldade de se colocar essas exigências em prática.

Te orientan sobre aspectos y contenidos que has de tratar. La nueva ley ha ampliado el tema, los estándares son muy ambiciosos y exigen muchos trabajos en grupo, con medios informáticos, no tiene en cuenta la dificultad que tiene el ponerlos en práctica (PROFA.D)

Temos aqui uma outra demonstração da discrepância entre os objetivos e propósitos dos reformadores e a cultura da escola, suas condições de trabalho, as dificuldades e demandas do professorado, a que se refere Viñao Frago (2001).

Sobre se orientam suas práticas por esses documentos, apenas o Prof.A respondeu negativamente, que não utiliza os PCNs como orientação, mas sim as apostilas que são enviadas pela Secretaria de Educação, disse que as utiliza como base sempre somando temas atuais que surgem no decorrer do ano letivo. A Profa.B disse que apenas faz uma adaptação das propostas ao seu plano de curso.

Não, me baseio nas apostilas enviadas pela secretaria de educação de SP, sempre somando com temas atuais que surgem no decorrer do ano letivo, mais alguns temas da filosofia que acho ser importante, mais sempre tento conciliar os temas que acho importante com as propostas oficiais (PROF.A).

Faço uma adaptação (das propostas oficiais) ao meu plano de curso (PROFA.B).

Na Espanha, O PROF.C mais uma vez ressaltou que conhece as propostas oficiais através dos editoriais, mas afirma que são a base e o fundamento da sua prática.

Son la base y fundamento del profesor a la hora de enseñar en la escuela. El profesor las usa, pero no tanto directamente cuanto través de las programaciones que le ofrecen las editoriales que están inspiradas en dichos documentos (PROF.C)

A PROF.D também diz utilizar as propostas legais, principalmente para determinar "*contenidos y criterios de evaluación*".

Como podemos ver, apesar de todos os professores terem criticado a organização dos respectivos sistemas educacionais e afirmado que, da maneira como estão organizados, não é possível formar bem os jovens, todos eles utilizam, de alguma maneira, as propostas oficiais que regem esse mesmo sistema que eles criticam.

Claro que, como afirmam Gimeno Sacristán (1998) e Goodson (2001,2012), na prática da sala de aula as propostas oficiais são sempre transformadas, já que existem diferentes condições de aceitação, de negação, de interpretação e inclusive condições materiais que não são possíveis de serem previstas no *Contexto da Produção de Texto*, justamente porque, de acordo com Bowe, Ball, Gold (1992), os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles têm suas histórias, experiências, propósitos e valores. Mas ainda que sejam transformadas e reinterpretadas no *Contexto da Prática*, o cerne das propostas oficiais se insere dentro da sala de aula; em maior ou menor grau, mas ainda assim, se inserem.

Em seguida os professores foram perguntados sobre quais resultados ou efeitos dessas propostas eles têm conseguido perceber, tanto na escola, como dentro da sua sala de aula.

O Prof. A, ao falar dos resultados que percebe na escola em que trabalha, cita a

padronização e se, por um lado, ele a critica por dificultar o trabalho com as diferentes realidades de cada escola, por outro, ele a considera positiva pois “[...] *pode ajudar na interação dos alunos de salas diferentes*”. Já sobre os efeitos que percebe em sua sala de aula, ele afirma que “*Muitas vezes também facilita o trabalho, por já vir com textos, imagens, tabelas, etc. O que faz com que haja uma otimização do tempo na sala*”. Já a Profa. B disse que o efeito que ela percebe na escola é o direcionamento do seu plano de curso, e na sala de aula ela diz perceber que melhora a compreensão dos alunos. O Prof.C, a respeito dos efeitos que ele percebe na escola como todo, sua resposta foi parecida com a do Prof. A, afirmando que as propostas criam “[...] *una cierta unanimidad en los distintos programas*”, e sobre os resultados que percebe em sua própria sala de aula ele citou “*Orientación, estabilidad, seguridad, oficialidad*”. Vale ressaltar, que a Profa. D não respondeu a essa pergunta.

Assim o que tais dados evidenciam é que não existe uma total dicotomia entre o *currículo escrito* e o *currículo interativo* – o que torna adequado rememorar aqui a afirmação de Goodson (2001) de que o *currículo escrito* não é irrelevante para a prática pedagógica, embora seja possível para a prática subverter ou transcender tais definições. O estabelecimento do que deve ser ensinado envolve um enorme conjunto de prioridades sociais e políticas que, inevitavelmente, afetam a orientação pedagógica e a realização das atividades na sala de aula.

6.1.3. As aulas de Filosofia no Ensino Médio na visão dos(as) professores(as).

Este terceiro eixo sintetiza informações recolhidas nas perguntas do questionário voltadas especificamente para a descrição, pelos professores, do dia a dia em suas salas de aula de Filosofia no ensino médio brasileiro e espanhol, seja no que tange aos conteúdos/temas trabalhados e bibliografia utilizada, seja no que se refere às atitudes dos alunos e à dinâmica das aulas. O Quadro 19 apresentado a seguir, traz as informações coletadas com esse conjunto de perguntas.

Quadro 19- As aulas de Filosofia no Ensino Médio na visão dos(as) professores(as).

SUEJITOS / ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Conteúdos / Temas:		<p>1. Teoria do Conhecimento e a Verdade: *Fontes do Saber /A questão gnosiológica (Gnosiologia) e reflexão filosófica; * Cepticismo; Verdade /Conhecimento e a revolução científica</p> <p>2. A Lógica: *Proposições e argumentos lógicos/ Argumentação * Indução e dedução/Sofismas e falácias/Lógica tradicional e lógica matemática</p> <p>3. O conhecimento Mítico e o Etnoconhecimento: *O mito /Funções, características do mito /O mito hoje *Fabricações dos mitos/ Etnoconhecimento</p> <p>4. Conhecimento Científico: *O que é a ciência/ Método científico *Leis, teorias e os paradigmas da ciência/Além do método, a imaginação e a criatividade *Os mitos da ciência /Epistemologia contemporânea</p> <p>5. Os espaços e os homens: * O progresso das técnicas e os problemas socioambientais de ontem e de hoje; * As realizações e problemas sociais do homem no espaço do capitalismo e do socialismo; O fim da Guerra Fria e expansão do capitalismo; * As cidades brasileiras e a prestação de serviços; * O modelo brasileiro de rede de transportes; * O transporte nas áreas urbanas e metropolitanas: transportes, comunicações e integração nacional.</p>		<p>*"Presocráticos, Sofistas, Sócrates, Platón, Aristóteles, S. Agustín, Santo Tomas de Aquino, Descartes, Kant, Hume, Rousseau, Marx, Nietzsche, J. Orga, Lasset y Wittgenstein."</p>

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPAÑA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Bibliografia		<p>*Livro didático (manual) indicado: Iniciação a Filosofia- Marilena Chaui- São Paulo: editora ática, 2012</p> <p>*Livros Paradidáticos: Coleção Primeiros passos: O que é Filosofia/ jornais, revistas, palestras e internet (foco para o portal Clickideia)</p>		<p>*"Elaboro mis propios apuntes a partir de diversos libros de texto: Araya, Copleston, Navarro."</p>

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
<p>Atitude dos alunos em referencia aos conteúdos</p> <p>a) Interesse: *"Eles tem uma atitude muito receptiva, no geral eles se interessam pelos temas discutidos, apesar de ter dias em que eles não estão muito a fim, af dificulta um pouco segurar a atenção deles." *Participam de discussões sobre as regras de convivência dentro da sala de aula.</p> <p>b) O que mais gostam(atividades,temas, assuntos, etc.): *" Discussões em grupo, atividades com música, vídeos e filmes. Porque Possibilita que eles possam se expressar, colocar suas ideias para todos. E os filmes e vídeos por ser uma atividade diferente fora da sala de aula, assim como as que contemham música."</p> <p>c) O que menos gostam (atividades, temas, assuntos, etc.): *" Atividades de leitura de texto ou que demande fixar a atenção em uma única coisa por muito tempo. Muitas vezes pela dificuldade de leitura que eles tem, em interpretar e também pela própria disposição da sala de aula, a falta de recursos tecnológicos que estejam mais próximas da realidade e do comportamento deles."</p>	<p>a) Interesse: *"Na parte teórica não, mas quando utilizamos debates em torno de um determinado assunto, há um maior interesse e participação" *Os alunos participam e interagem mais em aulas em que são tratadas questões reais da vida deles na escola e na sociedade; *Participam de discussões sobre as regras de convivência dentro da sala de aula.</p> <p>b) O que mais gostam(atividades,temas, assuntos, etc.): *Comportamento humano - "Acredito que pela curiosidade do autoconhecimento e o conhecimento do outro, do diferente"</p>	<p>a) Interesse: *"Unos pocos, si. En un porcentaje más alto, solo lo necesario para aprobar" *Participação dos alunos: "Generalmente son actividades a realizar en un cuaderno de manera personal y participan bien en ello"</p> <p>b) O que mais gostam (atividades, temas, assuntos, etc) *"Quizá por los temas más teóricos. Les gusta pensar y hacer sus propias reflexiones"</p> <p>c) O que menos gostam (atividades, temas, assuntos, etc) *Por los temas históricos, es decir, de Historia de la Filosofía. Lo identifican con una carga más a estudiar"</p>	<p>a) Interesse: "En 2º de Bachillerato debido a la presión de la PAU, demuestran poco interés. Lo único que quieren es aprobar. Aunque sí los resulta interesantes los sistemas de pensamiento que establecieron". *Normas de convivencias "son las basicas, son de sentido comun. No las vivimos como impuestas desde fuera no las establezco yo (os alumnos nao discuten tais normas)</p> <p>b) O que mais gostam (atividades, temas, assuntos, etc) *"Temas antropológicos y éticos. Textos trabajados de forma colaborativa. Exposiciones de autores, temas y trabajos en los que han de relacionar los temas tratados con películas, libros, canciones. Trabajos investigativos" *"Son activos, no están en clase simplemente escuchando de forma pasiva. Les exige creatividad y colaboración entre ellos, de tal forma que se ayudan unos a otro a pensar"</p> <p>c) O que menos gostam (atividades, temas, assuntos, etc) *"Cuando las explicaciones son demasiado largas. Las explicaciones metafísicas" *"Les resulta demasiado abstractas"</p>	

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPAÑHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Aulas	<p>a) <u>Relação prof-aluno:</u> * "Tenho uma boa relação com eles, por ter sido aluno de escola pública e conhecer bem a realidade, fora o fato de ser da mesma comunidade. Além do mais tento ter uma postura de diálogo constante com eles." * Há indisciplina: " _ Conversar paralelas, algumas vezes um aluno ou aluna que não gosta da aula e não quer ficar, não quer fazer as atividades, o uso do celular na sala de aula." b) <u>Procedimentos e recursos:</u> * " Os recursos são os que a escola oferece, giz e lousa, uma sala multimídia com um DVD e um computador com projetor que pode ser usado mediante agendamento, um pouco difícil pela quantidade de professores. Os procedimentos são aulas expositivas, debates, uso de filmes, elaboração de painéis, realização de atividades culturais em datas especiais e quando possível atividades culturais fora da escola, em outros espaços."</p>	<p>a) <u>Relação prof-aluno:</u> * "Acredito que é muito boa, procuro demonstrar que os respeito, que são importantes para mim, e que tenho interesse de contribuir na formação deles, não apenas acadêmica, mas também como seres humanos, que faz a diferença na nossa sociedade" * Não há indisciplina nas aulas.</p>	<p>a) <u>Relação prof-aluno:</u> * "Buena, cordial, cercana para cualquier tipo de dialogo" * Indisciplina: "Hay, principalmente de orden, silencio, respeto a la palabra de otro" b) <u>Procedimientos e recursos:</u> * "Generalmente, en lo que es una clase ordinaria, dedico un tiempo a explicar el tema correspondiente (más o menos minutos según lo pida el interés del momento) y luego les mando actividades para realizar personalmente o en grupo. En algún momento o tema podemos utilizar otros medios como películas o escenas de películas que nos puedan ayudar"</p>	<p>a) <u>Relação prof-aluno:</u> * "Em general buena. El Bachillerato no tiene problemas de disciplina, aunque a veces los alumnos se 'entusiasman' demasiado, no mantienen turnos de palabra. La relación es cercana" * Nao há indisciplina b) <u>Procedimientos e recursos:</u> * "Textos, materiales audio-visuales, investigación en webs de internet. Medios informáticos"</p>

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Aulas	<p>c)Dificuldades: * "A falta de material didático, pela recente volta da filosofia a grade escolar, e a falta de mais recursos na escola para poder trabalhar com aulas mais didáticas e dinâmicas, usando da tecnologia para atrair mais os alunos e prender a atenção." *Como enfrenta: "Usando dos poucos recursos que tem na escola e usando materiais próprios, como muitas vezes levei me notebook e dvd para a escola. Quanto ao material didático, busco pesquisar bastante na internet e com outros amigos que dão aula de filosofia para poder utilizar materiais atuais, o que faz com que a aula faça muito mais sentido para os alunos.</p> <p>d) O que funciona nas aulas: * "As aulas com debates ou em que eles tem que produzir matérias para apresentar. E as aulas co temas da atualidade, por exemplo em filosofia política, a questão da copa do mundo, dos protestos, questões relacionadas ao bairro como transporte, moradia, a própria escola e a situação da educação no geral, a situação dos jovens e seus dilemas." *Porque: "Por esses temas estarem muito próximo da realidade desses alunos, e sempre que abrimos espaço para eles se expressarem e criarem eles se interessam muito mais."</p>	<p>c)Dificuldades: * "Fazer os alunos perceberem a importância desta disciplina (Filosofia)" *E enfrenta "promovendo algumas reflexões interdisciplinares".</p>	<p>c)Dificuldades: * "La dificultad más corriente y generalizada es de tipo disciplinar. Silencio, estudio, esfuerzo personal, llevar al día la materia" *Como enfrenta: "Hablando expresamente a los alumnos de lo importante e insustituible que es su trabajo personal y ayudándoles con una metodología activa que les exija ese esfuerzo y ese trabajo personal en la misma clase, no solo mandándoles deberes para casa"</p>	<p>c)Dificuldades: * "La principal dificultad es por los alumnos que son del ámbito científico-tecnológico, que consideraban que como son de ciencias no tiene nada que ver con ellos la Filosofía, que es de humanidades" *Enfrenta "haciéndoles ver, razonarlo, dialogando sobre las aportaciones de la Filosofía para el desarrollo como personas"</p>
	<p>d) O que funciona nas aulas: * "O interesse dos alunos e o desenvolvimento no âmbito das participações em debates e reflexões". *Funciona "por ser uma maneira de interagir com o aluno, o tornando participante"</p>	<p>d) O que funciona nas aulas: * "Los diálogos en clase - a modo de debates" *Porque: "Yo creo que porque les gusta dar su opinión y porque les ayuda a superar la pereza que encuentran en el trabajo y esfuerzo personal".</p>	<p>d) O que funciona nas aulas: * "Actividades de investigación, exposición de temas." *Funciona porque "Los alumnos se dan cuenta de esa necesidad de reflexionar ante determinados problemas".</p>	

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPAÑHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Aulas	<p>e) O que não funciona: * Há uma grande dificuldade com os temas clássicos, ou com temas muito abstratos, com a leitura de textos muito específicos da filosofia. * Porque: " Existe uma grande dificuldade dos alunos com leitura de textos, interpretação, o que dificulta a abstração muitas vezes necessárias a filosofia. E como a filosofia só está na grade no Ensino Médio, as vezes não há tempo hábil de trabalhar os conceitos necessários com eles."</p> <p>f) Fatores que interferem nas aulas: * Negativamente: " A falta de estrutura da escola, o pouco tempo de aula e a superlotação são problemas crônicos que dificulta e faz com que seja muito difícil uma aula de qualidade. * Positivamente: " O trabalho dos outros professores é fundamental para dar uma uniformidade na qualidade das aulas, a colaboração da equipe escolar muitas vezes é decisiva para uma boa aula."</p>	<p>e) O que não funciona: * "Teorizar" * Porque "os alunos desta geração focam mais as tecnologias, fazê-lo ler e escrever é difícil; então é necessário passar o conteúdo de forma prática e dinâmica".</p> <p>f) Fatores que interferem nas aulas: * Negativamente: " Os livros com linguagens difíceis e longas" * Positivamente: " O acesso a tecnologias (sob orientação)".</p>	<p>e) O que não funciona: * "Generalmente utilizar únicamente el método de la clase magisterial. * Porque: "Les cansa, no tienen mucha capacidad de escucha activa, se aburren"</p> <p>f) Fatores que interferem nas aulas: * Positivamente: "Que las actividades no sean agobiantes, que sean claras y estén bien presentadas, que cuenten con la cercanía del profesor para que puedan preguntar con toda normalidad y espontáneamente" * Negativamente: "Lo contrario: el agobio es siempre negativo; cuando no entienden bien lo que se les pide, es una dificultad añadida, la actitud distante del profesor"</p>	<p>e) O que não funciona: * "Algunos debates". * Porque "algunos alumnos que simplemente se limitan a memorizar los contenidos; Han conducido a ataques personales"</p> <p>f) Fatores que interferem nas aulas: * Negativamente: "La predisposición de algunos alumnos" * Positivamente: "Poder tratar y estudiar temas que tienen que ver con su día a día; Plantear en una misma clase distintas actividades, combinar la exposición oral (profesor) con actividades en las que ellos tengan que actuar"</p>

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPAÑA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Aulas	<p>g) Relação com a realidade dos alunos: * Oportunidades de discutir questões reais da vida dos alunos: "No caso das minhas aulas, o tempo todo, ao meu ver a única maneira de tornar a filosofia atraente pra eles, é fazer o link entre os conceitos filosóficos e a realidade cotidiana deles. Tanto que ele tem a abertura de propor temas para serem discutidos, trazerem matérias e assuntos que acharam importante para a sala de aula." *Como reagem os alunos: "Eles gostam, e eles mesmo expressam isso, e pela participação deles nessas discussões, a veemência com que eles colocam suas ideias e defendem seus pontos de vista, muitas vezes entre eles e comigo também." *Como os alunos participam: "Dando opiniões, fazendo perguntas, discutindo, trazendo novos elementos, e ainda, no caso do EJA a experiência de vida de muitos deles possibilita uma visão diferente dos temas e uma colaboração importante."</p> <p>h) O trabalho esta sendo eficaz com os alunos? *Sim *Como percebe: "Pela receptividade deles nas aulas, pergunto constantemente pra eles se está tudo bem, se estão gostando, o que ouço eles falarem entre eles, até quando fico sem ir, quando volto eles cobram, dizem que sentem falta e muitos dizem que as discussões que fazemos na sala fazem diferença em seu cotidiano, seja no trabalho ou na vida familiar."</p>	<p>g) Relação com a realidade dos alunos: *Oportunidades de discutir questões reais da vida dos alunos: por meio de debates e palestras. *Como reagem os alunos: reagem com maior participação na organização da aula, interagem mais.</p>	<p>g) Relação com a realidade dos alunos: *Oportunidades de discutir questões reais da vida dos alunos: "Si. El entusiasmo depende del tema discutido, de su actualidad y de si es del interés de los chicos" *Como reagem os alunos: "Lo importante es que exista la posibilidad. Reaccionan mal cuando, habiendo surgido el interés por parte de ellos, encuentran oposición o prohibición por parte del profesor"</p>	<p>g) Relação com a realidade dos alunos: *Trabajamos problemas actuales en sus aplicaciones antropológicas y éticas" * Como reagem os alunos: "demuestran entusiasmo participando en clase, planteando cuestiones a tratar en clase"</p>
	<p>h) O trabalho esta sendo eficaz com os alunos? *Sim *Como percebe: "Através da interação dos alunos"</p>	<p>h) O trabalho esta sendo eficaz com os alunos? *Sim *Como percebe: " Porque les veo cómo trabajan, ya sea activamente en sus actividades ya sea pasivamente escuchando con atención. Pero esto no siempre es así, sobre todo si tienen examen de otra asignatura en las próximas horas"</p>	<p>h) O trabalho esta sendo eficaz com os alunos? *Sim *Como percebe: " Algunos toman apuntes o al mismo tiempo que has explicación oral subrayan los apuntes. Hacen preguntas sobre temas que no les quedan claros"</p>	

Na primeira parte deste grupo de questões, as perguntas versavam sobre os conteúdos e temas trabalhados pelos professores e qual a bibliografia que utilizam. Infelizmente, apenas dois participantes responderam essas questões, a Profa. B – brasileira e a Profa. D – espanhola. No entanto, a falta de informações sobre o conteúdo é compensada um pouco na parte do quadro dedicada às atitudes dos alunos em relação aos conteúdos.

A respeito dos conteúdos, o que chama a atenção é o fato da Profa. B - brasileira - organizar seu plano de aula em eixos temáticos, enquanto que a Profa. D - espanhola - apresenta os filósofos propriamente ditos enquanto conteúdos de suas aulas. A impressão que fica ao ver as respostas destas duas professoras é que há uma grande amplitude de conteúdos e, considerando-se que, tanto no Brasil quanto na Espanha, são poucas as aulas de Filosofia, isso pode levar à dispersão e, até mesmo, a uma má organização dos conteúdos no decorrer do ano letivo.

Em seguida os professores foram perguntados a respeito da atitude dos alunos em relação aos conteúdos de Filosofia, se eles mostram interesse, o que mais gostam e o que menos gostam.

No Brasil, o Prof. A afirma que seus alunos, em geral, têm uma atitude muito receptiva, "*apesar de ter dias em que eles não estão muito afim, aí dificulta um pouco segurar a atenção deles*" e se interessam pelos temas discutidos em aula, e acrescenta que o que seus alunos mais gostam são

Discussões em grupo, atividades com música, vídeos e filmes. Porque Possibilita que eles possam se expressar, colocar suas ideias para todos. E os filmes e vídeos por ser uma atividade diferente fora da sala de aula, assim como as que contenham música.

Já o que seus alunos menos gostam são

Atividades de leitura de texto ou que demande fixar a atenção em uma única coisa por muito tempo. Muitas vezes pela dificuldade de leitura que eles tem, em interpretar e também pela própria disposição da sala de aula, a falta de recursos tecnológicos que estejam mais próximas da realidade e do comportamento deles.

Com essa resposta já é possível afirmar que as competências e habilidades (pelo menos aquelas dentro do eixo de Representação e Comunicação)³⁴ definidas pelos PCNEM/Filosofia, pelos PCN+/Filosofia e pelas OCNEM/Filosofia, já não estão sendo desenvolvidas, pelo menos com os alunos em questão, pois todas elas implicam em *capacidade de leitura e interpretação de textos*. Claro que de nenhuma maneira isso significa incompetência por parte do professor de Filosofia, afinal, essa dificuldade de leitura é, muito provavelmente, algo recorrente entre todos os alunos, ou seja, é uma herança de uma formação fraca já nos anos anteriores do Ensino Fundamental. Isso acaba por complicar ainda mais o trabalho do professor do Ensino Médio, não só da disciplina Filosofia mas de todas as outras também, que, além de terem de dar conta dos seus próprios conteúdos e objetivos, ainda terão que tentar suprir essas falhas formativas dos alunos. Então, muito provavelmente, esse professor de Filosofia não dará apenas aulas de Filosofia, mas ele também dará aulas de interpretação de texto, de gramática, etc. E não podemos esquecer que tudo isso se soma àquela grande quantidade de conteúdos citada anteriormente que, em si, já demanda uma grande quantidade de tempo para que possa ser desenvolvida de forma satisfatória. Então, o que fica claro com o depoimento desse professor é que, para além da sua vontade individual de tentar desenvolver diferentes tipos de atividades, conhecimentos e atitudes com seus alunos, as condições de trabalho simplesmente não permitem um trabalho que seja, de fato, formativo.

E, retomando ainda a discussão acerca do uso das propostas oficiais para organizar os planos de aula, não é de se espantar que, com essas condições de trabalhos, os professores recorram a esses materiais, mesmo tendo duras críticas a eles e mesmo que eles não tenham força de lei (no caso do Brasil). Pode-se, inclusive, dizer que os professores são forçados ao uso desses materiais pois, como os próprios professores respondentes disseram em seus depoimentos, esses materiais permitem otimizar o tempo de aula, oferecem orientação e

³⁴ **Competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia**

- **PCNs:**
 - Representação e comunicação
 - Ler textos filosóficos de modo significativo.
 - Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros.
- **PCN+**
 - 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
- **OCNEM**
 - 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;

estabilidade dentro de uma realidade de trabalho pouco acolhedora, para não dizer desencorajadora.

Já a Profa. B disse que seus alunos não demonstram interesse na parte teórica da disciplina e que o tema que eles mais parecem gostar é o tema de "Comportamento Humano", *"pela curiosidade do autoconhecimento o conhecimento do outro, do diferente"*. A professora em questão destaca que há maior participação dos alunos durante as aulas quando acontecem debates. No entanto, ao mesmo tempo que a professora diz que os alunos se interessam mais quando há debates e quando são tratadas *"questões reais da vida deles na escola e na sociedade"*, ela também afirma que dentre os temas trabalhados em aula, o tema de política é o que os alunos menos gostam: *"Há um pessimismo em relação a política do nosso país e descrença"*

Isso nos leva a pensar sobre o que tem sido entendido por *política* dentro das aulas, da escola e dentro da vivência fora da escola. Afinal, como alunos que se interessam por debates e temas "reais" não se interessam por política? O que seriam esses temas reais? Isso nos leva a considerar que esses alunos talvez não se vejam como participantes políticos, que talvez entendam política como sendo somente as ações de partidos e de governantes, e não como uma prática constante, tanto da vida dentro da escola como da vida fora dela. Esse é um comportamento que não é condizente com o cidadão crítico e participativo que se diz querer formar. Não é de se surpreender, portanto, que essa mesma professora também afirme que o que não funciona com seus alunos é teorizar, *"porque os alunos desta geração focam mais as tecnologias, fazê-lo ler e escrever é difícil"*.

Além disso, o que se vê nessa situação são indícios de uma situação delicada já que, segundo Aranha (2000), na tentativa de se evitar o caminho da História da Filosofia, muitos professores acabam delegando aos seus próprios alunos a escolha dos temas a serem estudados (sexo, violência, drogas, etc.). A nosso ver, esses poderiam ser alguns dos tais temas reais aos quais a professora se refere. Essa situação, de se decidir trabalhar com temas isolados, mais atrativos aos alunos e ligados às chamadas "questões do cotidiano", sem uma referência de fato à tradição filosófica (Tomazetti, 2002), se mostra delicada, pois pode gerar uma banalização e até mesmo a um desvirtuamento da Filosofia.

Na Espanha, o Prof. C, por sua vez, afirma que são poucos os alunos que demonstram um interesse genuíno pela disciplina, a maioria se interessa somente o necessário para conseguir a aprovação, e que, ao contrário do que a PROF.B diz sobre seus alunos, os temas mais teóricos são aqueles que mais despertam o entusiasmo de seus alunos, e afirma que isso acontece porque gostam de pensar e fazer suas próprias reflexões. Diz que os alunos não gostam muito dos temas de História da Filosofia e os identificam como apenas uma carga

a mais para estudar. Isso talvez significa que há uma preferência, por parte dos alunos, pelos temas da disciplina de Filosofia e Cidadania. O professor também afirma que seus alunos preferem aulas que estabeleçam mais diálogo, mais debate, e que se entendiam muito fácil quando há apenas aula expositiva. Atenta para o fato de que é importante que o professor esteja disposto a ouvir seus alunos, que estes possam falar e fazer perguntas naturalmente.

Já a Profa. D, sobre o interesse dos seus alunos, diz que os do 2º ano do Bachillerato demonstram pouco interesse, porque a pressão a PAU é muito grande e os alunos se concentram mais em serem aprovados, mas que mesmo assim eles acham interessante os sistemas de pensamentos que conseguem estabelecer durante as aulas.

En 2º de Bachillerato debido a la presión de la PAU, demuestran poco interés. Lo único que quieren es aprobar. Aunque sí les resulta interesantes los sistemas de pensamiento que establecieron

A professora afirma que o que os alunos mais gostam são os temas antropológicos e éticos; atividades em que textos devem ser trabalhados de forma colaborativa; de atividades em que devem relacionar autores e temas filosóficos com filmes, livros e músicas; e de trabalhos investigativos. E ela ainda destaca que seus alunos são muito ativos, que não estão na classe apenas escutando de forma passiva, e que eles exigem uns dos outros criatividade e colaboração, assim que sempre se ajudam mutuamente. Sobre o que os alunos menos gostam, a professora destaca que não gostam "*Cuando las explicaciones son demasiado largas. Las explicaciones metafísicas. Les resulta demasiado abstractas*"

Parece haver um consenso de que os jovens gostam de discutir e debater, e que o interesse é ainda maior quando o assunto discutido/debatido tem relação com aspectos reais da vida dos alunos. No entanto, nenhum dos professores identificou em suas respostas quais são esses temas e como são encaminhadas essas discussões e debates. É preciso ter claro que essas discussões e debates precisam ser guiadas por critérios filosóficos, caso contrário, muito provavelmente, tais discussões resultarão em nada. Serão apenas a discussão pela discussão e sua influência na formação dos alunos não vai ultrapassar a porta da sala de aula.

O método de argumentação da Filosofia é diferente do da Geografia e do da História, por exemplo. Assim que essas discussões que tomam lugar dentro das aulas de Filosofia são de um caráter distinto e precisam ser guiadas de forma adequada. De acordo com Gallo (2007), a Filosofia se constitui numa experiência singular de pensamento e "[...] a aula de Filosofia precisa adquirir um caráter prático, investigativo, dinâmico, sem no entanto, cair no senso comum e no 'opinismo', sem perder a dimensão estritamente filosófica do conceito"(2007, p25).

É possível dizer que o ser humano tende à discussão e ao debate, pode-se constatar isso em reuniões de família, em rodas de amigos e em outras situações do dia a dia. No entanto, essas discussões e debates corriqueiros pertencem, em sua grande maioria, ao senso comum. Então, é preciso que a discussão, dentro de uma aula de Filosofia, resulte numa "verdadeira" *reflexão filosófica* acerca das questões e problemas reais da vida dos alunos (que parece ser o tema que mais os interessa), e não caia no "opinismo" de que fala Gallo (2007).

Para caracterizar o que seria uma reflexão filosófica recorro, aqui, a Dermeval Saviani. Em seu livro *Educação: do senso comum a consciência filosófica*, o autor afirma que, ao desafio da realidade o ser humano responde com a reflexão. No entanto, para que uma reflexão (que o autor caracteriza como sendo um pensamento consciente de si próprio) possa, de fato, ser adjetivada como filosófica, é preciso que ela satisfaça uma série de exigências, que seriam: a *radicalidade*, o *rigor* e a *globalidade*. Ou seja, é preciso que a reflexão seja radical, rigorosa e de conjunto.

Radical: Em primeiro lugar, exige-se que o problema seja colocado em termos radicais, entendida a palavra radical no seu sentido mais próprio e imediato. Quer dizer, é preciso que se vá até às raízes da questão, até seus fundamentos. Em outras palavras, exige-se que se opere uma reflexão em profundidade.

Rigorosa: Em segundo lugar e como que para garantir a primeira exigência, deve-se proceder com rigor, ou seja, sistematicamente, segundo métodos determinados, colocando-se em questão as conclusões da sabedoria popular e as generalizações apressadas que a ciência pode ensejar.

De conjunto: Em terceiro lugar, o problema não pode ser examinado de modo parcial, mas numa perspectiva de conjunto, relacionando-se o aspecto em questão com os demais aspectos do contexto em que está inserido [...]

(SAVIANI, 1980, p.24)

Ainda de acordo com Saviani (1980) o ponto de partida da Filosofia é o *problema*, que ele caracteriza como uma questão cuja resposta se desconhece e se necessita conhecer. É um obstáculo que é necessário transpor, uma dificuldade que precisa ser superada, uma dúvida que não pode deixar de ser dissipada. O problema, então, é uma necessidade que se impõe objetivamente e implica na conscientização de uma situação de necessidade. A Filosofia seria, então, o afrontamento, pelo ser humano, dos problemas que a realidade apresenta. E somente através de uma reflexão que seja de fato filosófica é que se seria capaz de tomar decisões práticas para que esses problemas sejam superados.

Então, a Filosofia é tanto *reflexão* quanto *atitude*. Claro que isso não significa que ela não tenha conteúdos próprios, mas é preciso entender que esses conteúdos foram problemas e desafios da realidade dos quais os filósofos se ocuparam e com os quais se preocuparam, e entender esses problemas mais antigos e o modo como foram discutidos e solucionados pelo diferentes filósofos é justamente parte de uma reflexão filosófica propriamente dita,

justamente por permitir a perspectiva de conjunto. Segundo Silveira (2007), em artigo intitulado *Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio*, para que a reflexão filosófica se constituía de fato como crítica e superação do senso comum, atendendo a essas exigências apontadas por Saviani, ela supõe, ainda,

[...] o domínio e emprego, em alguma medida, de categorias e conceitos filosóficos necessários à compreensão mais aprofundada dos temas e problemas que serão objeto da reflexão filosófica. Como esses conceitos e categorias estão contidos nas obras dos filósofos, a reflexão filosófica exige, de quem a pratica, certo grau de conhecimento dessas obras. Portanto, se realmente é importante que a Filosofia ajuda a desenvolver nos alunos a capacidade de reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas de sua realidade, superando o senso comum e adquirindo uma consciência mais crítica, dados que o exercício dessa reflexão supõe o contato com as obras filosóficas, tais obras devem constituir o conteúdo específico do ensino dessa disciplina. Há, pois, o que se aprender, o que memorizar - e se isso não for ensinado nas aulas de Filosofia não o será em nenhuma outra disciplina (SILVEIRA, 2007, p.87).

Considerando, então, esses aspectos, pode-se concluir que a Filosofia só será mesmo indispensável à formação dos jovens se ela for encarada e trabalhada dentro das condições aqui explicitadas.

Em seguida, os professores responderam a perguntas a respeito das suas aulas, abarcando temas como procedimentos e recursos utilizados, dificuldades enfrentadas, percepções sobre o que funciona nas aulas e sobre o que não funciona, quais são os fatores que mais interferem nas aulas, quais as relações estabelecidas com a realidade dos alunos, e se eles acreditam que se trabalho está sendo eficaz com os alunos.

A respeito de procedimento e recursos, todos os professores adotam práticas muito parecidas. Todos citam o uso de *recursos audiovisuais* (filmes, músicas, documentários) e de *leitura de textos* (individualmente ou em grupo). Um detalhe que chamou a atenção nessas respostas, foi que apenas o Prof. A disse realizar atividades culturais fora da escola. A respeito da realização de debates durante as aulas, apenas o Prof. A e a Profa. B disseram, na questão específica sobre procedimentos e recursos, usar *debates* como procedimentos de aulas, mas numa questão mais a frente no questionário, sobre o que funciona nas aulas, o Prof. D afirmou que nas suas aulas o que funciona bem são os debates; então, muito embora ele não tenha citado esse recurso didático na questão sobre procedimentos e recursos, fica claro que ele também faz uso de debates. A única, então, que não faz uso desse recurso é a Profa.D. Ao contrário dos outros professores, a Profa. D é a única a citar os debates como algo que não funciona em suas aulas.

Sobre o que funciona e o que não funciona nas aulas, no Brasil, o Prof. A disse que as aulas que funcionam bem são "*As aulas com debates ou em que eles tem que produzir*

matérias para apresentar. E as aulas co temas da atualidade[...],” – ele dá como exemplo a questão da copa do mundo, dos protestos de junho de 2013, questões como transporte público, moradia, a situação da própria escola e da educação como um todo, etc.). Já o que não funciona nas aulas, o Prof. A afirma que

Há uma grande dificuldade com os temas clássicos, ou com temas muito abstratos, com a leitura de textos muito específicos da filosofia. Existe uma grande dificuldade dos alunos com leitura de textos, interpretação, o que dificulta a abstração muitas vezes necessárias a filosofia. E como a filosofia só está na grade no Ensino Médio, as vezes não há tempo hábil de trabalhar os conceitos necessários com eles.

Vale retomar aqui o que dissemos anteriormente a respeito das condições de trabalho que simplesmente não permitem a realização de um trabalho que seja, de fato, formativo. Quando perguntado a respeito dos fatores que interferem negativamente nas aulas, o professor afirma:

A falta de estrutura da escola, o pouco tempo de aula e a superlotação são problemas crônicos que dificultam e fazem com que seja muito difícil uma aula de qualidade. (Prof. A)

As respostas da PROF B, acerca do que funciona ou não em suas aulas, embora mais curtas e menos detalhadas, seguem a mesma linha das respostas do PROF.A. Ela afirma que o que funciona em suas aulas são os debates e reflexões. E ela ainda destaca que esses recursos funcionam "*por ser uma maneira de interagir com o aluno, o tornando participante*". A professora afirma que teorizar não funciona em suas aulas, pois esta é uma geração que foca mais nas tecnologias, e não tanto em leitura e escrita. Inclusive, acerca dos fatores que interferem nas aulas ela diz que "*os livros com linguagens difíceis e longas*" interferem negativamente, e que "*o acesso a tecnologias (sob orientação)*" interferem positivamente.

Já na Espanha, O Prof.C, diz que o que funciona em suas aulas são os diálogos a modo de debates. Ele justifica dizendo que acredita que os alunos gostam de dar suas opiniões e porque os ajuda a superar a preguiça, pois se entendiam muito fácil quando há apenas aula expositiva. Sobre o que não funciona na aulas, o Prof.C diz que, no geral, é o uso apenas da aula expositiva, pois os alunos não tem muita capacidade de escuta ativa. Uma outra dificuldade citada pelo professor é a indisciplina dos alunos, que se entediam com a aula expositiva e logo começam a dispersar e a conversar. O professor inclusive cita o tédio dos alunos como o principal fator que interfere negativamente no desenvolvimento das aulas, e que, conseqüentemente, os fatores que interferem positivamente são as atividades mais dinâmicas, que não sejam "*agobiantes*", e durante as quais o professor esteja disposto a ouvir seus alunos, e que estes possam falar e fazer perguntas naturalmente.

[...] las actividades no sean agobiantes, que sean claras y estén bien presentadas, que cuenten con la cercanía del profesor para que puedan preguntar con toda normalidad y espontáneamente. Lo contrario: el agobio es siempre negativo; cuando no entienden bien lo que se les pide, es una dificultad añadida, la actitud distante del profesor (PROF.C)

As respostas da Profa. D são as que mais se diferem das outras. Primeiro porque, como já dissemos anteriormente, ela não cita os debates como algo que funcione em suas aulas, muito pelo contrario, ela afirma justamente que os debates não funcionam, e explica dizendo que é porque alguns alunos apenas se limitam a memorizar os conteúdos e que, além disso, a realização de debates em sala de aula acabou resultando, em algumas ocasiões, em ataques pessoais. O que ela diz funcionar em suas aulas são atividades de investigação e de exposição, porque, nas palavras da professora, com essas atividades, "*Los alumnos se dan cuenta de esa necesidad de reflexionar ante determinados problemas*". Sobre os fatores que interferem nas aulas ela cita que o principal fator negativo é a não disposição de alguns alunos de participar das aulas, e o fator positivo ela diz ser o "*Poder tratar y estudiar temas que tienen que ver con su día a día; Plantear en una misma clase distintas actividades, combinar la exposición oral (profesor) con actividades en las que ellos tengan que actuar*".

Sobre as relações estabelecidas com a realidade dos alunos durante as aulas, todos os professores disseram que existem sim oportunidades para discutir questões reais da vida dos alunos na escola e na sociedade.

O Prof. A disse que nas suas aulas essas discussões acontecem o tempo todo, pois ele considera que essa é a única maneira de tornar a Filosofia atraente para os alunos, é fazendo um "link" entra os conceitos filosóficos e as realidade cotidiana deles. O professor ainda ressalta que justamente por isso os alunos têm abertura para propor temas para serem discutidos em aula. E afirma que os alunos gostam muito dessas aulas, que são nessas em que eles mais participam e que os próprios alunos dizem que essas aulas fazem diferença em seus cotidianos, inclusive o cobram quando falta. Essa receptividade, para o professor, é demonstrativo de que seu trabalho esta sendo eficaz.

Pela receptividade deles nas aulas, pergunto constantemente pra eles se está tudo bem, se estão gostando, o que ouço eles falarem entre eles, até quando fico sem ir, quando volto eles cobram, dizem que sentem falta e muitos dizem que as discussões que fazemos na sala fazem diferença em seu cotidiano, seja no trabalho ou na vida familiar (PROFA)

No caso da Profa. B, as discussões sobre questões reais da vida dos alunos acontecem por meio de debates e palestras e, assim como no caso do Prof. A, são essas aulas que os alunos mais gostam e mais interagem e é justamente através dessa interação que ela percebe que seu trabalho está sendo eficaz. As respostas do Prof.C seguem a mesma linha; ele diz que

é preciso discutir essas questões reais da vida dos alunos pois o entusiasmo depende muito do tema discutido, de sua atualidade e de se é do interesse dos alunos e afirma que os alunos reagem bem, e que é importante que haja esse espaço, e que os alunos reagem mal quando demonstram interesse por um determinado tema mas encontram oposição por parte do professor. Assim como os outros professores, o Prof.C acredita que seu trabalho esta sendo eficaz com seus alunos, e que percebe isso através da forma como eles trabalham, seja ativamente durante as atividades propostas ou passivamente, quando estão ouvindo com atenção. Mas o professor acrescenta que não é sempre assim, principalmente se os alunos tem alguma prova de outra disciplina nas aulas que se seguem.

Já nas aulas da Profa. D, na Espanha, as questões reais são trabalhadas "*en sus aplicaciones antropológicas y éticas*" e os alunos demonstram grande entusiasmo, participando das aulas, fazendo perguntas, etc. Sobre se seu trabalho está sendo eficaz com os alunos, a Profa. D diz que sim, e assim como os outros professores, ela percebe isso através da maneira como os alunos trabalham, tomando notas durante as explicações, perguntando sobre temas que não tenham ficado claros

Por meio das respostas de todos os professores respondentes é possível perceber que a tendência que parece estar sendo priorizada na disciplina é a de se ensinar a Filosofia como processo, o que, segundo Aranha (2000), significa que se dá preferência por uma abordagem temática para o ensino de Filosofia, e não pela abordagem da História da Filosofia (que daria um tratamento mais cronológico aos conteúdos). Nessa tendência detectada, a Filosofia é posta em prática através da realização de debates, discussões e reflexões sobre temas atuais e que sejam de interesse dos alunos. O Prof. C, por exemplo, diz, claramente, que seus alunos não mostram nenhum interesse pelos temas históricos. Essa opção metodológica de trabalhar a partir das ideias facilita o trabalho com os alunos, justamente por permitir a abordagem de assuntos que lhes dizem respeito mais diretamente.

A esse respeito, o que Aranha (2000) destaca é que, ao se reconhecer a importância da participação ativa dos alunos e privilegiar textos e temas que lhes sejam mais atraentes, o professor pode sucumbir à tentação de centralizar as aulas em apenas debates e discussões abertos, que podem acabar se tornando meramente opiniáticos, sem sistematização, fundamentação e rigor conceitual. Essa situação, como já foi dito anteriormente, pode gerar um desvirtuamento e uma banalização da Filosofia. Segundo Tomazetti (2002, p. 72), “[...] tratar filosoficamente determinados temas, articulando-os com questões filosóficas, pode ser muito difícil para um professor que não tome para si mesmo a Filosofia como um exercício de reflexão constante”.

A análise do discurso desses professores nos remete, aqui, à presença do chamado “discurso construtivista”. Ainda que os professores participantes não tenham usado em seus depoimentos o termo "construtivismo", características dessa pedagogia – preocupação em desenvolver uma educação centrada no aluno, torná-lo participante, evitar impor conteúdos, preferência por métodos ativos ao invés da tradicional transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências – estão presentes em algumas das falas:

Debates e reflexões funcionam por ser uma maneira de interagir com o aluno, o tornando participante (PROFA.B)

Hablado expresamente a los alumnos de lo importante e insustituible que es su trabajo personal y ayudándoles con una metodología activa que les exija ese esfuerzo y ese trabajo personal en la misma clase, no solo mandándoles deberes para casa (PROF.C)

6.1.4. Os alunos e a escola na visão dos(as) professores(as).

As informações apresentadas neste quarto e ultimo eixo dizem respeito à visão do professores a respeito dos alunos do ensino médio com os quais trabalham, das suas escolas, da comunidade em que se inserem e de suas próprias expectativas e condições de trabalho como professores de Filosofia, e encontram-se reunidas no Quadro 20, apresentado a seguir.

Quadro 20 - Os alunos e a escola na visão dos(as) professores(as)

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
<p>Informação sobre alunos, comunidade, escola, clima de trabalho</p>	<p>a) <u>Alunos:</u> *“Temos o histórico dos alunos mais problemáticos, qualquer eventualidade que possa interferir na sala de aula, temos conhecimento através da equipe gestora da escola”</p> <p>b) <u>Comunidade:</u> *“ No meu caso tenho um bom conhecimento sobre a comunidade, até o ano passado eu morava na mesma comunidade, estudei nas escolas da região e vivi grande parte da minha vida lá”.</p> <p>c) <u>A escola:</u> *“É uma escola com grandes debilidades na estrutura, até o ano passado uma direção ausente, o que traz grandes problemas ao cotidiano, sem muitas atividades extraclases. Mais tem a vantagem de ser uma escola bem flexível quanto aos alunos e as questões da comunidade”</p> <p>d) <u>Clima de trabalho com os pares:</u> *“Por ser um grupo antigo na escola a convivência é muito tranquila, tendo seus problemas como em todo lugar, mais sempre há muito diálogo para se resolver os problema. E com alguns colegas existe até a cooperação para atividades em conjunto”</p>	<p>a) <u>Alunos:</u> *“São alunos participativos e a escola procura atender as necessidades dos mesmos, sempre ouvindo opiniões e propostas dos mesmos”</p> <p>b) <u>Comunidade:</u> *“Não é muito participativa, mas estamos elaborando um projeto para melhorar esta questão”</p> <p>c) <u>A escola:</u> *“Tem uma proposta de trabalho bem definida, que atingi não apenas a formação do aluno para o mercado de trabalho, mas também para outras esferas da sociedade; é bem equipada e continua num processo de aperfeiçoamento”.</p> <p>d) <u>Clima de trabalho com os pares:</u> *Clima de trabalho com os colegas é muito bom;</p>	<p>a) <u>Alunos:</u> *Não há muitas informações sociais sobre os alunos: "solamente la que se puede compartir en sesión de evaluación o través del tutor o tutora" "acogida"</p> <p>b) <u>Comunidade:</u> *Comunidade: não respondeu – repetiu a informação anterior</p> <p>c) <u>A escola:</u> * Colegio de unos 750 alumnos. Situado en un barrio de la ciudad, de 5 plantas, en cuatro de ellas están las aulas de clase y otros servicios. El Colegio tiene todos los niveles: desde 1º de Infantil (3 años) hasta 2º de Bachillerato con dos líneas o grupos en cada curso.</p> <p>d) <u>Clima de trabalho com os pares:</u> *Siempre puede haber alguna relación o circunstancia puntual que pudiera ser una excepción. Pero, en general y ordinariamente, el clima es de muy buen compañerismo</p>	<p>a) <u>Alunos:</u> *Existe informação social sobre os alunos: "Sobre todo em caso extremos em los que los alumnos se encuentran en casas de acogida"</p> <p>b) <u>Comunidade:</u> *Há informação sobre a comunidade em vivem os alunos: "Viene em la información de matricula, a través de la plataforma Delphos se puede acceder a ella"</p> <p>c) <u>A escola:</u> *“IES (Instituto de Educación Secundaria) situada en el centro de Guadalajara, aunque cuenta con población inmigrante. Los grupos en la ESO son muy numerosos. En Bachillerato se aprecia cambia cualitativo respecto a los primeros cursos de la ESO.”</p> <p>d) <u>Clima de trabalho com os pares:</u> *“Bueno, amigable. Hay colaboración”</p>

SUJETOS ASPECTOS	BRASIL		ESPANHA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
<p>Informações sobre alunos, comunidade, escola, clima de trabalho</p>	<p>e) <u>Clima de trabalho com a equipe técnica:</u> *"A coordenadora da escola é uma pessoa muito presente e dedicada, a direção por ser muito antiga traz muitos vícios, e alguns problemas de ausência que foram discutidos no fim do ano e esperamos ser resolvidos" *Sobre as regras e o clima de trabalho: "Ajudam, por serem as regras bem flexíveis e o clima de trabalho muito bom, isso reflete diretamente com os alunos, quando os professores falam a mesma língua da equipe de coordenação, isso dá uma funcionamento mais coeso a escola" *Apoio da escola: " Sempre que quis realizar uma atividade ou procurei a equipe gestora encontrei um bom respaldo"</p>	<p>e) <u>Clima de trabalho com a equipe técnica:</u> *Clima de trabalho com a equipe técnica é muito bom * Sobre as regras e o clima de trabalho: "ajuda a nos direcionar e nos organizar para melhor atender nossos objetivos" *Apoio da escola: "aceitam sempre minhas sugestões e a participação dos meus alunos em algumas propostas".</p>	<p>e) <u>Clima de trabalho com a equipe técnica:</u> *"Igualmente bueno por no decir excelente" * Sobre as regras e o clima de trabalho: " Yo creo que es evidente. Cuando un organismo tiene salud, todo va bien. Cuando alguno o algunos de sus miembros no gozan de esa salud, de alguna manera todo el cuerpo se resiente. El clima laboral influye en la calidad para bien (si es bueno) y para mal (si es malo)." *Apoio da escola: "En la línea de lo que venimos comentando, hay buen ambiente institucional y se respira bien en un clima de buen compañerismo"</p>	<p>e) <u>Clima de trabalho com a equipe técnica:</u> *"Bueno" *Sobre as regras e o clima de trabalho: "Se produce armonía y decencia de relaciones entre los profesores y el equipo directivo, Por otro lado este equipo directivo es encargado de mantener la disciplina con alumnos, favorecer las buenas relaciones, se trabaja mejor si hay buen clima de trabajo". **Apoio da escola: "En general aprueba las propuestas del departamento"</p>

SUJEITOS ASPECTOS	BRASIL		ESPAÑA	
	PROF.A	PROF. B	PROF.C	PROF.D
Expectativas como professor(a) de Filosofia.	<p>a) <u>Da escola:</u> *"Uma boa organização e uma boa estrutura que possibilite um trabalho de qualidade."</p> <p>b) <u>Da equipe gestora:</u> *"Um apoio nas questões pedagógicas, elaboração em conjunto do funcionamento e de tudo que se refere a escola"</p> <p>c) <u>Dos colegas:</u> *"Colaboração, uma boa convivência, um diálogo sobre as questões pedagógicas e políticas da profissão"</p> <p>d) <u>Dos alunos:</u> *"Uma boa convivência, respeito e interesse"</p> <p>e) <u>Comentário extra:</u> *"Grande parte dos problemas que elenquei no decorrer do questionário poder ser resolvidos, mais vão muito além da sala de aula, da equipe gestora ou professores. São problemas estruturais que decorrem de uma política que não visa melhoria e qualidade na educação pública, dependendo assim de mudanças estruturais em toda a educação"</p>	<p>a) <u>Da escola:</u> *"Que aumente o numero de aulas";</p> <p>b) <u>Da equipe gestora:</u> *"Curso de capacitação";</p> <p>c) <u>Dos colegas:</u> *"Respeito a disciplina";</p> <p>d) <u>Dos alunos:</u> *"Um maior interesse".</p>	<p>a) <u>Da escola:</u> *"Simplemente que nos pueda garantizar trabajar en bien de los alumnos y que el trabajo de éstos sea provechoso para ellos y, a través de ellos, a la sociedad."</p> <p>b) <u>Da equipe gestora:</u> *"Lo mismo"</p> <p>c) <u>Dos colegas:</u> *"Que nos respetemos y ayudemos mutuamente en lo que sea necesario siendo cada uno responsable de su trabajo"</p> <p>d) <u>Dos alunos:</u> *"Responsabilidad en su trabajo diario, respeto a las personas (profesor, compañeros, amigos) y a las cosas (inmueble, mobiliario, material de estudio...)"</p>	<p>a) <u>Da escola:</u> *"Favorezca un buen ambiente de estudio, que fomente hábitos de trabajo, que aprendan a convivir y ser respetuosos con los demás, que acepten las diferencias"</p> <p>b) <u>Da equipe gestora:</u> *"Apoyo e información sobre nuevas medidas administrativas que afecten al profesorado"</p> <p>c) <u>Dos colegas:</u> *"Buena relación, colaboración"</p> <p>d) <u>Dos alunos:</u> *"Aprender, aprobar"</p> <p>e) <u>Comentário extra:</u> *"La diferencia que existe entre la Filosofía em 1º y 2º es que esta última está muy marcada por la PAU, no permite trabajar com ellos habilidades ni temas que les podría resultar interesantes"</p>

Sobre as informações sociais que tem dos alunos, o Prof. A disse que possui o histórico dos alunos mais problemáticos e que a equipe gestora da escola informa os professores sobre qualquer outra eventualidade que possa interferir com o trabalho na sala de aula. Já a Profa. B afirma a esse respeito que os alunos são participativos e que "[...] a escola procura atender as necessidades dos mesmos, sempre ouvindo opiniões e propostas dos mesmos." O Prof. C, por sua vez revela que não possui muitas informações sobre os alunos, apenas aquilo que é discutido em sessões de avaliação ou através do tutor ou tutora³⁵. Já a Profa. D disse ter sim informações sociais sobre os alunos, principalmente em casos extremos, de alunos que se encontram na chamadas "casas de acolhida"³⁶.

Enfim, todos os professores fizeram referencia a informações de cunho social com exceção da Profa. B, que citou informações referentes às atitudes dos alunos dentro da escola (participativos) e a relação que a escola mantém com esses alunos.

Sobre a comunidade onde vivem os alunos, o Prof. A afirma que tem muito conhecimento sobre ela, já que viveu um bom tempo nessa mesma comunidade e, inclusive, estudou em escolas da região. Ao contrário, a Profa. B afirmou que a comunidade onde vivem seus alunos não é muito participativa, mas que a escola está elaborando um projeto para melhorar esse aspecto. Já o Prof. C informou que a resposta a essa questão era a mesma que havia dado na pergunta anterior (informações a respeito dos alunos), ou seja, não possui muitas informações sobre a comunidade, apenas aquilo que é discutido em sessões de avaliação ou através do tutor ou tutora. No entanto, a Profa. D disse que possui muitas informações sobre a comunidade em que vivem os alunos, pois é preciso incluir esse tipo de informações na ficha de matrícula, assim que, através de uma plataforma, os professores podem ter acesso a tais informações.

Em seguida os professores foram perguntados sobre a escola (como ela é, como a definem/caracterizam). No Brasil, o Prof. A respondeu que a escola em que trabalha é uma escola com grandes debilidades estruturais e que até 2013 a direção era completamente ausente mas, contraditoriamente, acrescenta que "[...] é uma escola bem flexível quanto aos alunos e as questões da comunidade". A Profa. B, a respeito da escola onde trabalha, afirma que é uma escola com uma proposta de trabalho bem definida, que atinge "*não apenas a formação do aluno para o mercado de trabalho, mas também para outras esferas da*

³⁵ O tutor ou tutora, nos IES (Institutos de Educación Secundaria), é um(a) professor(a) que fica responsável por uma determinada turma, como um conselheiro. Os alunos tem abertura para conversar com esse(a) professor(a) sobre diferentes assuntos, não apenas os de cunho educacional.

³⁶ Centros de cuidados para o desenvolvimento das atividades e serviços voltados para a recepção, prevenção, assistência, promoção e integração social dos indivíduos e famílias desabrigadas.

sociedade". E acrescenta que é uma escola bem equipada e num contínuo processo de aperfeiçoamento.

Na Espanha, as informações citadas pelo Prof. D dizem mais respeito à estrutura física e organizacional da escola:

Colegio de unos 750 alumnos. Situado en un barrio de la ciudad, de 5 plantas, en cuatro de ellas están las aulas de clase y otros servicios. El Colegio tiene todos los niveles: desde 1º de Infantil (3 años) hasta 2º de Bachillerato con dos líneas o grupos en cada curso.

A Profa. D por sua vez, foi a que deu informações mais detalhadas a respeito da sua escola:

IES (Instituto de Educación Secundaria) situada en el centro de Guadalajara, aunque cuenta con población inmigrante. Los grupos en la ESO son muy numerosos. En Bachillerato se aprecia cambio cualitativo respecto a los primeros cursos de la ESO.

A respeito do clima de trabalho com os pares, todos disseram ser sempre muito bom. Dentre todas as respostas, a única que foi a mais curta e sem grandes comentários sobre o clima de trabalho, foi a da Profa. B, no Brasil, que apenas respondeu a pergunta com um "*muito bom*"; todos os outros professores descreveram com um pouco mais de detalhes as relações mantidas com o corpo docente das respectivas escolas:

Por ser um grupo antigo na escola a convivência é muito tranquila, tendo seus problemas como em todo lugar, mais sempre há muito diálogo para se resolver os problemas. E com alguns colegas existe até a cooperação para atividades em conjunto (Prof. A).

Siempre puede haber alguna relación o circunstancia puntual que pudiera ser una excepción. Pero, en general y ordinariamente, el clima es de muy buen compañerismo (Prof. C).

A Profa.D, embora também com uma resposta curta, nos oferece um pouco mais de informação do que a Profa.B: ela diz que o clima de trabalho é "*Bueno, amigable. Hay colaboración*"

Sobre as relações com a equipe técnica 03 professores afirmam que elas são muito boas. Apenas o Prof. A entrou em pormenores nesta pergunta, dizendo que:

A coordenadora da escola é uma pessoa muito presente e dedicada, a direção por ser muito antiga traz muitos vícios, e alguns problemas de ausência que foram discutidos no fim do ano e esperamos ser resolvidos

Sobre a influência das regras de convivência e do clima de trabalho nas aulas e nas relações com os alunos, todos foram unânimes em dizer que sim, que há uma influência direta entre esses aspectos. O prof.A destacou que as regras e o clima de trabalho ajudam muito pois as regras são bem flexíveis e o clima de trabalho é muito bom, e que quando os professores e a coordenação "falam a mesma língua", isso reflete positivamente nos alunos e resulta num

funcionamento mais coeso da escola. A profa.B afirmou que as regras de convivência "ajudam a nos direcionar e a nos organizar para melhor atender nossos objetivos". Já o Prof.C disse que essa relação de influencia é evidente, que quando um organismo tem saúde, tudo funciona, mas que se algum dos membros desse organismo não goza de saúde, todo o organismo sofre. A Prof D. afirma que as regras e o clima de trabalho produzem harmonia e decência de relações entre os professores e a equipe diretora, mas que por outro lado, a equipe diretora também é responsável por manter a disciplina dos alunos, de favorecer as boas relações para que assim se tenha um bom clima de trabalho.

Sobre se se sentem ou não apoiados pela escola, todos responderam positivamente, afirmando que sempre encontram respaldo positivo quando fazem sugestões de atividades e que há um bom clima e companheirismo na escola.

A partir desse bloco de respostas, é possível perceber que todos os professores participantes mantêm boas relações com seus alunos, com seus colegas de profissão e com as equipes diretoras. E essas boas relações, conseqüentemente, influenciam positivamente o desenvolvimento do trabalho dos professores em sala de aula, e acabam compensando, ainda que seja minimamente, as dificuldades já citadas (condições materiais, dificuldades dos alunos, superlotação das salas, etc.)

O ultimo bloco de questões desse eixo refere-se às expectativas dos professores em relação à escola, à equipe gestora, aos colegas e aos alunos.

Sobre as expectativas em relação à escola, o Prof.A disse que espera uma boa organização e uma estrutura que possibilitem um trabalho de qualidade. A Profa.B disse que espera que aumentem o numero de aulas (vale lembrar que esta professora ministra, além das aulas de Filosofia, aulas de História e Sociologia). O Prof.C disse que espera, simplesmente, que a escola garanta condições de trabalhar bem com os alunos para que o trabalho deles seja proveitoso para eles mesmos e para a sociedade. A Profa.D disse que espera que sua escola favoreça um bom ambiente de estudo, que fomente hábitos de trabalho e que aprendam a conviver e ser respeitosos com os demais, que se aceitem as diferenças.

A respeito das expectativas em relação à equipe gestora, o Prof.A respondeu que espera um apoio maior nas questões pedagógicas, e uma elaboração em conjunto do funcionamento da escola. Já a Profa.B diz esperar que se ofereçam cursos de capacitação. O Prof.C disse que espera da equipe gestora o mesmo que espera da escola como um todo: que se garanta as condições de trabalhar bem com os alunos para que o trabalho deles seja proveitoso para eles mesmos e para a sociedade. A Profa.D disse que espera apoio e informação sobre novas medidas administrativas que possam afetar o professorado.

Sobre o que esperam dos colegas de profissão, o Prof.A disse que espera colaboração, boa convivência, e mais dialogo sobre as questões pedagógicas e políticas da profissão. A Profa.B disse que espera respeito à disciplina. Já o Prof.C disse que espera respeito e ajuda mutua no que seja necessário e que cada um seja responsável pelo seu trabalho. A Profa.D respondeu que espera boa relação e colaboração.

Sobre o que esperam dos seus alunos, o Prof.A respondeu que espera uma boa convivência, respeito e interesse. A Profa.B respondeu que espera um maior interesse por parte dos alunos. O Prof.C respondeu que espera responsabilidade no trabalho diário, respeito as pessoas (professores, amigos, colegas, funcionários, etc.) e as coisas (imóvel, material de estudo, mobília, etc.). A Profa.D respondeu que espera que seus alunos aprendam e que sejam aprovados.

A pergunta final do questionário se referia à existência de algo que não havia sido perguntado no decorrer do questionário e que eles gostariam de acrescentar. Apenas dois professores responderam essa pergunta, o Prof. A, no Brasil, e a Profa. D, na Espanha.

O comentário extra do Prof. A diz respeito à natureza dos problemas por ele relatados ao longo do questionário. Ele afirma que:

Grande parte dos problemas que elenquei no decorrer do questionário pode ser resolvidos(sic), mais (sic) vão muito além da sala de aula, da equipe gestora ou professores. São problemas estruturais que decorrem de uma política que não visa melhoria e qualidade na educação publica, dependendo assim de mudanças estruturais em toda a educação (Prof. A).

Já a resposta da Profa. D diz respeito à diferença entre as aulas de Filosofia do 1º ano e do 2º ano do Bachillerato. Ela explica que:

La diferencia que existe entre la Filosofía en 1º y 2º es que esta última está muy marcada por la PAU, no permite trabajar con ellos habilidades ni temas que les podría resultar interesantes". (Profa. D).

Enfim, boa *convivência*, *interesse* e *responsabilidade* é o que os professores esperam dos alunos. Suas visões sobre eles são, portanto, positivas, ainda que as informações de que dispõem sobre os alunos e a comunidade em que vivem sejam irrisórias.

E os alunos, quem são afinal? E o que pensam sobre a escola, a Filosofia e seus professores? O item 6.2, a seguir, procura responder a essas questões.

6.2. Os alunos

Os dados que serão aqui apresentados também foram coletados através de questionário específico dirigido aos alunos (ver ANEXO 4 e 5), que continha questões fechadas e abertas e que foi aplicado a 31 alunos do último ano do Ensino Médio de uma escola pública da cidade de São Paulo, e a 25 alunos do último ano do Bachillerato de uma escola pública da cidade de Guadalajara, na Espanha.

Cabe aqui uma justificativa a respeito da diferença de contexto dos alunos: São Paulo (cidade grande, capital) X Guadalajara (cidade pequena, interior). O plano inicial para esta pesquisa era coletar dados com alunos residentes na cidade de Madrid, outra cidade grande e também capital. No entanto, uma mudança nesse quadro inicial tornou-se necessária. Para a realização do período de estágio no exterior com a bolsa sanduíche, não encontramos co-orientadores disponíveis dentro da área de ensino da Filosofia para jovens nas Universidades de Madrid. Assim que, correndo o risco de ficar com essa parte da pesquisa comprometida e, tendo como oportunidade um professor co-orientador da Universidade de Alcala (Campus Guadalajara) disposto a orientar a pesquisa, tivemos que optar pela coleta de dados nessa cidade, caso contrário não teríamos dados referentes aos alunos espanhóis e a pesquisa talvez ficasse restrita a uma pesquisa das legislações brasileiras e espanholas, sem os sujeitos.

Levando-se em consideração, então, essa diferença de contexto entre os alunos, fez-se o possível para que as demais caracterizações da pesquisa na Espanha fossem o mais parecidas possíveis com as da pesquisa realizada no Brasil.

Assim, buscou-se aplicar o questionários a alunos brasileiros e espanhóis, que pertencessem a escolas que tivessem características e condições semelhantes.

Para mostrar essas semelhanças detectadas são apresentadas a seguir, para uma melhor contextualização dos sujeitos de ambos os países, uma breve caracterização das duas escolas escolhidas para esta pesquisa.

A escola de Guadalajara-ES é uma escola pública, localizada em uma região central da cidade, e com uma população imigrante muito numerosa, no bairro El Balconcillo, que constitui um polígono de descongestionamento industrial da cidade de Madrid, na região sudoeste da cidade de Guadalajara. É um bairro industrial e residencial. A parte industrial é dedicada a indústria leve (têxtil, alimentícia, tabagista, eletrodomésticos, etc.) e ao setor terciário.

A escola oferece os seguintes cursos:

- **ESO (Educación Secundaria Obligatoria)**
- **Bachillerato**

➤ **Formación Profesional Básica³⁷:**

- ✓ Destina-se a aqueles que não completaram a ESO e querem começar a formação profissional.
- ✓ Os ciclos de Formação Profissional Básica, de acordo com a LOMCE, garantem a aquisição de competências básicas da aprendizagem através do oferecimento das seguintes disciplinas: Lengua Castellana, Lengua Extranjera, Ciencias Sociales, Lengua Cooficial (si la hay), Matemáticas y Ciencias Aplicadas al Contexto Personal y de Aprendizaje en un Campo Profesional.

➤ **Ciclos Formativos de Grado Medio:**

- ✓ Pertencem aos estudos de Formação Profissional e têm como objetivo capacitar os alunos, de forma prática, com os conhecimentos e as habilidades necessárias para que sejam capazes de se incorporar ao mundo do trabalho.
- ✓ Para ter acesso aos Ciclos Formativos de Grau Médio é preciso ter superado a ESO ou curso equivalente em fins acadêmicos.
- ✓ A titulação obtida é a de Técnico(a) na profissão correspondente ao ciclo cursado. Tal titulação permite o acesso a outros Ciclos Formativos de Grau Médio ou aos Ciclos Formativos de Grau Superior, mediante uma prova de acesso.

➤ **Ciclos Formativos de Grado Superior:**

- ✓ Pertencem aos estudos de Formação Profissional e são dirigidos especialmente aos alunos que já possuem o Bachillerato completo e, como alternativa a Universidade, buscam os estudos superiores práticos, que os qualifiquem para incorporassem ao mundo do trabalho.
- ✓ Essa formação técnico-prático conduz a uma titulação de nível superior. Os titulados obtêm a qualificação necessária para realizar trabalhos técnicos próprios da profissão escolhida mas também para assumir responsabilidades de planificação, organização e coordenação.

A escola de São Paulo-BR é uma ETEC (Escola Técnica Estadual) e está localizada em bairro da região sudeste da cidade de São Paulo, cujo perfil residencial é bem variado: possui casas de baixo, médio e alto padrão, sendo o mais constante, o médio-padrão. Essa escola oferece os seguintes cursos:

³⁷ A LOMCE estabeleceu os ciclos de **Formação Profissional Básica**, que começaram a ser aplicados no curso 2014-2015, e substituem os Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) que existam com a LOE (VER QUADRO 11), que eram programas destinados aos jovens maiores de 16 anos que não tivessem completado a ESO, com o objetivo de facilitar a inserção sociolaboral do aluno.

- **Ensino Médio**
- **Administração Integrada ao Ensino Médio**
- **Informática Integrado ao Ensino Médio.**
- **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Informática**
- **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Contabilidade**
- **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de Técnico em Comunicação Visual**
- **Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio em Administração**

Todos com características muito semelhantes às dos cursos oferecidos pela escola espanhola:

- ✓ Pertencem aos estudos de Formação Profissional e têm como objetivo capacitar os alunos, de forma prática, com os conhecimentos e as habilidades necessárias para que sejam capazes de se incorporar ao mundo do trabalho;
- ✓ Têm acesso a esses cursos os alunos que concluíram o ensino fundamental;
- ✓ A titulação obtida é a de Técnico(a) na profissão correspondente ao ciclo cursado e tal titulação permite o acesso ao Ensino Superior, mediante uma prova de acesso;
- ✓ Com essa formação técnico-prático os titulados obtêm a qualificação necessária para realizar trabalhos técnicos próprios da profissão escolhida.

No que tange às características dos alunos que frequentam essas escolas, os mesmos cuidados foram tomados para garantir as semelhanças. Os dados apresentados a seguir revelam isso.

O primeiro movimento em relação aos dados coletados com os alunos também foi o de realizar um mapeamento geral que gerou, em seguida, a organização dos quadros expostos a seguir, agrupando-os segundo as temáticas das perguntas do questionário. Da mesma forma que os dados referentes aos professores, os dados também estão organizados em eixos: o primeiro eixo trata de um perfil geral das características pessoais, familiares e sócio-culturais dos alunos, do percurso desses alunos no Ensino Fundamental/ESO e no Ensino Médio/Bachillerato; o segundo eixo traz as sugestões (e observações) dos alunos para mudanças na carga horária das disciplinas do ensino médio, juntamente com a percepção dos alunos acerca da disciplina de Filosofia, a escola e seus professores; e o terceiro e último eixo trata da relação que os alunos mantêm com o conhecimento.

6.2.1. Quem são os alunos: perfil pessoal, familiar e sociocultural dos alunos; o percurso escolar no Ensino Fundamental/ESO e no Ensino Médio/Bachillerato

Um dos conjuntos de questões do questionário aplicado aos alunos dizia respeito à busca de informações que pudessem ajudar a traçar um perfil geral dos mesmos. As Tabelas 3, 4 e 5, a seguir apresentadas, pretendem sintetizar esse conjunto de informações em relação aos dois grupos de alunos investigados – os brasileiros e os espanhóis – no que tange ao seu perfil pessoal, social, familiar e cultural (Tabela 3) e a aspectos de seu percurso escolar no Ensino Fundamental e ESO (Tabela 4) e também no Ensino Médio e Bachillerato (Tabela 5) – aspectos esses obtidos por meio de questões que solicitavam aos alunos seu posicionamento em relação a: como se vêem como alunos; disciplinas em que obtiveram melhores notas; disciplinas que mais/menos gostavam e porquê; como viam seu desempenho como alunos, além de como se sentem, atualmente, em relação ao seu próprio preparo para ingresso e frequência na universidade e mercado de trabalho.

Vejamos.

Tabela 3 - Perfil pessoal, familiar e sociocultural dos alunos.

ASPECTOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS ESPANHOIS
Idade	16 anos: 09	16 anos: 02
	17 anos: 21	17 anos: 19
	18 anos: 01	18 anos: 02
		20 anos: 01
		Sem resposta: 01
Sexo	Feminino: 18	Feminino: 11
	Masculino: 13	Masculino: 13
		Sem resposta: 01
Estado Civil	Solteiro(a): 31	Solteiro(a): 16
	Casado(a): 00	Casado(a): 00
	Separado(a): 00	Separado(a): 00
	Divorciado(a): 00	Divorciado(a): 00
	Mora c/companheiro/a: 00	Mora c/companheiro/a: 03
	Viúvo(a): 00	Viúvo(a): 00
		Outro: 05
	Sem resposta: 01	
Cidade onde nasceram	São Paulo: 27	Guadalajara: 19
	Grande São Paulo: 02	Madrid: 01
	- Ribeirão Pires:01	Barcelona: 01
	- São Caetano do Sul:01	Jadraqui: 01
	Interior do Estado - São Pedro: 01	Caldas, Ansermas (Colombia): 01
	Outros Estados: 01	Sem resposta: 01
	-Timbaúba - PE: 01	
Cidade onde vivem	São Paulo: 31	Guadalajara: 22
		Jadraque: 02
		Sem resposta: 01
Nº de pessoas com quem vivem	1 a 2 pessoas: 02	1 a 2 pessoas: 04
	3 a 4 pessoas: 22	3 a 4 pessoas: 18
	5 a 6 pessoas: 07	5 a 6 pessoas: 02
	7 ou mais pessoas: 00	7 ou mais pessoas: 00
		Sem resposta: 01
Pessoas com	Pai, Mãe e Irmãos/ãs: 16	Pai, Mãe e Irmãos/ãs: 18

quem vivem	Pai e Mãe:	05	Pai e Mãe:	02
	Mãe e Irmãos/ãs:	04	Mãe e Irmãos/ãs:	01
	Pai:	01	Mãe:	01
	Mãe:	01	Pai, Mãe, Irmãos/ãs, Avó, namorado:	01
	Mãe, Padrasto e Filho:	01	Mãe, Irmãos/ãs, padrasto:	01
	Avó:	01	Sem resposta:	01
	Pai / Mãe / Irmãos / Tio:	01	Parceiro(a) c/ ou s/ filhos:	00
	Pai / Mãe / Avó / Avô / Prima:	01	Sozinho(a):	00
	Parceiro(a) c/ ou s/ filhos:	00	Amigos:	00
	Sozinho(a):	00		
	Amigos:	00		
Casa própria	Sim:	27	Sim:	23
	Não:	04	Não:	01
			Sem resposta:	01
Renda familiar*	Até 1 salário mínimo:	00	Até 1 salário mínimo:	03
	De 2 a 4 salários mínimos:	11	De 2 a 4 salários mínimos:	17
	De 5 a 7 salários mínimos:	12	De 5 a 7 salários mínimos:	01
	De 8 a 10 salários mínimos:	04	De 8 a 10 salários mínimos:	00
	11 salários mínimos ou mais:	03	11 salários mínimos ou mais:	01
	S/ resposta:	01	S/ resposta:	03
Grau Escolar do Pai**	Fundamental Incompleto:	03	Educación General Básica (EGB):	05
	Fundamental Completo:	02	Educación Secundaria Obligatoria:	05
	Médio Incompleto:	02	Formación Profesional:	04
	Médio Completo:	18	Bachillerato:	04
	Tecnico Completo:	01	Curso de Orientación	
	Superior Incompleto:	00	Universitaria(COU)	01
	Superior Completo:	04	Educación Superior:	03
	Pós-graduação:	01	-Estudios Universitarios: 01	
			- Formación Profesional de Grau	
			Superior: 02	
		Nenhum:	01	
		Sem resposta:	02	
Grau Escolar da Mãe**	Fundamental Incompleto:	01	Educación Secundaria Obligatoria:	04
	Fundamental Completo:	03	Educación General Básica (EGB):	03
	Médio Incompleto:	01	Bachillerato Unificado Polivalente (BUP):	01
	Médio Completo:	10	Curso de Orientación Universitaria (COU):	02
	Superior Incompleto:	02	Bachillerato:	02
	Superior Completo:	10	Formación Profesional:	06
	Pós-graduação:	03	Formación Profesional de	
	s/ resposta:	01	Grado Medio:	01
			Educación Superior:	03
			-Estudios Universitarios: 03	
		Magisterio:	01	
Atividades mais comuns consideradas como lazer***	Computador/Internet:	14	Computador/Internet:	16
	Televisão:	12	Esporte:	16
	Musica (Mp3 players):	12	Televisão:	14
	Ler:	10	Musica (Mp3 players):	11
	Esporte:	09	Danceterias, bailes, bares:	09
	Cinema:	05	Cinema:	06
	Artesanato:	01	Ler:	04
	Teatro:	01	Dança:	03
	Museus:	01	Aluga fita de vídeos ou DVDs:	03
	Dança:	01	Organizações estudantis:	03
	Aluga fita de vídeos ou DVDs:	01	Shows:	02
	Estádios esportivos:	01	Estádios esportivos:	01
	Rádio:	01	Artesanato:	00
	Danceterias, bailes, bares:	01	Teatro:	00

Shows:	00	Museus:	00
Exposições:	00	Rádio:	00
		Exposições:	00

*À época da recolha dos dados o salário mínimo vigente no Estado de São Paulo era de R\$ 788,00 (setecentos e oitenta e oito reais), e o salário mínimo na Espanha era de €700

** Os cursos EGB (Educación General Básica), BUP (Bachillerato Unificado Polivalente) e COU (Curso de Orientación Universitária) foram cursos que existiram durante a vigência da LGE (1970) e cuja nomenclatura e duração foram alterados com a LOGSE (1990) - VER QUADRO 10.

***Estes totais não se referem ao número de respondentes, mas ao número de vezes que cada alternativa foi mencionada.

Tabela 4 - Percepção dos alunos sobre seu percurso escolar no Ensino Fundamental/ESO

ASPECTOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS ESPANHOIS
Tipo de escola	Pública: 23	Pública: 21
	Particular: 08	Particular: 03
		Maior parte em particular: 01
Sistema de Ensino	Regular: 30	Regular: 25
	S/resposta: 01	
Período	Matutino: 23	Matutino: 25
	Vespertino: 08	
Disciplina que + gostavam*	Educação Física: 15	Educación Física: 12
	Ciências: 14	Lengua Extranjera: 07
	Matemática: 13	Educación Plástica y Visual: 07
	Português: 11	Música: 07
	Artes: 09	Ciências Sociales, Geografia e Historia: 06
	História: 09	Física y Química: 06
	Geografia: 06	Ciencias de la Naturaleza: 06
	Inglês: 06	Tecnología: 06
	Ensino Religioso: 06	Lengua Castellana y Literatura: 05
	Nenhuma: 02	Historia: 05
		Biología y Geología: 04
		Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: 04
		Latín: 03
		Segunda Lengua Extranjera: 03
	Informática: 03	
	Matemáticas: 02	
Disciplinas que – gostavam*	Matemática: 12	Matemáticas: 10
	Inglês: 12	Historia: 08
	Artes: 10	Lengua Extranjera: 07
	História: 09	Física y Química: 06
	Educação Física: 08	Música: 04
	Ensino Religioso: 07	Tecnología: 04
	Português: 05	Latín: 04
	Ciências: 03	Segunda Lengua Extranjera: 04
	Nenhuma: 02	Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos: 03
	Geografia: 01	Ciências Sociales, Geografia e Historia: 02
		Biología y Geología: 02
		Informática: 02
		Educación Física: 01
		Educación Plástica y Visual: 01
	Ciencias de la Naturaleza: 01	
	Lengua Castellana y Literatura: 01	
Tipo de aluno que se consideram	Bom: 18	Bom: 11
	Muito bom: 11	Regular: 09
	Regular: 02	Muito bom: 05
	Fraco: 00	Fraco: 00

* Os totais não se referem ao número de alunos respondentes, mas ao número de vezes que as disciplinas foram mencionadas.

Tabela 5 - Percepção dos alunos sobre seu percurso escolar no Ensino Médio/Bachillerato

ASPECTOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS ESPANHOIS
Tipo de aluno	Regular: 14 Bom: 12 Muito bom: 05 Fraco: 00	Regular: 12 Bom: 11 Muito bom: 01 Fraco: 01
Matérias com melhores notas*	Geografia: 13 Biologia: 13 História: 12 Português: 10 Matemática: 10 Sociologia: 10 Inglês: 07 Educação Física: 07 Física: 06 Química: 06 Filosofia: 04 Artes: 00 Ensino Religioso: 00	Educación física: 09 Lengua extranjera: 09 -Francés: 01 -Ingles:08 Historia 07 Informática: 07 Lengua castellana y literatura: 06 Filosofía: 06 Latín: 06 Matemáticas: 06 Ciencias para el mundo contemporáneo: 05 Biología: 04 Griego: 03 Historia del Arte: 02 Química: 02 Iniciativa a la empresa: 01 Historia de España: 00
Matérias que + gostam*	Matemática: 12 Biologia: 06 História: 05 Geografia: 03 Português: 02 Filosofia: 01 Sociologia: 01 Educação Física: 01 Química: 01 Artes: 00 Inglês: 00 Física: 00 Ensino Religioso: 00	Educación física: 10 Lengua extranjera: 07 Historia de España: 04 Historia de la Filosofía: 04 Filosofía y ciudadanía: 02 Ciencias para el mundo contemporáneo: 02 Lengua castellana y literatura 01
Razões*	Facilidade, compreende bem, notas boas 11 Conhecer os porquês dos fatos, mudanças e acontecimentos do mundo 06 Relação com área em que quer atuar 04 Envolve cálculo, raciocínio e resolução de problemas 04 Conhecer a vida, seus elementos e origens 03 Influência do professor 03 Oportunidade de atividade física 01 Influência de familiares 01 Envolve interpretação de textos 01 Gostar de ler 01 Permite debates e discussões em classe 01 Sem resposta 01	Facilidade, compreende bem, notas boas 10 Oportunidade de atividade física 07 Conhecer os porquês dos fatos, mudanças e acontecimentos do mundo 06 Relação com área em que quer atuar 03 Conhecer a vida, seus elementos e origens 03 Sem resposta 01 Envolve cálculo, raciocínio e resolução de problemas 00 Influência do professor 00 Influência de familiares 00 Envolve interpretação de texto 00 Gostar de ler 00 Permite debates e discussões em classe 00
Matérias que - gostam*	Matemática: 09 Português: 06 Física: 05 Inglês: 04 Filosofia: 03 Biologia: 02 Historia: 01 Química: 01 Geografia: 00	Historia de España: 10 Lengua extranjera: 06 Lengua castellana y literatura: 03 Ciencias para el mundo contemporáneo: 02 Educación física: 02 Filosofía y ciudadanía: 02 Historia de la filosofía: 00

	Artes: 00 Sociologia: 00 Educação Física: 00 Ensino Religioso: 00	
Razões*	Dificuldade de compreensão; matéria difícil; não consegue notas boas: 16 Não considera importante para o dia a dia; não tem interesse; não vê sentido; considera a matéria chata: 08 Não gosta de cálculos e contas: 06 Professor ruim; sem paciência; muito rigoroso; não explica: 05 Muitas regras e conceitos: 04 Muita teoria; muito abstrata: 02 Sem resposta: 01	Não considera importante para o dia a dia; não tem interesse; não vê sentido; considera a matéria chata: 15 Dificuldade de compreensão; matéria difícil; não consegue notas boas: 09 Professor ruim; sem paciência; muito rigoroso; não explica: 02 Muita teoria; muito abstrata: 03 Muitas regras e conceitos: 01 Não gosta de cálculos e contas: 00 Sem resposta: 00
Preparo para ingresso na universidade e mercado de trabalho	Bem preparado(a): 18 Pouco preparado(a): 11 Muito bem preparado(a): 01 Insuficiente/não estou preparado(a): 01	Bem preparado(a): 16 Pouco preparado(a): 05 Muito bem preparado(a): 03 Insuficiente/não estou preparado(a): 01

* Estes totais não se referem ao número de alunos respondentes (31), mas ao número de vezes que as disciplinas razões foram mencionadas.

Com base nos dados apresentados nas Tabelas 3, 4 e 5 é possível, então, identificar o perfil dos discentes pesquisados.

O **sujeito típico brasileiro** desta pesquisa apresenta o seguinte perfil: possui 17 anos, é mulher, solteira, vive em São Paulo, mora com pai/mãe/irmãos(ãs) em casa própria, com renda familiar entre 5 e 7 salários mínimos, o pai possui Ensino Médio completo e a mãe possui Superior Completo. Seus passatempos preferidos são: computador/internet, TV, música, ler, esportes e cinema. Sua trajetória escolar no Ensino Fundamental foi em escola pública, no sistema regular de ensino, no período matutino, era boa aluna (tirava notas **boas ou médias** em quase todas as matérias), a disciplina que mais gostava era a de Educação Física e a que menos gostava era Matemática e Inglês. Já em seu percurso no Ensino Médio tem sido uma aluna regular (notas **médias** em quase todas as matérias), suas melhores notas são nas disciplinas de Geografia, Biologia e História; a disciplina que mais gosta é a Matemática (por ter facilidade, compreender bem, e ter notas boas), e a disciplina que menos gosta é também a Matemática (por ter dificuldade de compreensão; achar a matéria difícil; não conseguir notas boas), e se julga bem preparada para a Universidade e para o mercado de trabalho.

Já o perfil do **sujeito espanhol típico** desta pesquisa apresenta as seguintes características: possui 17 anos, é homem, solteiro, vive em Guadalajara, mora com mãe/irmãos(ãs) em casa própria, com uma renda familiar de 2 a 4 salários mínimos, o pai possui a EGB ou a ESO completa e a mãe possui Formação Profissional completa. Seus passatempos preferidos são: computador/internet, esportes, TV, música,

danceterias/bailes/bares. Seu percurso escolar na ESO se deu todo em escola pública, no sistema regular de ensino, no período matutino, era um bom aluno (tirava notas **boas ou médias** em quase todas as matérias) e a disciplina que mais gostava era Educação Física e a que menos gostava era Matemática. Já no Bachillerato, tem sido um aluno regular ((notas **médias** em quase todas as matérias), suas melhores notas são nas disciplinas de Educação Física, Língua Estrangeira e História; a disciplina que mais gosta é a de Educação Física (tem facilidade, compreende bem, tem boas notas) e a disciplina que menos gosta é a de História da Espanha (não considera importante para o dia a dia, não tem interesse, não vê sentido, considera chata); e se julga bem preparado para o ingresso na Universidade e no mercado de trabalho.

Como se pode ver, o perfil dos alunos brasileiros e dos alunos espanhóis participantes desta pesquisa são muito parecidos. Inclusive há de se observar aqui que, muito embora as condições de acesso a teatros, museus, para os alunos de Guadalajara sejam iguais ou até melhores do que as condições para os alunos de São Paulo, os alunos espanhóis apresentam o mesmo perfil cultural. A respeito das atividades de lazer, opções como teatro, museus, exposições, etc. não receberam nenhuma resposta. Apenas 01 aluno espanhol respondeu a opção "museu". O perfil de atividades de lazer dos alunos dos dois países fica restrito, basicamente, ao computador/internet e à TV.

Um outro detalhe que chamou a atenção ao traçar esses perfis, é o fato de que, tanto a mãe do sujeito brasileiro como a mãe do sujeito espanhol, possuem nível de formação superior ao pai. A mãe do sujeito típico brasileiro possui Superior Completo, enquanto o pai possui o Ensino Médio Completo; já a mãe do sujeito típico espanhol possui Formação Profissional Completa, enquanto o pai possui a Educação Básica Obrigatória completa (EGB ou ESO)³⁸.

6.2.2. A reorganização das cargas horárias no Ensino Médio/Bachillerato e a disciplina de Filosofia na visão dos alunos

Num outro conjunto de questões foi solicitado aos alunos que sugerissem mudanças na carga horária das disciplinas que estudam no Ensino Médio/Bachillerato. Foi pedido que selecionassem até 02 disciplinas (dentre as obrigatórias) para aumentar a carga horária e até 02 disciplinas para diminuir. Em seguida os alunos tinham que explicar o porquê de suas

³⁸ Vale lembrar que a Formação Profissional sempre foi uma etapa pós-obrigatória no sistema educacional espanhol, tanto com a LGE(1970), como com a LOGSE(1990), com a LOE(2006) e com a LOMCE(2013) - VER QUADROS 10,11 E 12.

escolhas (essas respostas, como eram abertas, foram organizadas em categorias para melhor organização dos dados na tabela). A Tabela 6, a seguir, sintetiza o que dizem os alunos a esse respeito.

Tabela 6 - Sugestões de mudanças na carga horária das disciplinas do ensino médio pelos alunos

MUDANÇAS SUGERIDAS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS ESPANHOIS
Aumentar Carga Horária*	Matemática: 16 Biologia: 07 Geografia: 06 Português: 05 Educação Física: 05 História: 04 Inglês: 03 Sociologia: 03 Química: 03 Física: 02 Filosofia: 02 Artes: 00 Ensino Religioso: 00	Educación física: 14 Lengua extranjera: 09 Ciencias para el mundo contemporáneo: 06 Historia de España: 06 Lengua castellana y literatura: 06 Historia de la filosofía: 04 Filosofía y ciudadanía: 02
Razões*	Para superar dificuldades 07 Professores bons; há debates 06 Disciplina importantes nos dias atuais 05 Relaciona-se a áreas que pretendem seguir 04 Importantes p/ o vestibular e o ENEM 04 Preferência pessoal, facilidade, interesse 04 Importantes p/ raciocínio e lógica 04 Conhecimento do mundo e sua história 03	Disciplina importante nos dias atuais 11 Preferência pessoal, facilidade, interesse 11 Para superar dificuldades 08 Conhecimento do mundo e sua história 06 Importantes p/ raciocínio e lógica 01 Sem resposta: 01 Professores bons; há debates 01 Relaciona-se a áreas que pretendem seguir 01 Importantes p/ o vestibular 00
Diminuir Carga Horária*	Inglês: 13 Português: 09 Matemática: 07 Física: 06 Sociologia: 06 Filosofia: 04 Educação Física: 04 História: 03 Biologia: 03 Ensino Religioso: 02 Química: 01 Artes: 00 Geografia: 00	Historia de España: 16 Historia de la filosofía: 08 Lengua extranjera: 05 Ciencias para el mundo contemporáneo: 05 Lengua castellana y literatura: 05 Educación física: 05 Filosofía y ciudadanía: 01
Razões*	Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade 13 Não são importantes, não têm aplicação, não ser usadas na vida 09 Professores e ensino ruins 08 Não ajuda no vestibular 04 Não vai ajudar na carreira futura 02 Sem resposta 02 Repetem o que outras matérias já ensinam 01 Não são dinâmicas 01 Muita fórmula 01	Não são importantes, não têm aplicação, não ser usadas na vida 14 Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade 10 Não são dinâmicas 04 Não vai ajudar na carreira futura 02 Sem resposta 02 Repetem o que outras matérias já ensinam 01 Pouco conteúdo (não precisa tantas aulas) 01 Professores e ensino ruins 01 Não ajuda no vestibular 00 Muita fórmula 00

Obs: Estes totais não se referem ao número de alunos respondentes, mas ao número de vezes que as disciplinas e razões foram mencionadas

Para aumentar a carga horária, nas respostas dos alunos brasileiros a Matemática é que aparece em primeiro lugar, com 16 respostas, o que é condizente com o fato de a Matemática aparecer em primeiro lugar, tanto como disciplina que os alunos mais gostam e também como disciplina que eles menos gostam. A Filosofia aparece em 11º lugar, com apenas 02 respostas (são 13 disciplinas no total). A categoria de razões para a escolha das disciplinas a terem sua carga horária aumentada que mais apareceu nas respostas dos alunos foi "*para superar dificuldades*", com 07 respostas; a segunda categoria que mais apareceu foi "*Professores bons; há debates*", com 06 respostas.

Já para diminuir a carga horária, a disciplina mais citada pelos alunos brasileiros foi o Inglês, com 13 respostas; a segunda mais citada, com 09 respostas, foi a disciplina Português. Aqui a Filosofia aparece em 6º lugar, com 04 respostas, ou seja, "sobe" 05 posições em relação a sua posição no "ranking" do aumento de carga horária, ou seja, ela é citada mais vezes como escolhida para ter sua carga diminuída do que como escolhida para ter sua carga aumentada, o que significa que existe uma preferência por diminuir a carga da Filosofia. Já a razão mais citada foi para a diminuição de carga horária foi "*Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade*", com 13 respostas, e a segunda foi "*Não são importantes, não têm aplicação, não são usadas na vida*", com 09 respostas. O fato desta última razão estar entre as mais citadas traça um quadro que é preocupante, pois significa que uma grande parcela de alunos considera que o Português (sua língua nativa) não é importante e não será usado (!). Preocupa o tipo de relação que esses alunos estão estabelecendo com a sua língua mãe para acreditar que ela não será usada em nenhum momento de suas vidas.

Nas respostas dos alunos espanhóis, a disciplina mais citada para ter sua carga horária aumentada foi a disciplina Educação Física, com 14 respostas. Língua Estrangeira foi a segunda mais citada, com 09 respostas. A disciplina História da Filosofia aparece em 6º lugar, com 04 respostas, e a disciplina Filosofia e Cidadania aparece em 7º, com 02 respostas (são 07 disciplinas obrigatórias no total). Aqui duas razões dadas pelos alunos aparecem "empatadas" em 1º lugar, com 11 respostas cada uma: "*Disciplina importante nos dias atuais*" e "*Preferência pessoal, facilidade, interesse*". Para diminuir a carga horária, as disciplinas mais citadas foram a História da Espanha, com 16 respostas, e História da Filosofia, com 08 respostas. A outra disciplina filosófica, Filosofia e Cidadania, aparece em 7º, com apenas 01 resposta. Aqui acontece o mesmo que nas respostas dos alunos brasileiros: a disciplina História da Filosofia "sobe" 04 posições em relação a sua posição no "ranking" do aumento da carga horária, e a disciplina Filosofia e Cidadania se mantém como a menos citada. Então, aqui também há um maior interesse por parte dos alunos em diminuir o espaço dedicado à

Filosofia. Sobre as razões dessas escolhas para diminuição da carga horária, a categoria mais citada foi "*Não são importantes, não têm aplicação, não serão usadas na vida*" com 14 respostas, e "*Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade*" com 10 respostas. São as mesmas categorias de razões mais escolhidas pelos alunos brasileiros, mas em ordem invertida.

O que chama a atenção aqui é que há uma contradição nas respostas dos alunos. Como vimos acima, existe uma maioria que opta pela diminuição da carga horária da Filosofia; e as razões mais citadas, tanto pelos alunos brasileiros quanto pelos espanhóis, são "*Não são importantes, não têm aplicação, não serão usadas na vida*" e "*Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade*". A contradição reside, pois, como veremos a seguir, no fato de a grande maioria dos alunos (espanhóis e brasileiros) responder SIM quando perguntados se gostam/têm interesse pela Filosofia e se consideram a Filosofia importante. Então, ao mesmo tempo em que a Filosofia é mais citada para ter sua carga diminuída, com razões que alegam falta de interesse, falta de importância, etc., ela também é tida como interessante e importante pela maioria dos alunos – o que pode, por outro lado estar ligado ao risco que, inevitavelmente, se corre no momento de coleta dos dados, de os alunos responderem o que eles pensam que o pesquisador espera ou considera certo. É o que pode ter acontecido no conjunto de dados apresentados a seguir sobre a relação dos alunos com a disciplina Filosofia.

A Tabela 7, a seguir, reúne as respostas dos alunos às questões acerca da sua relação com a disciplina Filosofia: se gostam/têm interesse pela Filosofia, se consideram importante estudar Filosofia, conteúdos de que se lembram e porquê.

Tabela 7 - A Filosofia na visão dos alunos

ASPECTOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS ESPANHOIS
Gostam/ têm interesse pela Filosofia	SIM.....19 Razões*: Assuntos interessantes e diferentes/bons debates: <i>Gosto das matérias e das aulas, mas infelizmente são poucas; São aulas que possuem informações diferentes, que muitas vezes não conhecemos, e tornam-se interessantes e curiosas; Gosto da matéria, os livros que ela passa, redações, o assunto causa bons debates, apesar da professora faltar muito; São aulas interessantes, que te prendem aos assuntos, causando bons debates; Porque são assuntos interessantes e diferentes; Há bastante discussão com temas interessantes e temos varias visões de diferentes assuntos06</i> Disciplina questionadora e reflexiva: <i>É uma disciplina que nos faz questionar o mundo, a sociedade, a si mesmo; Me faz refletir sobre algumas coisas, entender outras e é interessante; Porque acho que ajuda as pessoas a olhar as</i>	SIM.....15 Razões*: Assuntos interessantes e diferentes/bons debates: <i>Trata temas aplicables al día a día, se crean debates en los que participa gente con diversas opiniones y te prepara y ayuda a reflexionar; Porque estudiamos cosas que en nuestra vida no nos replanteemos nunca; Sí que son interesantes pero me aburro, con esto quiero decir que el profesor hace que queramos atender y hace todo muy dinámico; Porque el profesor explica bien y son cosas que concuerdan y que se puede aprender mucho de ellas; Me parecen interesantes porque el profesor explica de forma clara y enérgica, lo que despierta mi curiosidad por saber más.....06</i> Entender razões da vida e o pensamento dos grandes filósofos/visão sobre a realidade e sobre a sociedade: <i>Porque es curiosa la forma de pensar de aquellas personas tan celebres; Está bien aprender como</i>

<p><i>coisas com outros olhos. Ajuda de alguma forma o ser humano entender a ele mesmo e a sociedade a sua volta; Pois nos fazem refletir sobre as coisas e como elas interagem conosco; Explica o sentido da vida.....05</i></p> <p>Compreensão do ser humano, de temas da atualidade e de outras disciplinas/ desenvolvimento do raciocínio <i>As aulas são bem dinâmicas e promove discussões de temas da atualidade e antiguidade. Nela se tira dúvidas de tantos conflitos até pessoais ou de outras matérias; Os conhecimentos adquiridos em aula são sempre aplicados em todas as outras matérias por desenvolver o raciocínio; Porque abrange muitos temas interessantes, como a psicanálise, e outras áreas que auxiliam na compreensão do ser humano e de sua história.....03</i></p> <p>Entender razões da vida e o pensamento dos grandes filósofos / visão sobre a realidade e sobre a sociedade. <i>Pois os filósofos tem um outro jeito de pensar que é interessante; As aulas de filosofia tem objetivo de entender algumas razões da vida e os pensamentos de grandes filósofos, trazendo isso para o nosso cotidiano; estimula nossos pensamentos e visão sobre o que acontece ao nosso redor, na nossa sociedade e que como gosto de história gosto muito de saber sobre a vida e concepções de filósofos.....03</i></p> <p>Importante para formação acadêmica e futura profissão <i>Porque está relacionada à minha futura área profissional e acho que isso influencia muito no meu interesse na matéria; Porque considero uma disciplina importante para minha formação acadêmica, me proporcionando maior capacidade de reflexão para diversas situações da vida e também no âmbito escolar.....02</i></p> <p>NÃO.....12</p> <p>Falta de conteúdo, de preparação, de aulas mais didáticas, de conteúdos mais divertidos, de atividades mais fáceis, de recursos. <i>Falta colocar mais reflexões e temas que nos estimulem a refletirmos, ser aulas mais preparadas para que não percamos tempo ou seja pedido algo que se torna repetitivo; Falta conteúdo. Muitas vezes há simplesmente uma longa explicação de ideias de filósofos; Faltam aulas mais didáticas e com conteúdos mais divertidos, tomando como exemplo conhecimentos atuais; Falta utilizar filmes e passeios em museus para dar aulas; Faltam atividades que sejam mais fácil compreender.....05</i></p> <p>Professora falta muito: <i>Falta a professora vir mais vezes para a escola; Porque tive poucas aulas com a professora, ela faltava bastante.....02</i></p>	<p><i>razonaban las personas para dar explicaciones a la vida antes de tener tecnologías; Porque lo que me parece interesante es como los filósofos usan mitos o ejemplos del mundo actual para comprender a la razón o otro concepto; Porque aprendemos como pensaban los filósofos en la antigüedad y cuáles eran sus opiniones; Son puntos de vista distintos en la manera de pensar de varias personas de distintas épocas; Es una de las asignaturas que es más interesante, me parece porque es curioso saber el pasamiento de los filósofos, como ha evolucionado el pensamiento y la lógica que puede llegar a tener, además de estar muy relacionado con la Psicología.....06</i></p> <p>Disciplina questionadora e reflexiva: <i>Trata temas aplicables al día a día, se crean debates en los que participa gente con diversas opiniones y te prepara y ayuda a reflexionar; En mi opinión la Filosofía es importante ya que te ayuda a formarte mentalmente para poder pensar por ti mismo y entiende el mundo que te rodea con otros ojos; Ya que te da la oportunidad de conocer formas diferentes de pensamiento y te hace reflexionar sobre diversos temas.....03</i></p> <p>Compreensão do ser humano, de temas da atualidade e de outras disciplinas/ desenvolvimento do raciocínio: <i>En mi opinión la Filosofía es importante ya que te ayuda a formarte mentalmente para poder pensar por ti mismo y entiende el mundo que te rodea con otros ojos; Puedes observar como las ideologías han evolucionado a lo largo de la historia, comprender el porqué de ellos y como se puede aplicar a cosas actuales.....02</i></p> <p>Importante para formação acadêmica e futura profissão: <i>Porque aprendo cosas que antes no sabia y no tienes un conocimiento previo a lo que se va a dar.....01</i></p> <p>NÃO.....08</p> <p>Razões*: Falta de conteúdo, de preparação, de aulas mais didáticas, de conteúdos mais divertidos, de atividades mais fáceis, de recursos. <i>Hay que poner más ejemplos audiovisuales, como documentales, cortas o programas que hablen sobre filosofía; Creo que deberían ser más dinámicas y no un profesor que nos cuenta un rollo como fuese un CD, es decir, poner ejemplos dinámicos o interacciones con los alumnos; Falta realizar actividades entretenidas e ver más videos para ejemplos; Falta realizar más actividades entretenidas en vez de que el profesor se lie a explicar y explicar, quizás la estrategias mejor sea con ejemplos reales; Falta que las clases sean más dinámicas y más claras ya que en ocasiones es aburrido o los contenidos no son necesarios.....05</i></p> <p>Irrelevante/desinteressante: <i>Me parece una asignatura aburrida ya sea por el tiempo o por mi gustos; No falta nada, sobran todas las clases, todos lo agradecería (hay gente que se duerme en estas clases); No es que no le falte nada si</i></p>
--	---

	<p>Irrelevante/desinteressante: <i>Mesmo aprendendo algumas informações ótimas não acredito que o estudo desta seja relevante; Não tem como não tornar interessante, a única maneira de melhorar é excluir Filosofia da grade.....02</i> Sem resposta02</p> <p>Não foca os vestibulares: <i>Não são aulas 100% focadas para as provas avaliativas para as universidades. Em alguns momentos quando é discutido com a sala sobre filósofos acho a aula interessante. Exemplo: quando é discutido sobre Platão.....01</i></p>	<p><i>no que aparte de no me gostar, creo que no es necesario profundizar tanto en el temario; Falta que las clases sean más dinámicas y más claras ya que en ocasiones es aburrido o los contenidos no son necesarios04</i></p> <p>Não foca os vestibulares:.....00</p> <p>Professora falta muito:.....00 SIM E NÃO.....01 Razões*: É interessante mas a didática não é boa <i>En parte sí, porque tienen su lado de interés cultural e histórico, pero también su lado de razonar y los distintos pensamientos que pueden tener las personas. Le falta un poco mas de didactismo y, sobre todo, que los alumnos abramos debates que traten sobre el tema que vemos en clase.....01</i></p> <p>SEM RESPOSTA.....01</p>
<p>Consideram a Filosofia importante</p>	<p>SIM..... 24 Razões*: Faz refletir, entender o mundo, pensar o comportamento humano; ensino de ética; entender mais sobre o universo; respeitar os outros; ensina a ter conduta: <i>É uma matéria que se encaixa perfeitamente nessa fase da vida. Por discutir tantos temas e fazer refletir sobre tantos outros; Faz você estender mais sobre o mundo, pessoas e a história; Faz você pensar como o ser humano age, se comporta diante de algumas situações da vida; É uma matéria feita para o ensino de ética, mas não imagino que pertença ao ensino médio; Faz com que entendamos mais sobre o universo e as outras pessoas e aprendemos de certo ponto respeitar um ao outro por causa das diversificada; Pois estamos no momento de descobrir coisas novas, estamos formando nossas cabeças, e nos da ideias diferentes sobre o mundo. Ensina a ter conduta, sobre o que é certo e errado; Porque auxilia o entendimento da mente humana e sua história; Estamos em uma fase nova com nossas vidas e aprendemos a ter conduta diante da sociedade; Aprendemos e entendemos melhor sobre as coisas da vida.....09</i></p> <p>Disciplina questionadora; evita o comodismo; ajuda a entender o mundo; estimula o pensamento; ajuda a ter visão crítica e posicionamento: <i>Faz com que vejamos diversos lados de algo, questionarmos e não nos tornarmos acomodados com o que vivemos e somos sem entender o porque, e se colocada devidamente para estudarmos, colabora para sabermos criticarmos nossas próprias escolhas e sabemos como eram os pensamentos anos e anos atrás, novas descobertas e visões; Porque o ato de questionar e entender o mundo a nossa volta e também a si mesmo é muito importante e será importante por toda a vida adulta. Sem questionar corremos o risco de se deixar levar por coisas e ideias absurdas, e pessoas com más intenções; Pois a disciplina sempre nos traz novos questionamentos</i></p>	<p>SIM.....17 Razões*: Faz refletir, entender o mundo, pensar o comportamento humano; ensino de ética; entender mais sobre o universo; respeitar os outros; ensina a ter conduta: <i>Trata de valores, de lo correcto, está ligado en parte a la ética; Sí, pero no de la forma que se le da la asignatura. La Filosofía te ayuda a saber pensar y como actuar. Yo creo que ese es el fin, lo que veo inútil es estudiar la vida de autores; Para conocer a las mentes y las formas de pensar que tenían ellos antiguamente y como eran capaces de relacionar conceptos meramente abstractos; Es importante porque gracias a la Filosofía se ha conocido muchos enigmas de la vida; Porque al conocer todos estos conceptos sobre el conocimiento e sobre el humano nos hace comprender cosas que no nos replanteemos nunca y nos hace enriquecernos; Porque una persona, al estudiar Filosofía, digamos que se vuelve en parte como más humano, como un ser cada vez mas empaticante con lo que le rodea; La etapa de Bachillerato es una de las más importantes en la vida de una persona, se produce una mezcla entre la adolescencia y una prueba de madurez (PAU). Gracias a Filosofía se puede alcanzar un nivel de madurez a pesar de ser adolescente. Esta asignatura demuestra que no por ser adolescente eres inmaturo.....07</i></p> <p>Assuntos diferentes; compreender o pensar e o sentir; bagagem cultural: <i>Porque es una asignatura más del plan y cosas que se han dado en el mundo por la que hay que tener un mínimo conocimiento de ello; Aprendemos muchos movimientos en la forma de pensar de épocas antiguas; Es importante porque gracias a la Filosofía se ha conocido muchos enigmas de la vida; Porque así uno puede entender mejor el pensamiento humano a lo largo de la historia (religión, guerras, etc); Porque también hay que conocer y saber lo que alguien que se les considera sabios piensan de la humanidad, sociedad, etc; Porque aprendemos diferentes valores e ideas que no conocíamos antes de los filósofos antiguos; Todas las asignaturas son importantes ya que el aprender no ocupa lugar, pero</i></p>

<p>que nas outras não são abordados; Porque estimula nossos pensamentos e ficamos mais críticos a respeito do que acontece na nossa vida; Analisamos a realidade e a sociedade, o que nos ajuda a compreender situações, ter visão crítica e se posicionar diante de acontecimentos; Com o estudo da filosofia poderemos ver a sociedade de forma mais crítica e reconhecer nossos direitos como cidadãos. Também na filosofia conhecemos teorias importantes e famosas, que provavelmente usaremos muito no mercado de trabalho; Cria cidadãos que questionam.....07</p> <p>Assuntos diferentes; compreender o pensar e o sentir; bagagem cultural: Aprendo assuntos diferentes; Para quem quer a área de psicologia é uma influência e os conhecimentos adquiridos são uma bagagem; A necessidade de estudar filosofia tem um sentido maior, para compreender os pensamentos e o sentir; Porque em tudo existe filosofia; por exemplo filosofia de estudo, a filosofia de trabalho, etc.....04</p> <p>Presença nos vestibulares: Porque também é uma matéria que está presente nos vestibulares; Porque é cobrado em vestibulares e algumas provas para trabalho. Caso contrário não acharia importante estudá-la durante o Ensino Médio e sim depois do Ensino Médio.....02</p> <p>Reflexão, interpretação e análise de textos: Essa disciplina proporciona maior capacidade de reflexão, interpretação, síntese e análise de textos; Acho que além de te dar mais conhecimento sobre a vida, te ajuda a ter uma boa interpretação de texto.....02</p> <p>NÃO.....07 Razões*: Não é importante/relevante; não agrega conhecimento: Muitas(as) alunos(as) não se envolvem com a os assuntos. A matéria não agrega, para mim, muitos conhecimentos ou conhecimentos relevantes. Nos estimula a pensar no "porque" das coisas e, para mim, não é interessante; Não acho importante, não vejo sentido em estudar essa matéria; Não há necessidade de estudo filosófico é totalmente dispensável na minha vida.....03</p> <p>Deveria ser ensinada no Fundamental: Filosofia deveria ter no fundamental;Eu acho sim que seja importante. Porém, acredito que essa matéria deveria ser aplicada antes do ensino médio; quando os alunos estão menos preocupados com o que fará com suas vidas depois do final desta etapa. Assim, as pessoas levariam mais a sério a importância da matéria.....02</p> <p>SI/ resposta.....02</p> <p>Deveria ser optativa:.....00</p>	<p>me parece que más importante lo que se da en 1º de Bachillerato que la Historia de la Filosofía. Aun así no me parece de las asignaturas más importantes.....07</p> <p>Disciplina questionadora; evita o comodismo; ajuda a entender o mundo; estimula o pensamento; ajuda a ter visão crítica e posicionamento: Porque te hace hacerte preguntas sobre nosotros mismos y sobre nuestro entorno; La Filosofía te ayuda a saber pensar y como actuar. Yo creo que ese es el fin, lo que veo inútil es estudiar la vida de autores; Sirve para entender los pensamientos y las teorías a lo largo del tiempo. Además te hace reflexionar sobre cosas de la vida; La Filosofía es importante ya que te ayuda a tener una propia opinión de las cosas teniendo en cuenta los diferentes puntos de vista ya existentes. Me parece fatal que exista la posibilidad de que quiten esta asignatura de la formación del Bachillerato, ya que con esta asignatura abrimos nuestra mente y nos permite pensar por nuestra cuenta; La etapa de Bachillerato es una de las más importantes en la vida de una persona, se produce una mezcla entre la adolescencia y una prueba de madurez (PAU). Gracias a Filosofía se puede alcanzar un nivel de madurez a pesar de ser adolescente. Esta asignatura demuestra que no por ser adolescente eres inmaduro; Es interesante y ayuda a plantearte una serie de preguntas sobre la vida de los filósofos y sobre la vida misma.....06</p> <p>Presença nos vestibulares.....00</p> <p>Reflexão, interpretação e análise de textos.....00</p> <p>NÃO.....07 Razões*: Não é importante/relevante; não agrega conhecimento: Ya que no nos proporciona conocimientos que podamos usar o de los que nos podamos beneficiar en un futuro; Es interesante pero la Filosofía para ciertos aspectos de la vida no tiene una gran utilidad como otras asignaturas; Porque no le importa a casi nadie; Porque si elijo un Bachillerato de Ciencias, la Filosofía esta claro que no me interesa; Porque no la considero importante, Aunque la asignatura me parece interesante y me gusta, creo que no tiene mucha importancia por ejemplo para aquellas personas que quieren estudiar carreras relacionadas con la salud, ya que no tendrá mucha relevancia en ese ámbito laboral. Por otro lado no tiene mucho interés a largo plazo ya que solo serbio para aprenderla y aprobar la asignatura.....06</p> <p>Deveria ser optativa: No digo que deberían quitarla, pero debería ser optativo al igual que las asignaturas de ciencias que</p>
---	--

		<p><i>los que quieren estudiar letras no tienen por qué elegirlos, los de ciencia podrían tener la opción de no elegir la Filosofía. Creo que es importante para él que quiera estudiar algo relacionado con Filosofía pero para mí no.....01</i></p> <p>Deveria ser ensinada no Fundamental/ESO:.....00</p> <p>SIM E NÃO.....01</p> <p>Razões*: É importante, mas não é essencial para a carreira escolhida. Aunque me guste, tampoco la veo como una asignatura esencial para un bachillerato como el científico, ya que para muchos de sus carreras derivadas no van a dar filosofía. Aunque para algunas carreras si se sirve.</p>
Quando se interessam pela Filosofia*	<p>Quando o assunto serve para a vida ou para o futuro.....16</p> <p>Quando o assunto se relaciona com acontecimento recente do país ou do mundo.....10</p> <p>Quando o assunto é fácil (já ouviu ou leu a respeito em algum outro lugar).....05</p> <p>Em nenhum momento: os assuntos não chamam a atenção.....03</p> <p>Quando o assunto é difícil e há preocupação com a nota ou prova.....01</p> <p>Quando o assunto é necessário para realizar alguma atividade proposta pelo/a professor/a..... 00</p>	<p>Quando o assunto serve para a vida ou para o futuro10</p> <p>Quando o assunto se relaciona com acontecimento recente do país ou do mundo.....09</p> <p>Quando o assunto é necessário para realizar alguma atividade proposta pelo/a professor/a.....03</p> <p>Quando o assunto é fácil (já ouviu ou leu a respeito em algum outro lugar).....02</p> <p>Em nenhum momento: os assuntos não chamam a atenção01</p> <p>Quando o assunto é difícil e há preocupação com a nota ou prova00</p>
Conteúdos de que se lembram*	<p>Estética/Interpretação da arte/ A arte como interpretação do mundo/Conceito de beleza/ O que é arte.....12</p> <p>Condição Humana.....10</p> <p>Ética.....07</p> <p>Psicanálise/Freud.....07</p> <p>Valores e Moral.....04</p> <p>Consciência Humana.....04</p> <p>Concepção de Natureza Humana.....03</p> <p>Humanismo.....02</p> <p>Mitologia grega.....01</p> <p>A evolução da filosofia e dos filósofos, desde os gregos, aos religiosos da idade média, ate os mais contemporâneos e de poucos séculos atrás..... 01</p> <p>Aristóteles e Sócrates.....01</p>	<p>Platão.....21</p> <p>Sócrates.....06</p> <p>Psicanálise/Freud.....06</p> <p>Pré-socráticos.....03</p> <p>Mito dos Carros Alados.....02</p> <p>Materialismo Marxista.....02</p> <p>Concepções de Natureza.....01</p> <p>Aristóteles (busca pela felicidade).....01</p> <p>Sem resposta.....01</p> <p>Empirismo.....01</p> <p>Mitologia.....01</p> <p>Teoria do Conhecimento.....01</p> <p>Teoria de Deus de Sto. Agostinho.....01</p> <p>Kant.....01</p>
Razões*	<p>Porque eram assuntos muito diferentes dos que eu estou acostumado(a) a ver..... 09</p> <p>Porque consegui me aprofundar em assuntos que já conhecia.....08</p> <p>Outros motivos (Assuntos para entender o mundo/questões atuais que intrigam e chamam atenção; Assuntos que realmente entendeu).....04</p> <p>Não consegui me lembrar de nenhum assunto...03</p> <p>Sem resposta.....02</p> <p>Porque eu acredito que algum dia irei usar esses</p>	<p>Outros motivos (Foram os que melhor aprendi para as provas; pareceram interessantes/chamaram a atenção; foram dados recentemente; foram fáceis de compreender; apenas lembra como sendo figuras filosóficas).....08</p> <p>Porque eram assuntos muito diferentes dos que eu estou acostumado(a) a ver07</p> <p>Porque consegui me aprofundar em assuntos que já conhecia04</p> <p>Porque eu acredito que algum dia irei usar esses conhecimentos04</p> <p>Não consegui me lembrar de nenhum assunto.....02</p> <p>Porque achei esses assuntos muito difíceis e tive que me esforçar mais.....00</p> <p>Sem resposta.....00</p>

	conhecimentos.....02	
	Porque achei esses assuntos muito difíceis e tive que me esforçar mais.....01	

* Estes totais não se referem ao número de alunos respondentes, mas ao número de vezes que as disciplinas, aspectos e razões foram mencionados. Algumas respostas, inclusive, estão encaixadas em mais de uma categoria de respostas.

Os dados da Tabela 7 merecem a nossa atenção e suscitam algumas considerações importantes.

Quando perguntados se gostam/têm interesse pela Filosofia, 19 dos 31 alunos brasileiros que participaram da pesquisa responderam que SIM e 12 responderam que NÃO. Esse resultado, com mais da metade dos alunos (61%) respondendo positivamente foi surpreendente, pois esperava-se justamente o contrário, que a negativa predominasse. No entanto, apenas 12 alunos (39%) responderam que NÃO.

O mesmo se passou com as respostas dos alunos espanhóis. Dos 25 alunos participantes, 15 responderam que SIM, e apenas 08 responderam que NÃO. Ou seja, 60% dos alunos afirmam gostar e ter interesse pela Filosofia e 32% dizem que não, que não gostam e nem tem interesse. O que chama a atenção nos dados dos alunos espanhóis é que um dos alunos respondeu duplamente, SIM e NÃO, justificando que a disciplina é interessante, mas que a didática não é boa; então, apesar de ter um interesse pessoal pela disciplina, a forma como a disciplina é desenvolvida em sala de aula não a torna interessante.

Quando chegamos nas razões dadas pelos alunos para justificar suas respostas, tem-se mais uma surpresa.

As categorias de respostas³⁹ que mais aparecem nas respostas dos alunos brasileiros para justificar a escolha pelo SIM são, em 1º, a categoria intitulada "*Assuntos interessantes e diferentes/bons debates*" com 06 respostas, e, em 2º, a categoria intitulada "*Disciplina questionadora e reflexiva*", com 05 respostas. Quando se analisam as razões dadas para a escolha do NÃO, vê-se que a categoria que mais aparece aqui é a intitulada "*Falta de conteúdo, de preparação, de aulas mais didáticas, de conteúdos mais divertidos, de atividades mais fáceis, de recursos*", com 05 respostas, seguida da categoria "*Professora falta muito*", com 02 respostas. A surpresa é que a categoria intitulada "*Não foca nos vestibulares*" aparece em último, com apenas 01 resposta. Esperava-se que a questão da cobrança de outras disciplinas pelos vestibulares fosse estar entre as principais causas da falta de interesse, por parte dos alunos, pela Filosofia, que tantas vezes foi acusada de “ser inútil e de não ter

³⁹ Todas as respostas dissertativas foram agrupadas em categorias para uma melhor organização dos dados coletados nas tabelas. Vale lembrar que uma mesma resposta pode se encaixar em mais de uma categoria.

aplicabilidade na vida real”, mas aqui ela apareceu por último, atrás de razões ligadas à dificuldade de compreensão, à didática e dinâmica das aulas, à falta de recursos, etc. São razões que mostram uma ligação direta com o fato de apenas 04 alunos brasileiros terem citado a Filosofia como uma das disciplinas em que possuem as melhores notas.

Nas respostas dos alunos espanhóis encontramos o mesmo padrão de respostas. As categorias de respostas mais citadas para justificar o SIM são, em 1º lugar, a categoria intitulada "*Assuntos interessantes e diferentes/bons debates*" (a mesma que apareceu em 1º lugar nas respostas dos alunos brasileiros) com 06 respostas, e, em 2º lugar, a categoria intitulada "*Entender razões da vida e o pensamento dos grandes filósofos/visão sobre a realidade e sobre a sociedade*", com 06 respostas também. Nas razões para justificar a escolha do NÃO, a categoria que aparece em 1º lugar, assim como nas respostas dos alunos brasileiros, é a intitulada "*Falta de conteúdo, de preparação, de aulas mais didáticas, de conteúdos mais divertidos, de atividades mais fáceis, de recursos*", com 05 respostas. Em 2º lugar aparece a categoria "*Irrelevante/Desinteressante*", com 04 respostas. E aqui a categoria "*Não foca os vestibulares*" sequer aparece nas respostas dos alunos, ou seja, não recebeu nenhuma resposta.

No entanto, quando voltamos à Tabela 6 – com os dados acerca das mudanças de carga horária propostas pelos alunos – constata-se uma contradição no posicionamento tanto dos alunos brasileiros quanto dos alunos espanhóis. Embora a maioria tenha dito que sim, que gosta e tem interesse pela disciplina, também a colocam dentre as principais a terem sua carga horária reduzida. Nos dados referentes aos alunos brasileiros, na lista das disciplinas escolhidas para terem sua carga aumentada a Filosofia aparece em 11º num total de 13 disciplinas, com apenas 2 respostas. As quatro mais escolhidas foram Matemática, Biologia, Geografia e Português. Já na lista das disciplinas que deveriam ter sua carga horária reduzida, a Filosofia aparece em 6º, com 04 respostas. Nos dados referentes aos alunos espanhóis, na listagem das que deveriam ter sua carga aumentada, as disciplina de História da Filosofia aparece em 6º, com 04 respostas, e a de Filosofia e Cidadania em 7º, com 02 respostas, e na listagem das disciplinas que devem ter sua carga reduzida, História da Filosofia aparece em 2º lugar, com 08 respostas, e Filosofia e Cidadania em 7º lugar, com 01 resposta.

Então, o que se constata é que os alunos, ao mesmo tempo em que dizem gostar e se interessar pela Filosofia, a colocam como uma das principais disciplinas a terem sua carga horária reduzida, alegando *falta de interesse pessoal, falta de importância e falta de aplicabilidade*. Parece até mesmo irônico que se queira diminuir a quantidade de aulas de Filosofia, principalmente no caso brasileiro, considerando-se que no Brasil tem-se apenas 02

aulas semanais de Filosofia. Diminuir a carga horária implicaria, então, muito provavelmente, em tirá-la da grade horária.

A contradição se aprofunda ainda mais quando seguimos com análise dos dados.

Quando perguntados se consideram importante estudar Filosofia (questão 2.2 do questionário dos alunos – ANEXO 4 e 5), 24 dos 31 alunos brasileiros responderam que SIM, e apenas 07 responderam que NÃO; e dos 25 alunos espanhóis, 17 responderam que SIM e 07 responderam que NÃO. Isso mostra que a quantidade de alunos que consideram importante estudar Filosofia é maior do que a de alunos que gostam/têm interesse pela Filosofia. Isso pode ser um indício de que o fato dos alunos não gostarem da disciplina, não implica que eles não a considerem importante para sua formação. É aqui que a contradição mencionada anteriormente se aprofunda. Como pode o número de alunos que consideram a Filosofia importante ser maior do que o número de alunos que tem um interesse pessoal pela disciplina, e ainda assim ela estar entre as mais escolhidas para ter sua carga horária reduzida?! Isso pode ser um demonstrativo de que, para esses alunos, a experiência das aulas de Filosofia não está sendo em nada significativa.

Respostas como as dos seguintes alunos brasileiros e espanhóis, que escolheram a Filosofia como uma das disciplinas a terem sua carga reduzida (na questão pedia-se que escolhessem ate duas para aumentar e ate duas para diminuir - questao1.9, ANEXOS 4 e 5) sugerem isso:

Me da sono (AB21)⁴⁰;

São matérias inúteis, sem aplicação em meu dia a dia, acaba se tornando vazio e cansativo (AB29);

Son asignaturas muy pesadas que se hacen muy largas. Al hacerse tan largas, los alumnos se distraen mas y no escuchan porque es imposible estar todo la hora atento 100% (AE18)⁴¹

Tenemos durante muchos años la misma y son temas que no van a darse en la vida real, solo sirven como cultura general y como curiosidades. (AE19)

São respostas que demonstram fortemente a insatisfação dos alunos com as aulas. E essa atitude negativa dos alunos em relação à Filosofia entra em contradição, também, com a atitude positiva dos professores, que foram unânimes em dizer que acreditavam que seu trabalho estava funcionando.

A categoria de razões para a escolha do SIM que mais apareceu nas respostas dos alunos brasileiros foi a categoria intitulada "*Faz refletir, entender o mundo, pensar o*

⁴⁰ Aluno Brasileiro

⁴¹ Aluno Espanhol

comportamento humano; ensino de ética; entender mais sobre o universo; respeitar os outros; ensina a ter conduta", com 09 respostas. Nas respostas dos alunos espanhóis a mesma categoria aparece em 1º lugar, com 07 respostas.

Já a categoria que aparece em 2º lugar nas respostas dos alunos brasileiros foi a categoria intitulada "*Disciplina questionadora; evita o comodismo; ajuda a entender o mundo; estimula o pensamento; ajuda a ter visão crítica e posicionamento"*, com 07 respostas; e nas respostas dos alunos espanhóis foi a categoria "*Assuntos diferentes; compreender o pensar e o sentir, bagagem cultural"*, com 07 respostas.

O que é possível perceber a partir desses dados é que existe uma certa afinidade entre o que falam os alunos e o que falam os professores. Nos dois discursos a Filosofia aparece como uma disciplina que vai ensinar a pensar, a refletir, a ser crítico, a pensar o mundo e o ser humano. Os alunos ainda acrescentam fins "comportamentais" para a disciplina, afirmando que a Filosofia ensina a ter boa conduta e a respeitar os outros.

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

Enfim, o que acontece é que setores conservadores se apropriam de discursos progressistas na tentativa, muitas vezes bem sucedida, de anular esses mesmos discursos atribuindo-lhes outros adjetivos, e isso acaba por despolitizar a prática e o discurso pedagógico. Retomando Duarte (2004), o "*aprender a aprender*" sintetiza uma concepção educacional voltada para formação, nos indivíduos, da "[...] disposição para uma constante adaptação à sociedade regida pelo capital" (p.64), e isso significa abandonar qualquer perspectiva crítica.

É possível, aqui, retomar também as afirmações de Viñao Frago, a respeito da diferenciação “[...] entre el discurso teórico o retórica discursiva de la reforma y los objetivos ocultos, cuando se detecten, de la misma (Viñao Frago, 2006a, p.87).

O que o entendimento dos alunos sobre quais seriam os fins da Filosofia e porque ela seria importante demonstra é justamente esse objetivo oculto sendo levado a cabo, pois as manifestações dos alunos (e dos professores também) estão fortemente impregnadas desse discurso "progressista", que afeta toda a educação claro, mas que no caso particular da disciplina de Filosofia, a embebe em fins e objetivos que, embora possam ser desenvolvidos com ela, não são específicos nem dela e nem de nenhuma outra disciplina em particular. O que parece é que a Filosofia é uma disciplina que, apesar de ter sua importância reconhecida, carece de objetivos e fins próprios, já que, pelo que demonstram os dados, nem alunos e nem professores conseguem definir quais seriam.

Tais considerações feitas nos levam a pensar se aquela contradição no posicionamento dos alunos, citada acima, se constitui de fato numa contradição.

Como dissemos anteriormente, quando os alunos se referem à Filosofia, eles parecem estar falando de uma Filosofia quase divina, poética, pertencente aos sábios de vocação. Essa Filosofia é importante e os alunos têm curiosidade e desejo de conhecê-la melhor. Mas não agora, não neste momento da vida, quando o principal foco está em escolher uma carreira (que em tese será seguida a vida toda), prestar o vestibular, entrar na faculdade, fazer um bom curso para, então, conseguir um bom emprego. Ou seja, a formação é, na realidade em que estão inseridos esses alunos, um facilitador de empregabilidade. Os alunos conseguem avaliar o que de fato se espera deles: não é que eles sejam aqueles cidadãos ideais de que falamos acima e que seria responsabilidade da Filosofia formar, mas sim que eles sejam indivíduos preparados para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança, já que um dos posicionamentos valorativos das duas reformas educacionais em questão é o de que, como bem analisa Duarte (2001):

[...] vivemos em uma sociedade dinâmica, na qual as transformações em ritmo acelerado tornam os conhecimentos cada vez mais provisórios, pois um conhecimento que hoje é tido como verdadeiro pode ser superado em poucos anos ou mesmo em alguns meses. O indivíduo que não aprender a se atualizar estará condenado ao eterno anacronismo, à eterna defasagem de seus conhecimentos (DUARTE, 2001, p.37)

Esse posicionamento dos alunos brasileiros e espanhóis, de afirmarem que a Filosofia é importante, mas ao mesmo tempo a colocarem dentre as principais disciplinas das quais diminuiriam a carga horária, não seria, então, uma contradição. A Filosofia é importante, “mas não agora”. Os alunos conseguem ver para além do discurso bonitinho de que a Filosofia vai

ajudá-los a serem cidadãos mais críticos, capazes de, através de um pensamento rigoroso, realizar um exame minucioso das suas condições reais de existência, como uma forma radical de exercerem a crítica do senso comum. Eles conseguem perceber que não é isso que se espera deles e que, conseqüentemente, não é isso que eles precisam. O que eles de fato precisam é ser “úteis” para o mundo. Eles

[...] reconhecem as imposições sociais e os obstáculos que delimitam sua ação. No entanto, o sentimento de impotência diante de uma realidade social, aparentemente, eterna e imutável, leva-os à integração e à adesão cega, atitudes que garantem a própria sobrevivência e o acesso àquilo que a sociedade proporciona em termo de conforto e segurança. O que prevalece é a adaptação e a integração ao que continua aprisionando os seres humanos (GIOVINAZZO-Jr, 2015,p.9)

Quem sabe, quando já estiverem com a vida resolvida e financeiramente estabelecidos, alguns desses alunos não resolvam fazer um curso de Filosofia? Porque aí sim, poderão investir numa formação mais desinteressada, mais humanística, uma formação mais "adorniana". Nas palavras de Charlot (2009):

Hoje em dia, cada vez mais se esquece da escola como lugar de saber e se pensa nela como caminho para o emprego. Encontra-se esta relação com o saber e com a escola na fala dos pais, nos discursos dos políticos, nos artigos dos jornais, no marketing das escolas particulares e, portanto, não é de admirar que ela tenha se tornado dominante, também, entre os alunos. As minhas pesquisas sobre a relação com o saber evidenciaram que muitos alunos vão à escola para passar de ano, receber um diploma e ter um bom trabalho mais tarde. Essa posição é realista, claro está, mas o problema é que cada vez mais alunos frequentem a escola apenas para isso (e, claro, para verem os amigos). A escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional (CHARLOT, 2009, p.95)

Um indício de que os alunos conseguem perceber essa diferença entre os objetivos declarados e os objetivos ocultos (claro que não “teorizam” a respeito dessa questão), é o fato de que, quando perguntados sobre em que momentos eles mais se interessam pelas aulas de Filosofia, a resposta que mais apareceu, tanto com os alunos brasileiros quanto com os espanhóis, foi: "*Quando o assunto serve para a vida ou para o futuro*". Então, já se percebe aqui a necessidade de que o conhecimento tenha utilidade para ser considerado interessante. Além disso, o fato de a maioria querer a redução da carga horária da Filosofia e o fato de as principais justificativas dadas para as reduções escolhidas serem, tanto no caso brasileiro quanto no espanhol, "*Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade*" e "*Não são importantes, não tem aplicação, não serão usadas na vida*", talvez seja um forte indicativo que a Filosofia não está se mostrando “útil” para os alunos. Retomando Dussel (2009), as humanidades ou a cultura tida como clássica (as artes, a música, o teatro, a literatura, etc) passam a pertencer ao âmbito do *tempo livre*, ou seja, deixam de pertencer ao âmbito da *formação* do indivíduo.

O senso comum de nossa sociedade considera útil o que dá prestígio, poder, fama e riqueza. Julga o útil pelos resultados visíveis das coisas e das ações, identificando a utilidade e a famosa expressão “levar vantagem em tudo”. (CHAUÍ, 1995, p.18).

6.2.3. A relação dos alunos com o conhecimento

As últimas perguntas do 2º bloco de questões estavam voltadas para a relação dos alunos com o conhecimento e solicitavam que os alunos se manifestassem a respeito de outras fontes de conhecimento de que lançam mão além da escola, bem como se manifestassem, como concluintes da escolaridade básica, quanto às aprendizagens mais importantes que tiveram, até agora, na escola.

A Tabela 8, apresentada a seguir, agrupa esse conjunto de informações coletadas.

Tabela 8: Os alunos e sua relação com o conhecimento

ASPECTOS	ALUNOS BRASILEIROS	ALUNOS ESPANHOIS
Outras fontes de conhecimento*	Acesso à internet..... 22 Leitura de outros livros além dos exigidos pela escola..... 18 Conversas com adultos..... 13 Cursos..... 10 TV..... 08 Outras (Jornais, trabalho, conversa com colegas, jogos, pesquisas)..... 02 Só aprendo na escola..... 01	Só aprendo na escola 12 Acesso à Internet..... 10 Conversas com adultos 07 Leitura de outros livros além dos exigidos pela escola 04 Cursos 00 TV..... 00 Outras..... 00
O que aprenderam na escola de mais importante até agora*	Aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotação ética e moral: <i>O estudo sobre a sociedade foi o que me ajudou a desenvolver um senso mais crítico. E de análise do mundo ao meu redor. Fez-me conhecer sobre o pensamento universal e ultimamente me fez querer fazer coisas grandes; Respeitar as diversidades; Conviver em grupo, aprender a ouvir, ter amigos, conviver com pessoas falsas; Sobre ética e de como se comportar diante da sociedade; Além de matérias escolares, respeito ao próximo, humildade, amor e aprender a conviver em sociedade, entendendo isso como tudo que é relacionado ao convívio, tomando como exemplo trabalho em equipe; Bom relacionamento porque é importante para o mercado de trabalho. Espírito de equipe, gerenciamento de grupos e autoconfiança; Saber tratar todos iguais, com respeito; Desenvolver meu conhecimento para tentar em uma universidade pública, procurar um emprego e tentar "não ser mais um nesse mundo", assim não querendo ter exemplos e sim ser o exemplo para minhas próximas gerações e outras gerações; As coisas mais importantes foram o hábito de ler e me relacionar bem com as pessoas isso é importante porque levarei para faculdade e para o mercado de trabalho; Ler, escrever, ter conhecimentos do mundo, aprender a raciocinar, que usaremos a vida toda; Convivência, educação, trabalho em equipe, atenção necessária, competência, pontualidade, entre outras; O convívio, lidar com pessoas é terrível e a escola nos ajuda nisso; O respeito aos seres</i>	Aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotação ética e moral: <i>Muchos valores que en el ámbito familiar no se aprenden; Tomos somos iguales: debemos respetarnos unos a otros y no creernos superiores. Si creemos lo contrario y lo manifestamos, estaríamos acosando a las demás personas algo que no es justo; Saber comportarse y saber trabajar en equipo; He aprendido lo que es el trabajo en equipo y el compañerismo ya que antes de la escuela era más independiente a la hora de trabajar. He aprendido como concentrarme y he conocido valores que me han ayudado a crecer como persona; El ser respetuoso con compañeros y amigos y el ser responsable en mi trabajo; Los conocimientos adquiridos han sido el trabajo diario y la enseñanza de modales; Nos han enseñado a tener un correcto, a tratar bien a las personas y a adquirir unos hábitos de estudio; El respeto por los profesores y compañeros, y el trabajo en equipo; Saber diferenciar cuando se puede hacer algo y cuando no. Saber relacionarme. Saber estudiar. Saber comportarme; A convivir; Matemáticas hasta el 4º de la ESO, el respeto, la educación, paciencia. Saber decidir y actuar; Uno de los aspectos más importantes que considero es la tolerancia, el saber escuchar y el no cerrarse en una sola opinión. Considero que escuchar diferentes opiniones es fundamental para fundamentar tu propia opinión; Saber relacionarse con compañeros, a repartir, valorar a los profesores, planear nuestro tiempo; Educación con los del alrededor, madurez, respecto, más conocimientos, la convivencia, amistad, el</i>

	<p>vivos, a capacidade de raciocínio lógico; Que a relação social e o interessante em assuntos que você pensava que nunca iria utilizar na vida são muito importantes.....14</p> <p>Aprendizagens intelectuais e escolares: <i>História do mundo, para não repetir erros do passado. Matemática ensina coisas fundamentais que usaremos sempre. Sociologia e filosofia para entender e questionar nossa sociedade e o mundo. Biologia para aprender como o mundo funciona (o corpo, arvores, músculos) etc.; Normas de linguagem, história de países; Ler e escrever, porque são coisas fundamentais para a minha vida; Tudo que aprendi considero importante, pois é com esse conhecimento que vou fazer os vestibulares; Além de matérias escolares, respeito ao próximo, humildade, amor e aprender a conviver em sociedade, entendendo isso como tudo que é relacionado ao convívio, tomando como exemplo trabalho em equipe; Desenvolver meu conhecimento para tentar em uma universidade pública, procurar um emprego e tentar "não ser mais um nesse mundo", assim não querendo ter exemplos e sim ser o exemplo para minhas próximas gerações e outras gerações; Interpretação de texto, análise do discurso e operações básicas de matemática; A História da sociedade em si. Acredito que quando o homem entende e conhece os acontecimentos passados, ele aprende a não cometer erros no futuro; Os conhecimentos em língua portuguesa e inglês e nas outras áreas de humanas, pois além de ser matérias relacionadas com a carreira profissional que quero seguir, são matérias que sempre gostei; Leitura, escrita e operações simples, por que são fundamentais para toda a vida; Ler e escrever e contar. Porque estes são os fundamentos básicos que alguém precisa saber para viver com alguma dignidade; Ler, escrever, ter conhecimentos do mundo, aprender a raciocinar, que usaremos a vida toda.....12</i></p> <p>Tudo: <i>Conhecimentos além dos para tornar melhor e para conquistar melhores posições, respeito ao próximo, organização, foco, força de vontade; Que estudar nunca é demais. Porque sempre seus conhecimentos vão se tornar seu modo de pensar; Praticamente tudo menos algumas coisas de química e física; Tudo que aprendi na escola foi importante, exceto algumas matéria que não me interessam ou conteúdos; A educação e o conhecimento das coisas.....05</i></p> <p>Sem resposta.....03</p>	<p><i>compartir; Muchos contenidos para la vida cotidiana de las asignaturas que se dan. Aprender a estar con mis compañeros y el respeto; Organización para estudiar, convivencia con los compañeros, esfuerzo. Esto es importante en tu formación y además en tu desarrollo personal.....16</i></p> <p>Aprendizagens intelectuais e escolares: <i>La capacidad de leer y escribir; Gracias al estudio de algunas materias como matemáticas, lenguas o ciencias de la naturaleza me han ayudado al día a día y me has ayudado a resolver problemas cuando me han surgido; Los conocimientos sobre ciencias, lenguaje y cosas relacionadas con el pensamiento humano. Porque creo que son cosas que usare a lo largo de mi vida, además son temas que siempre me han interesado; El uso de la educación ante todo. Que es necesario el esfuerzo si quieres algo. Que estudiar el día de antes no funciona de todo; Sobre todo conceptos científicos o, en algunos casos, situaciones sociales, económicas, políticas, etc. en zonas del extranjero; Lo único que considero importante son las matemáticas de primaria, aprender a leer y a escribir, lo demás no me ha servido para nada. No le veo utilidad (excepto algunos conocimientos básicos); Matemáticas hasta el 4º de la ESO, el respeto, la educación, paciencia. Saber decidir y actuar; He aprendido a realizar operaciones con números, a hablar, a escribir, cultura. Me parecen importantes porque son útiles en el día a día y en el mundo; Los conocimientos básicos que se aprenden en la escuela primaria y en el ambiente familiar y los conocimientos que quiero y necesito aprender para mi futuro como biología o matemáticas; Muchos contenidos para la vida cotidiana de las asignaturas que se dan. Aprender a estar con mis compañeros y el respeto.....10</i></p> <p>Sem resposta..... 01</p> <p>Tudo.....00</p>
--	--	--

*Estes totais não se referem ao número de alunos respondentes, mas ao número de vezes que os aspectos foram mencionados.

Perguntou-se aos alunos em quais outras situações, além da sala de aula, eles têm adquirido conhecimentos formais. Com base nos dados da Tabela 8 podemos perceber que, para os alunos espanhóis, a escola é a principal fonte de conhecimento, uma vez que a opção

"*Só aprendo na escola*" foi escolhida 12 vezes. A internet aparece logo em seguida, tendo sido citada 10 vezes. Já para os alunos brasileiros a internet é a principal fonte de conhecimento além da escola, tendo sido citada 22 vezes; em seguida aparece a opção "*Leitura de outros livros além dos exigidos pela escola*", que foi citada 18 vezes. Nas respostas dos alunos brasileiros a opção "*Só aprendo na escola*" foi a que menos apareceu, tendo sido citada apenas 01 vez.

Logo em seguida lhes foi perguntado quais são as coisas que eles consideram serem as mais importantes dentre as que aprenderam na escola até o momento e porquê. Como se tratava de uma questão aberta, as respostas dadas foram, aqui também, organizadas em categorias e, como nas perguntas abertas anteriores, uma mesma resposta pode ser encaixada em mais de uma categoria. Algumas considerações sobre essa questão (questão 2.8 do Questionário aos alunos – Anexos 4 e 5: *Desde que você nasceu você veio aprendendo muitas coisas na sua família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que você aprendeu na escola até agora, quais são aquelas que você considera que são as mais importantes? Por quê?*) necessitam ser feitas aqui.

Ela segue um modelo (baseado nos modelos usados nas pesquisas de Bernard Charlot) que obriga o aluno a fazer escolhas e o convida a explicá-las; pedimos que os alunos escolhessem, dentro de todo o cabedal de coisas que aprenderam dentro da escola, aquelas que eles consideram mais importantes. Assim, as respostas dadas a essa pergunta não nos dirão, portanto, o que os alunos aprenderam, mas sim o que faz mais sentido para eles dentre tudo aquilo que eles aprenderam na escola. E é justamente isso que interessa a esta pesquisa.

A categoria que recebeu mais respostas, tanto por parte dos alunos brasileiros quanto por parte dos alunos espanhóis, foi a categoria "*Aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotação ética e moral*", que teve 14 respostas por parte dos alunos brasileiros e 16 por parte dos alunos espanhóis. A categoria "*Aprendizagens intelectuais e escolares*" aparece em segundo nas respostas dos dois grupos de alunos, tendo recebido 12 respostas dos alunos brasileiros e 10 dos alunos espanhóis. Já a categoria "*Tudo*" recebeu 05 respostas no caso dos brasileiros e nenhuma no caso dos espanhóis. Fica claro aqui que os alunos, tanto espanhóis quanto brasileiros, vêem a escola mais como um lugar onde aprendem a se socializarem do que como um lugar onde obtêm aprendizagens intelectuais. Esses dados parecem confirmar o que dissemos anteriormente, sobre a formação escolar estar sendo entendida como um "facilitador de empregabilidade". Retomando as palavras de Charlot (2009, p.95) "[...] a escola como lugar de saber e de formação está sendo ocultada pela escola como promessa de inserção socioprofissional".

O que confirma isso é o fato de encontrarmos, dentro da categoria "*Aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotações ética e moral*", respostas como:

Bom relacionamento porque é importante para o mercado de trabalho. Espírito de equipe, gerenciamento de grupos e autoconfiança (AB16)

As coisas mais importantes foram o habito de ler e me relacionar bem com as pessoas, isso é importante porque levarei para a faculdade e para o mercado de trabalho. (AB24)

Muchos contenidos para la vida cotidiana de las asignaturas que se dan. Aprender a estar con mis compañeros y el respeto.(AE25)

Saber comportarse y saber trabajar en equipo.(AE5)

Mas um aspecto merecedor de relevo aqui é o fato de que os alunos brasileiros falam muito mais em inserção no mercado de trabalho do que os alunos espanhóis. O termo "mercado de trabalho" não aparece nas respostas dos alunos espanhóis. Muito embora eles falem em conhecimentos que “servirão para o futuro dentro de determinada carreira” e em “conhecimentos uteis para o dia a dia”, eles não fazem uso do termo "mercado de trabalho". No caso dos alunos espanhóis encontramos respostas como

He aprendido a realizar operaciones con números, a hablar, a escribir, cultura. Me parecen importantes porque son útiles en el día a día y en el mundo. (AE19)

Los conocimientos básicos que se aprenden en la escuela primaria y en el ambiente familiar y los conocimientos que quiero y necesito aprender para mi futuro con biología o matemáticas. (AE24)

A presença do fantasma do mercado de trabalho se encontra muito mais escancarada nas respostas dos alunos brasileiros, onde encontramos depoimentos como

Desenvolver meu conhecimento para tentar em uma universidade pública, procurar um emprego e tentar "não ser mais um nesse mundo", assim não querendo ter exemplos e sim ser o exemplo para minhas próximas gerações e outras gerações.(AB18)

Tudo que aprendi considero importante, pois é com esse conhecimento que vou fazer os vestibulares. (AB12)

Essa presença mais diluída do fantasma do mercado de trabalho na fala dos alunos espanhóis talvez se deva ao fato de que na Espanha existe uma divisão muito mais clara dos caminhos formativos no sistema educacional. Existe a opção de não se cursar a Universidade depois da ESO, tem-se a opção de seguir com estudos de Formação Profissional de Grau Médio, que daria uma entrada mais "rápida" no mercado de trabalho, e depois, se o aluno quiser, ele pode seguir para os cursos de Formação Profissional de Grau Superior (apesar de ser de grau superior, não se constitui como estudo universitário). Como os alunos respondentes dessa pesquisa são alunos do Bachillerato, que é uma fase escolar pós-

obrigatória e com um caráter muito mais acadêmico e de preparação para os estudos universitários, talvez sejam alunos que não tenham tanta urgência de entrar para o mercado de trabalho, então esse fantasma talvez ainda não esteja assombrando tanto assim esses alunos espanhóis. As varias opções de caminho talvez deixem os alunos um pouco mais seguros quanto a esse assunto (mesmo com os altos índices de desemprego que Espanha tem tido).

Já no caso do Brasil, existe apenas um caminho, que é o da formação universitária, já que o diploma de curso universitário, em tese, abre muito mais portas no mercado de trabalho do que o diploma de Ensino Técnico, por exemplo, então a pressão para se escolher a carreira que vai prover o sustento pelo resto da vida (em outras palavras, o “fantasma do mercado de trabalho”) talvez seja muito maior nos alunos brasileiros, que logo ao final da educação obrigatória, já precisam ter seu futuro mais ou menos traçado e planejado.

Outro detalhe que chamou a atenção nas respostas dos alunos espanhóis é o fato de eles citarem muito o *trabalho em equipe* e a *aquisição de hábitos de estudo*.

O fato dos alunos indicarem aprendizados de cunho relacional, ético e comportamental como sendo o que de mais importante aprenderam na escola, juntamente com as evidencias trazidas no decorrer das análises aqui realizadas, demonstra que, no fundo, o que está sendo priorizado hoje nas escolas são os objetivos educacionais definidos no Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, conhecido como *Relatório Jacques Delors*, de 1996 (o relatório foi publicado no Brasil em 1998). Esse relatório define os 04 pilares de uma educação para o século XXI, que seriam "*Aprender a ser*", "*Aprender a conviver*", "*Aprender a aprender*" e "*Aprender a fazer*". Mais uma vez fica clara a presença do construtivismo, que valoriza mais a obtenção de habilidades que permitam ao sujeito construir sozinho suas aprendizagens, do que a obtenção de aprendizagens por meio da transmissão por uma outra pessoa.

[...] trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém (DUARTE, 2001, p.36)

O que a fala dos alunos demonstra, então, é justamente aquele cenário educacional traçado para garantir a reprodução do capital que, como vimos anteriormente, exige uma educação que forme os trabalhadores segundo os padrões desejados e, ao mesmo tempo, há a necessidade, no plano ideológico, de limitar as expectativas dos trabalhadores em termos de socialização do conhecimento pela escola, difundindo a ideia de que o mais importante a ser adquirido por meio da educação não é o conhecimento em si, mas sim a capacidade de constante adaptação às mudanças no sistema produtivo.

Mais do que transmitir conhecimentos, o professor deve promover competências gerais. Ou seja, mais do que ensinar, deve “fazer aprender”, uma vez que não se pode prever as modificações que virão a ocorrer em curto espaço de tempo nos mais diversos campos da cultura. (BRASIL, PCN+/FILOSOFIA, 2002, p 46).

Duarte afirma, em entrevista concedida à Folha do Estudante (2009), que o construtivismo é uma teoria bastante compatível com o capitalismo atual; diz esse autor que "Há uma sintonia entre a lógica da sociedade capitalista atual e o construtivismo. Ele está enraizado nessa forma de organização da sociedade". (2009, p.3).

Ainda a esse respeito, vale a pena retomar aqui as afirmações de Gimeno Sacristán (1998a) acerca da política curricular, já que ela, como aspecto específico da política educativa, não apenas marca os aspectos e margens de atuação dos agentes que atuam/intervêm na realidade curricular, mas também estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo. Assim, dentro dos dois contextos educacionais considerados nesta pesquisa, Espanha e Brasil, cujas reformas educacionais, que definiram a atual organização dos sistemas educacionais, foram fortemente influenciadas pelo construtivismo, a escola, cada vez mais, se transforma em um ambiente que promove o esvaziamento dos conteúdos – conteúdos não só mais esvaziados, como mais pragmáticos; e o pouco que se aprende é visto como aquilo que atende às necessidades práticas do cotidiano, o que gera um empobrecimento ainda maior desse conteúdo. Como afirma Charlot (2009), a escola enquanto local destinado ao saber e à formação, está sendo substituída pela escola enquanto espaço de inserção socioprofissional.

Duarte (2009) ainda afirma que, apesar de o construtivismo estar superado como teoria, com tudo de negativo que ele já se mostrou capaz de transmitir, ele ainda tem uma sustentação muito forte, tornou-se discurso oficial e todo um conjunto de ações institucionais foram (e são) tomadas para e pelas escolas para continuar impondo-o. Ainda segundo o autor, o construtivismo é uma abordagem reacionária, vestida com uma roupagem dita democrática, progressista, inovadora e que faria a educação dar um grande salto na direção de uma escola de melhor qualidade e que atendesse às necessidades da grande maioria da população.

Isso nos remete, mais uma vez, às afirmações de Viñao Frago (2006a) sobre os objetivos declarados e os objetivos de fato almejados por uma reforma. O que se vê a partir dos dados aqui apresentados é justamente a manutenção de uma teoria que já provou ser falha. Então, seguindo as constatações de Viñao Frago (2006a), a manutenção do discurso construtivista se dá, justamente, por ser este o objetivo de fato perseguido pelas reformas brasileira e espanhola.

O fato de os alunos citarem mais as aprendizagens de cunho relacional/

comportamental, com conotações ética e moral, talvez demonstre que, de fato, essas sejam as aprendizagens que estão sendo priorizadas, tanto pelos alunos, quanto pelos professores e pela escola de uma maneira geral. Mas, para além disso, as respostas dos alunos à pergunta 2.8, demonstra que, para eles, são essas as aprendizagens que estão sendo mais significativas. Um demonstrativo disso, além da maior quantidade de respostas na categoria "*Aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotação ética e moral*", é o fato de as repostas que se encontram dentro da categoria "*Aprendizagens intelectuais e escolares*" citarem principalmente as aprendizagens consideradas básicas (ler, escrever e contar), como por exemplo:

Ler e escrever, porque são fundamentais para a minha vida. (AB11)

Leitura, escrita e operações simples, por que são fundamentais para toda a vida. (AB25)

Ler e escrever e contar. Porque estes são os fundamentos básicos que alguém precisa saber para viver com alguma dignidade (AB26)

La capacidad de leer y escribir. (AE01)

Lo único que considero importante son las matemáticas de primaria, aprender a leer y a escribir, lo demás no me há servido para nada. (AE14)

As respostas que citam aprendizagens mais específicas, o fazem relacionando-as com a futura profissão, ou seja, são aquelas que eles veem como as que lhe terão mais “serventia”, como por exemplo:

Os conhecimentos em língua portuguesa e inglês e nas outras áreas de humanas, pois além de ser matérias relacionadas com a carreira profissional que quero seguir, são matérias que sempre gostei. (AB23)

Los conocimientos básicos que se aprenden en la escuela primaria y en el ambiente familiar y los conocimientos que quiero y necesito aprender para mi futuro con biología o matemáticas. (AE24)

Como vimos anteriormente, existe um desejo por conhecer a Filosofia nas manifestações dos alunos, o que, segundo Charlot (2005), é o princípio básico da busca pelo saber. No entanto, esse desejo parece estar sendo sobrepujado pelo discurso das competências e habilidades, da formação para o mercado de trabalho, da utilidade; pela maior valorização dos métodos em detrimento dos conteúdos – que são a base do construtivismo, do "*aprender a aprender*". Neste cenário, então, conhecimentos como os de Filosofia perdem espaço, o pensamento filosófico "[...] não conta com um mundo propriamente amistoso, isso quando ele não lhe é francamente hostil" (Goto, 2007, p.70).

As humanidades estão, de fato, sitiadas...

CONSIDERAÇÕES FINAIS: O ENSINO MÉDIO, O BACHILLERATO E AS HUMANIDADES SITIADAS

O **problema central** deste trabalho consistiu em analisar comparativamente, a disciplina Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol, investigando o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e as condições de seu ensino nesses dois países, identificando que relações se estabelecem, hoje, entre os âmbitos prescrito e interativo do currículo, já que, de acordo com Gimeno Sacristán (2007), o currículo é um processo que se mostra na *interação de todos os seus contextos*, que vão desde o âmbito de decisões políticas e administrativas que resultam no *currículo oficial* (documentos curriculares) até sua transformação em *currículo em ação*.

Desse problema central da pesquisa decorreram as **questões de pesquisa, os objetivos e hipótese** investigados, que passam a organizar, neste momento estas considerações finais:

- 1) Como foi o processo de construção das atuais propostas oficiais para o ensino médio brasileiro, para bachillerato espanhol e para o ensino da Filosofia em ambos os casos? Quais influências e tendências (nacionais/locais e internacionais/globais) se apresentam em cada contexto? – questões essas que foram respondidas com o objetivo de analisar a produção dos textos oficiais, diretrizes e objetivos expressos nas propostas para a disciplina de Filosofia nesse nível de ensino, nos dois países, identificando seus efeitos e a forma como são percebidos e implementados no contexto da prática;
- 2) Quais são os objetivos explícitos e implícitos das propostas oficiais para a disciplina de Filosofia? Quais finalidades presidiram sua constituição em ambos os países? Como os textos foram construídos? Com quais grupos presentes (e ausentes)? Quais as ideias-chave dos textos? A quem se dirigem os textos? São acessíveis aos seus destinatários principais – os professores? – questões respondidas com o objetivo de estudar as duas reformas comparativamente, com o intuito de melhor apreender seus contextos e a existência de problemáticas educativas comuns ao Brasil e Espanha;
- 3) Como foram recebidas as propostas nos dois casos? Professores e alunos as conhecem? Há sinais/indícios de resistências ou de aceitação? Em que condições ocorre hoje, nas escolas brasileira e espanhola, o trabalho com a Filosofia? Com quais objetivos trabalham os professores? Que motivos movem os alunos? Que conteúdos são trabalhados? Que sentido tem para os alunos e para os professores o estudo da Filosofia nesse momento da escolaridade? Quais dificuldades são identificadas no ensino da Filosofia em ambos os países e como são enfrentadas? Quais resultados ou efeitos das propostas são

identificados por esses agentes? Há dados oficiais sobre isso? – questões que foram respondidas com o objetivo de analisar, comparativamente, com base nas percepções de alunos concluintes e professores, como se dá o ensino da Filosofia nesse nível de ensino, no Brasil e na Espanha.

A **hipótese central** investigada está ligada à idéia de que a Filosofia, para além dos aspectos positivos da sua presença no currículo tornou-se trabalho sem sentido (alienado), tanto para alunos quanto para professores, especialmente considerando-se que existe uma sensível distancia entre a natureza dos conteúdos da disciplina, os objetivos visados pelo professorado e as motivações do alunado, na qual interferem, de forma decisiva, as tensões e conflitos entre as intenções expressas nos textos oficiais, as percepções destes por parte de alunos e professores, os mecanismos oficiais de controle, as atividades e relações entre professores e alunos, seus pares e superiores.

Passemos, então, às considerações finais deste trabalho.

A produção dos textos oficiais, diretrizes e objetivos expressos nas propostas para a disciplina de Filosofia no ensino médio: contextos e problemáticas educativas comuns ao Brasil e à Espanha

Apenas para rememorar o que foi dito faremos aqui uma breve recapitulação do que foi desenvolvido neste trabalho.

Em primeiro lugar, foi feita uma explanação do desenvolvimento das reformas educacionais no Brasil e na Espanha, desenvolvidas após a abertura política, com a finalidade de melhor entender a estruturação dos atuais cenários educacionais dos dois países e, dentro deles, a função do Ensino Médio e a situação da disciplina Filosofia.

No Brasil, vimos que a reforma de 1990, que culminou na LDB/1996, propôs uma nova estrutura curricular, não mais baseada em conteúdos e disciplinas, mas baseada no desenvolvimento de habilidades e competências básicas, com ênfase em uma metodologia que privilegia o *protagonismo do aluno*, a *integração entre as disciplinas* e a *contextualização dos conteúdos disciplinares*, priorizando uma formação geral e polivalente, capaz de fomentar a aquisição de “competências gerais e transferíveis”. Vimos também que a LDB de 1996 foi uma “*guinada neoconservadora*” em educação no Brasil, tendo sido desenvolvida dentro dos moldes do ideário neoliberal.

Na Espanha, vimos que lá ocorreram muito mais reformas educacionais do que no Brasil: desde 1970, ano em que entrou em vigor a Ley General de Educación (LGE), ainda no período franquista (permaneceu vigente durante os primeiros anos da democracia),

sucederam-se 07 leis educacionais, sendo que a última, a LOMCE, foi aprovada no final de 2013 e é a primeira lei do PP (Partido Popular) – relativa ao âmbito educacional a ser aprovada. Vimos que essa sucessão de leis é resultado do forte bipartidarismo que impera na Espanha. O enfrentamento entre PSOE (Partido Socialista Obrero Español) e PP acaba gerando uma instabilidade e descontinuidade das políticas educacionais: o que um fazia em seu mandato o outro logo desfazia assim que chegava ao poder.

A LOMCE, na Espanha, assim como a LDB/1996, no Brasil, também foi uma guinada neoconservadora, e se justifica afirmando a necessidade de formar indivíduos para uma nova sociedade, mais aberta, global e participativa, que estaria exigindo novos perfis de cidadãos e de trabalhadores. Com uma forte orientação neoliberal, a LOMCE reorienta enfaticamente os objetivos da educação para colocá-los em coerência com as normas do mercado neoliberal, assumindo como prioridade da educação a promoção da competitividade econômica e do nível de prosperidade do país.

La propuesta de la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) surge de la necesidad de dar respuesta a problemas concretos de nuestro sistema educativo que están suponiendo un lastre para la equidad social y la competitividad del país [...]. (ESPAÑA, 2013, p.97862)

Claro que, considerando que o objetivo é reorientar a educação para colocá-la em sintonia com as normas do mercado neoliberal, dizer que se visa a "prosperidade do país" não passa de um discurso falacioso, já que o que se pretende, de fato, é a prosperidade do capital.

Poder-se-ia, inclusive, fazer aqui um comentário de que parece que, nesse caso, a reforma brasileira é que foi referência para os espanhóis, e não o contrário. Claro que isso é apenas um comentário irônico, uma vez que esse cenário é fruto das atuais contradições da sociedade espanhola, que tem sido fortemente assolada por uma onda conservadora e que corre o risco de avançar em direção a uma realidade que nos é bem familiar. A diferença é que, como na Espanha tem-se um estado de bem-estar social muito bem consolidado, essa guinada para o neoliberalismo se dá um pouco mais lentamente do que aconteceu no Brasil.

A LOMCE tem sido qualificada como sectária, discriminatória e retrógrada e encontrou uma forte oposição de todos os grupos políticos ligados à educação, assim como do professorado e do alunado. Por esse motivo, se diz que a LOMCE foi praticamente uma imposição.

No decorrer da análise das duas reformas em questão viu-se, também, que ambas estão fortemente atreladas a uma concepção construtivista da aprendizagem, concepção esta que pertence ao conjunto das linhas pedagógicas do “*aprender a aprender*”, que têm, dentre suas características, a produção da *adaptação dinâmica* (Duarte, 2004), e isso significa “(...)

produzir indivíduos com alta capacidade adaptativa às demandas da sociedade, elas estão, de fato, pretendendo produzir indivíduos que aceitem o sistema capitalista como única forma possível de sociedade” (Duarte, 2004, p.64).

Também autores como Gimeno Sacristán (1998a) e Duarte (2004) tendem a ver esse discurso como a expressão máxima da necessidade de adaptação ao sistema e às injunções do mercado. Segundo esses autores, esse caráter adaptativo visa formar as competências necessárias/exigidas pelo dia-a-dia do sujeito, esteja ele na condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Ou seja, quando nos documentos oficiais se fala em "conhecer a realidade" o que se pretende na verdade é que se conheça a realidade não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos.

Assim, apesar das muitas diferenças que foram observadas, o que há em comum nas reformas educacionais elaboradas no Brasil e na Espanha depois dos respectivos processos de abertura política, é que a intenção que move ambas as reformas é o controle, a organização curricular calcada no discurso do ensino eficaz, de resultados, e não na formação dos sujeitos.

Em seguida nos propusemos a realizar uma análise da Filosofia como disciplina obrigatória dentro do Ensino Médio brasileiro e do Bachillerato espanhol. Aqui foram analisados os documentos oficiais que estabelecem orientações e parâmetros para a organização curricular nos dois países. No Brasil esses documentos são: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); os PCN+ (Orientações Educacionais Complementares aos PCN); e as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEM), datados respectivamente de 2000, 2002 e 2006. Na Espanha temos o Real Decreto n. 1467 de 2007, que define a estrutura e as *enseñanzas mínimas* do Bachillerato, que é uma lei complementar que regula a modalidade curricular no país. Esses documentos constituem uma reiteração das diretrizes e finalidades do Ensino Médio e do Bachillerato expressas nas leis gerais que regulam a educação nos dois países. O Real Decreto espanhol, ao contrario dos documentos brasileiros que representam apenas modelos e sugestões que podem ou não ser seguidos, tem caráter de lei. Vimos aqui que a Filosofia, até a LOE/2006, tem uma presença maior no Bachillerato espanhol, onde aparece como disciplina obrigatória nos dois anos do curso (Filosofia e Cidadania obrigatória para o primeiro ano e a de História da Filosofia obrigatória no segundo ano) do que no Ensino Médio brasileiro, onde, de acordo com a Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009, a Filosofia (e a Sociologia) devem ser obrigatórias em, pelo menos, um dos anos do Ensino Médio. No entanto, com a aprovação da LOMCE, há uma redução

considerável da carga horária da Filosofia dentro do Bachillerato. A disciplina passa a ser obrigatória somente para o 1º ano do e passa a ser optativa para o 2º ano (as alterações para o 1º ano do serão introduzidas no ano letivo 2015/2016; já as alterações para o 2º ano do deverão ser introduzidas a partir do ano letivo 2016/2017).

Nesta parte do trabalho pudemos constatar que, no caso brasileiro, apesar de algumas contradições, se considerarmos os princípios gerais do Ensino Médio, definidos na LDB/96 e reforçados nas DCNEM (Parecer CNE/CEB nº 15/98), o espírito da proposta de ensino desenvolvida nesses nos PCNs, nos PCN+, e nas OCNEM, é bem coerente com a concepção delineada nos textos que compõem as bases legais da educação brasileira. Além disso, a análise desses 03 documentos também permitiu ver certa evolução da importância dada à presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, uma vez que no primeiro documento (PCN, de 2000) tem-se uma defesa da transversalidade da Filosofia enquanto que no último (OCNEM, de 2006) tem-se uma defesa de um espaço próprio e obrigatório para a Filosofia.

No Real Decreto espanhol há também uma tendência a considerar a *transversalidade* como uma das principais características da Filosofia mas, embora haja o discurso da transversalidade e da interdisciplinaridade, o Real Decreto apresenta uma parte específica para a determinação dos conteúdos e conhecimentos próprios da Filosofia que devem ser tratados em cada uma das duas disciplinas filosóficas lecionadas para o Bachillerato (Filosofia e Cidadania, História da Filosofia) dando um foco um pouco mais acentuado a esses conteúdos e conhecimentos, não lhes atribuindo apenas um papel secundário, como se fossem apenas o meio para desenvolver habilidades e competências ditas filosóficas. Mas o ponto que todos os documentos analisados têm em comum, é o fato de todos considerarem a reflexão como sendo a principal especificidade da Filosofia.

Em seguida, no Capítulo 5 é realizada uma análise de duas avaliações externas, uma de cada país, no Brasil o ENEM e na Espanha a PAU, a fim de determinar a natureza das questões e conteúdos presentes nas duas provas. Escolheram-se essas provas por se tratarem de provas que são realizadas pela maioria dos alunos egressos do Ensino Médio e do Bachillerato e, assim, buscam avaliar esse segmento do ensino na sua totalidade.

Os dados revelaram que, na prova do ENEM analisada (prova rosa/2013), o conteúdo de Filosofia teve, no mínimo, o mesmo peso que o conteúdo de outras disciplinas das Ciências Humanas – a Geografia e a História – apesar da Filosofia ter uma carga horária bem inferior à carga dessas disciplinas. Isso significa, aparentemente, que a Filosofia deixou de ser encarada e abordada como conteúdo meramente interdisciplinar, presente apenas em questões específicas de outras disciplinas. No entanto, a maioria das questões específicas de Filosofia

nessa prova brasileira, não exige que o aluno tenha domínio de conhecimentos de Filosofia, já que, pelo teor das perguntas, para respondê-las, basta, apenas, que se saiba ler e interpretar. Além disso, o modelo adotado pelo ENEM, de questões de múltipla escolha, representa um modelo simplista de avaliação

Como as respostas simples só são possíveis a perguntas simples, a avaliação à base de exames com perguntas precisas, ou de provas objetivas, apela para processos intelectuais pouco complexos nos alunos/as, exige a rememoração de informações mais do que elaborações pessoais e cognitivas complexas, anulando a expressão pessoal do aluno (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p. 308).

No que diz respeito à Espanha, constatou-se que o sistema de seleção para as universidades espanholas apresenta uma dinâmica inteiramente diferente do brasileiro. A PAU é constituída por uma fase geral de caráter obrigatório e uma fase específica de caráter voluntário (o aluno pode escolher fazer caso precise ou queira aumentar a nota obtida na fase geral). É uma prova única em cada comunidade autônoma, ou seja, cada comunidade tem a sua PAU específica, mas o modelo de prova é nacional, então não haverá variações quanto ao formato da PAU nas diferentes comunidades autônomas; a única variação que ocorre é em relação ao conteúdo das questões. As questões da PAU da Comunidade de Madrid (convocatórias de setembro para o ano letivo 2013-2014), analisadas neste trabalho, oriundas da prova de História da Filosofia, mostraram que existe uma necessidade de que o curso de Filosofia no Bachillerato abarque, de forma minimamente aprofundada, um número maior de conteúdos, pois são questões dissertativas que exigem que o aluno tenha uma formação filosófica relativamente sólida, pois são consideravelmente densas; ou seja, para respondê-las é preciso mais do que a capacidade de ler e interpretar textos.

Nesse capítulo também se desenvolveu uma discussão acerca de como provas como o ENEM e a PAU influenciam diretamente o currículo interativo, já que tais avaliações finais são organizadas de acordo com os objetivos determinados nas grandes leis organizadoras da educação, a LDB/1996 e as DCNEM no Brasil e a LOE/2006 e a LOMCE/2013 na Espanha. Assim, a superação dessas provas é a principal meta dos estudantes e, como afirmam Goodson (2001 e 2012) e Gimeno Sacristán (1998a) não existe uma total dicotomia entre prescrição e prática, pois a primeira estabelece parâmetros para a segunda e esta, por sua vez, pode vir a subverter ou transcender a primeira.

[...] ela (a avaliação) incide sobre todos os demais elementos envolvidos na escolarização: transmissão de conhecimento, relações entre professores/as e alunos/as, interações no grupo, métodos que se praticam, disciplina, expectativas de alunos/as, professores/as e pais, valorização do indivíduo na sociedade, etc. Portanto, auxilia definitivamente a configurar o ambiente educativo (GIMENO SACRISTÁN, 2007, p.295).

Essa influencia fica especificamente clara em declarações como as da Profa. D da Espanha, quando ela afirma que "[...] *con la LOMCE en 1 de Bachillerato se dispone de menos autonomía pues la ley marca los autores o la forma de trabajar algunos estándares. El 2 de Bachillerato es marcado por la PAU*" e que uma das principais finalidades do Bachillerato é "[...] *sobretudo preparación para superar la PAU. El 2 de Bachillerato esta directamente enfocada a esas pruebas de acceso a la universidad.*" As falas dessa professora espanhola confirmam as afirmações de Gimeno Sacristán (2007) quando ele diz que a avaliação externa é sim, uma forma de controle sobre o currículo; o que se faz com o exame externo, segundo esse autor, "[...] é obrigar ao cumprimento do currículo estabelecido, que de outra forma ficaria sempre a mercê das interpretações do professor/a" (p.320).

Produz-se, então, um grande efeito negativo sobre os processos pedagógicos, ao passo que essas avaliações externas provocam indiretamente uma homogeneização dos tratamentos educativos e das traduções do currículo para que seja possível responder com êxito as exigências impostas por essas mesmas avaliações. Provas como o ENEM e a PAU são uma mediação fortemente instrumental na conformação do currículo, e acabam dificultando qualquer iniciativa de inovação do ensino em geral e da Filosofia em particular.

Percepções de professores sobre como se dá o trabalho com a Filosofia no ensino médio, no Brasil e na Espanha

Finalmente, no sexto e último capítulo, tem-se a apresentação dos dados coletados através de questionários aplicados a professores de Filosofia do Ensino Médio e do Bachillerato, e a alunos concluintes desse nível de ensino nos dois países, com o intuito de tentar entender como o ensino de Filosofia está se realizando na prática, na perspectiva de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, identificando que relações se estabelecem, hoje, entre os âmbitos prescrito e interativo do currículo.

Aqui, o que os dados revelam é que existe um consenso entre os professores participantes brasileiros e espanhóis, de que as finalidades do Ensino Médio giram em torno do eixo da *formação da consciência/pensamento crítico, reflexivo e autônomo e da superação das provas de acesso a universidade*. No entanto, todos foram unânimes também em responder que, da forma como o Ensino Médio e o Bachillerato estão estruturados, não é possível o cumprimento de todas as finalidades previstas para essa fase da formação. Assim, apesar da diferença de idade e de tempo de experiência, todos têm um discurso de descontentamento e de crítica em relação ao sistema de ensino de seus respectivos países.

Em relação às contribuições específicas da Filosofia no Ensino Médio todas as

respostas, mais uma vez, giraram em torno de um mesmo eixo: o *ensinar a pensar, a refletir, a ter consciência crítica*. Todas as respostas dadas pelos professores trazem a *reflexão* como sendo a principal especificidade da Filosofia, ou seja, o fio condutor dessas respostas parece estar muito próximo do que estabelecem a legislação e orientações curriculares nos dois países. Vimos também que existe uma dificuldade em definir objetivos que sejam, de fato, próprios da Filosofia. Os objetivos a serem alcançados pela disciplina citados pelos professores são sempre abrangentes; são objetivos que poderiam muito bem ser estendidos à educação como um todo. O objetivo de caráter mais específico, que aparece nas respostas dos professores diz respeito “*a capacitar os alunos a responder as provas finais*”. Todos os objetivos citados pelos professores são objetivos que poderiam ser satisfatoriamente alcançados e desenvolvidos por outras disciplinas, como por exemplo o objetivo de “*levar os alunos a fazerem a leitura de um texto procurando as ideias principais e como elas se relacionam entre si*”.

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

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

Os dados revelam ainda que, a respeito do trabalho desenvolvido em suas próprias aulas, parece haver um consenso entre os professores, de que os jovens gostam de discutir e debater, e que esse interesse é ainda maior quando o assunto discutido/debatido tem relação com aspectos reais da vida dos alunos. No entanto, nenhum dos professores identificou em suas respostas quais são esses temas e como são encaminhadas essas discussões e debates.

Apenas uma das professoras disse que realizar debates não funciona com os seus alunos. O que ficou claro nas respostas dos professores, é de que a tendência que parece estar sendo priorizada na disciplina, principalmente no caso brasileiro, é a de se ensinar a Filosofia como processo, que é posta em prática por meio da realização de debates, discussões e reflexões sobre temas atuais e que sejam de maior interesse dos alunos. No caso espanhol, a prática dentro da sala de aula parece estar muito mais cerceada pela nova (e grande) quantidade de conteúdos instituídos pela LOMCE e pela cobrança desses conteúdos pela PAU, o que, segundo depoimento de umas das professoras, estaria dificultando o desenvolvimento de qualquer outro tipo de trabalho dentro das aulas que não seja a explanação desses conteúdos definidos pela lei. Nas palavras da Profa.D:

La nueva ley ha ampliado el tema, los estándares son muy ambiciosos [...] no tiene en cuenta la dificultad que tiene el ponerlos en práctica [...] as veces porque los temas son demasiado extensos y nos quedamos solo en los contenidos, no atendemos a las actitudes a las que me he referido antes (pensamiento crítico, autonomía).

Então, pelo que mostram os dados coletados nesta pesquisa, o trabalho com a Filosofia não está, sendo, de fato, significativo, nem na Espanha e nem no Brasil: aqui, porque o que deve ser ensinado fica indefinido e acaba centrando-se nos temas que os alunos acham interessantes, e lá porque a cobrança, materializada na PAU (que, como vimos, é uma prova muito exigente em termos de conteúdo, pelo cumprimento de um programa muito extenso de conteúdos) impede que se vá além, rumo a uma genuína discussão crítica.

O quadro que se desvela, portanto, nas percepções expressas por meio dos depoimentos desses professores não é nada otimista. O que se percebe é que esses professores, muito embora se declarem críticos a respeito da atual organização do sistema e bem cientes das limitações e dos problemas dessa organização, eles não parecem estar conseguindo quebrar as barreiras externas impostas à sua prática; eles não parecem estar conseguindo superar as interferências oficiais. O que nos leva em direção a essa conclusão é o fato de todos, indistintamente, afirmarem que utilizam de alguma maneira as propostas oficiais como guia para sua prática. O caso mais revelador desse aspecto é o da Profa. D, que cita com veemência, a força de imposição e cerceamento da autonomia docente exercida pela LOMCE. A própria professora destaca em seu depoimento que a LOMCE, para além de definir os temas, autores e conteúdos que devem ser tratados, também define a forma de trabalhá-los. Esse cerceamento fica ainda mais claro quando se pensa que a PAU, cuja superação é o principal objetivo dos alunos do Bachillerato, é baseada nesses conteúdos e, portanto, se torna mais uma ferramenta poderosa de impedimento à autonomia docente.

Somam-se, ainda, a isso, nos dois países: o fato de serem pouquíssimas as aulas

destinadas à Filosofia no currículo desse nível de ensino nos dois países; o fato de os professores terem de dar conta de dificuldades de formação que os alunos trazem das etapas anteriores da formação; o fato de existirem condições materiais extremamente precárias, com salas superlotadas; e o fato de se ter uma grande quantidade de conteúdos que devem ser ensinados para que os alunos sejam capazes de superar as avaliações. O que se tem, então, é que, para além da vontade individual de cada professor, de realizar com seus alunos um trabalho que seja de fato formativo, as condições em que estão inseridos simplesmente não permitem a realização desse trabalho.

Assim, como vimos no Capítulo 6, o que se pode inferir com base nas falas dos professores pesquisados, é que os professores possuem certa autonomia de trabalho, mas uma autonomia cerceada/sitiada por modelos vindos de fora. Há uma perda de controle sobre o processo de trabalho; o professor deixa de ter controle total de seu processo de trabalho, não tem um efetivo protagonismo dentro do processo de ensino-aprendizagem. Não é de surpreender, portanto, que recorram aos documentos oficiais para orientação; eles são praticamente forçados a isso, pois, como os próprios professores respondentes disseram em seus depoimentos, esses materiais permitem otimizar o tempo de aula, oferecem orientação e estabilidade dentro de uma realidade de trabalho pouco acolhedora, para não dizer desencorajadora.

Cabe ressaltar, ainda, que o que se pretende aqui não é afirmar que existe uma relação de oposição necessária entre as visões dos professores e o discurso oficial. O que acontece é que as condições de trabalho dificultam – propositalmente ou não – um trabalho mais independente e com mais autonomia, o que facilita a adesão ao discurso oficial enquanto um facilitador do trabalho nas condições dadas, mesmo quando esse discurso oficial é visto com reservas. O que acaba acontecendo, então, como consequência de toda essa pressão externa que ataca de todos os lados, é que os professores acabam interiorizando o discurso oficial, que, além de ser imposto, ainda utiliza de processos de sedução para ganhar adeptos, que seria justamente o caso do *discurso construtivista*, alvo de críticas cada vez mais acirradas por parte daqueles autores que apontam o alinhamento deste com as demandas da sociedade de mercado.

Como já foi dito anteriormente, setores conservadores se apropriam de discursos progressistas na tentativa, muitas vezes bem sucedida, de anular esses mesmos discursos atribuindo-lhes outros objetivos, e isso acaba por despolitizar a prática e o discurso pedagógico. De acordo com Duarte (2009),

[...] dada a alienação da sociedade (a qual todos nós estamos sujeitos), o

construtivismo se utiliza de processos de sedução para ganhar adeptos. Muitas vezes nós nos deixamos seduzir por concepções, por teorias que não produzem uma visão crítica, não conduzem a uma análise racional sobre o que ocorre na sociedade e na educação. Essas teorias seduzem porque estão impregnadas de ideias e imagens que estão presentes na ideologia dominante da sociedade contemporânea.

Ainda de acordo com Duarte (2009), ao discutir as consequências da aplicação da pedagogia construtivista na educação, destaca as consequências do ponto de vista do professor:

[...] ele (o professor) foi totalmente desautorizado. Dizem a ele: “tudo o que você está fazendo é ultrapassado, é autoritário... é preciso ser construtivista”. E o professor, que no início se sentiu desconfortável com isso, não viu outra alternativa, a não ser tentar ser construtivista (mesmo que muitas vezes ele não abrisse mão de coisas que ele já tinha como fundamentais para o trabalho que vinha desenvolvendo). A pressão foi muito grande. O professor viu-se obrigado a ceder, muitas vezes contra a sua vontade, outras vezes foi seduzido a aderir ao construtivismo (DUARTE, 2009, p.4)

Como o professor pode se emancipar e levar os alunos à emancipação, sob o jugo de um discurso que o desautoriza totalmente? Que cada vez menos o vê como um profissional que domina o conhecimento e a maneira desse conhecimento ser ensinado?

A análise dos discursos dos professores que participaram dessa pesquisa mostra isso, pois ao mesmo tempo em que demonstram uma postura crítica em relação às propostas oficiais, existem traços desse discurso oficial imbricados nas suas falas. Ainda que os professores participantes não tenham usado em seus depoimentos o termo "construtivismo", características dessa pedagogia – preocupação em desenvolver uma educação centrada no aluno, torná-lo participante, evitar impor conteúdos, preferência por métodos ativos ao invés da transmissão, por outros indivíduos, de conhecimentos e experiências – estão presentes em algumas das falas: *"Debates e reflexões funcionam por ser uma maneira de interagir com o aluno, tornando-o participante" (Prof. B); "Hablando expresamente a los alumnos de lo importante e insustituible que es su trabajo personal y ayudándoles con una metodología activa que les exija ese esfuerzo y ese trabajo personal en la misma clase, no solo mandándoles deberes para casa" (Prof. C).*

A visão dos alunos concluintes do Ensino Médio e do Bachillerato sobre o ensino da Filosofia

Entrando na discussão dos dados referentes aos alunos, vimos que os perfis, social e cultural, dos alunos brasileiros e espanhóis não são diferentes. Embora haja essa "certeza" de que os europeus são mais cultos, mais "civilizados" do que nós, brasileiros, os alunos espanhóis mostram praticamente o mesmo perfil cultural dos alunos brasileiros, muito embora

as condições de acesso a teatros, museus, etc. para os alunos de Guadalajara sejam iguais ou até melhores (considerando-se o fato da cidade ser pequena e o fato do transporte público ser de boa qualidade) do que as condições para os alunos de São Paulo. Outra informação interessante que se sobressaiu ao se traçar o perfil dos alunos, é que, de um modo geral, as mães, tanto as brasileiras quanto as espanholas, apresentam nível de formação superior ao dos pais.

Mas, o que de fato chamou mais a atenção na coleta de dados referentes aos alunos, foi uma contradição no seu posicionamento acerca da importância de se ensinar Filosofia. Ao mesmo tempo em que existe uma maioria de alunos, tanto no Brasil quanto na Espanha, que afirma ter interesse e gostar da disciplina, e também uma maioria que afirma que considera sim, o ensino da Filosofia importante, existe também uma maioria que opta pela diminuição da carga horária da Filosofia (!) e as razões mais citadas, tanto pelos alunos brasileiros quanto pelos espanhóis, são: a de que "*Não são aulas importantes, não têm aplicação, não serão usadas na vida*" e a de "*Falta de interesse pessoal, não entende, tem dificuldade*". Essa contradição vai se tornando ainda mais surpreendente quando se constata que a quantidade de alunos que consideram importante estudar Filosofia é ainda maior do que a de alunos que gostam/têm interesse pela Filosofia. Então, ao mesmo tempo em que a Filosofia é uma das mais citadas para ter sua carga diminuída, com razões que alegam *falta de interesse, falta de importância*, etc., ela também é tida como interessante e importante pela maioria dos alunos.

No entanto, com o desenvolver das análises do restante dos dados coletados com os alunos, chegou-se à conclusão de que essa dita contradição no posicionamento do alunos não seria, de fato, uma contradição. Percebeu-se que, quando os alunos se referem à Filosofia, eles parecem estar falando de uma Filosofia quase divina, poética, como se fosse uma atividade intelectual acessível apenas aos filósofos profissionais e sistemáticos, e a ela atribuem fins que estão quase sempre envoltos numa "nuvem" de nobreza e magnificência: ela ensinaria a ter conduta, a respeitar os outros, entender o mundo e o comportamento humano. O que conceber a Filosofia dessa forma acaba causando é um afastamento das pessoas comuns do contato com o pensamento filosófico e os alunos, entendendo-se como pessoas comuns, mesmo considerando a Filosofia como algo importante, talvez não a considerem importante para eles, principalmente neste momento da vida, em que o principal foco está em escolher uma carreira (que em tese será seguida a vida toda), prestar o vestibular, entrar na faculdade, fazer um bom curso para, então, conseguir um bom emprego. A nosso ver, os alunos conseguem avaliar que o que se espera deles, de fato, não é que eles se tornem aquele sujeito ideal, quase platônico, mas sim que eles sejam empregáveis e bem preparados para

acompanhar a sociedade em acelerado processo de mudança. Dessa forma o fato de os alunos afirmarem que a Filosofia é importante, mas ao mesmo tempo a colocarem dentre as principais disciplinas das quais diminuiriam a carga horária, não seria, então, uma contradição. Este parece ser o drama da Filosofia: por um lado cativa e excita a quem com ela interage, mas por outro lado, tem socialmente cerceado seu potencial de expansão.

Outra evidencia que nos direcionou às conclusões apresentadas acima, é o fato de, quando perguntados a respeito do que eles consideram mais importante dentre tudo o que eles aprenderam na escola, os alunos (espanhóis e brasileiros) citarem, principalmente aprendizagens relacionais, afetivas, pessoais, com conotação ética e moral. Considerando que a pergunta em questão segue um modelo que obriga o aluno a fazer escolhas e o convida a explicá-las, e que nela foi pedido que os alunos pensassem tudo o que já aprenderam na escola e dissessem quais são as aprendizagens que eles consideram como sendo as mais importantes, as respostas dadas a essa pergunta não mostram o que os alunos aprenderam, mas sim o que faz mais sentido para eles dentre tudo aquilo que eles aprenderam na escola. Assim sendo, o fato dos alunos indicarem aprendizados de cunho relacional, ético e comportamental como sendo o que de mais importante aprenderam na escola, juntamente com as evidencias trazidas no decorrer das análises aqui realizadas, demonstra que, são essas as aprendizagens mais significativas para eles.

Assim, para a maioria dos alunos participantes desta pesquisa, a relação com a escola não implica uma relação com o saber. Para eles não se trata de ir à escola para obter uma formação, para obter conhecimentos, mas sim para obter meios de garantir sua inserção socioprofissional no mundo real. É mais uma relação com a profissão que está no futuro, do que com o conhecimento oferecido. Para esses alunos, aprender é se tornar capaz de se adaptar às situações, de estar em conformidade com o que deles se exige, de operacionalizar isso da melhor maneira possível.

Para encerrar

O que se constata, então, é que a hipótese cunhada no início dessa pesquisa se confirma. A Filosofia, institucionalizada, está sujeita aos dispositivos e discursos legais e ao controle social que exercem, na medida em que a escola e seu currículo constituem instâncias que preparam para a vida e para a inserção dos sujeitos no mundo, ou seja, a escola vincula um conhecimento já solidificado e útil para a manutenção da sociedade.

Nas palavras de Gimeno Sacristán:

Ordenar a prática curricular dentro do sistema educativo supõe indubitavelmente pré-condicionar o ensino, porque as decisões em torno de determinados códigos se

projetam inexoravelmente em metodologias concretas, com distinto grau de eficiência em seus efeitos, ainda que não existisse uma intenção explícita de fazê-lo, se é que se considera este aspecto um âmbito de competência próprio das escolas e dos professores (GIMENO SACRISTÁN, 1998, p114).

Como vimos no capítulo dedicado à análise das legislações educacionais do Brasil e da Espanha, existe nas orientações legais que regem o sistema educacional dos dois países uma categoria de magnitude indiscutível e absoluta, que seria o mercado. Este seria o responsável por orientar e delimitar a sociabilidade humana desejável. Desse modo, a formação humana deve, necessariamente, subordinar-se aos ditames das necessidades do mercado. Pode-se apreender que há claramente, então, uma subordinação do humano/social a um determinado tipo de organização produtiva que, entretanto, resta indiscutida porque indiscutível:

A relação de determinação sociedade-cultura-curriculo-prática explica que a atualidade do currículo se veja estimulada nos momentos de mudanças nos sistemas educativos, como reflexo da pressão que a instituição escolar sofre desde diversas frentes, para que adapte seus conteúdos à própria evolução cultural e econômica da sociedade (...) Isso confirma o ato de que, em nossa tradição e no campo jurídico administrativo, as reformas curriculares vão ligadas na estrutura do sistema mais que a um debate permanente sobre a necessidade do sistema educativo (GIMENO SACRISTÁN, 1998a, p.20)

E como foi dito anteriormente, a corrente construtivista é presença forte dentro dessas orientações legais já que "[...] é uma teoria epistemológica, psicológica e pedagógica bastante compatível com o capitalismo atual. Há uma sintonia entre a lógica da sociedade capitalista atual e o construtivismo. Ele está enraizado nessa forma de organização da sociedade" (Duarte, 2009, p.3), e a primeira característica dessa corrente é a de ser uma expressão da concepção liberal de mundo, que explica as questões sociais como decorrência de atributos individuais. Além disso, diz ainda Duarte, ao centrar o processo educativo na atividade do aluno, há no construtivismo uma tendência ao relativismo político, filosófico, científico e moral, justamente por valorizarem a aprendizagem de destrezas e habilidades cognitivas em detrimento dos próprios conteúdos.

Outra forte característica dessas pedagogias é que elas visam produzir a *adaptação dinâmica*. Segundo Newton Duarte (2004), adaptação significa aceitação. Assim, se o que essas pedagogias pretendem é “[...] produzir indivíduos com alta capacidade adaptativa às demandas da sociedade, elas estão, de fato, pretendendo produzir indivíduos que aceitem o sistema capitalista como única forma possível de sociedade” (p.64). A atual organização da sociedade, assim sendo, não coloca grandes transformações como algo desejado. A formação é uma *formação para a resignação*.

Sem dúvida, é importante adaptar as novas gerações à vida em sociedade – esse é um dos objetivos de toda ação pedagógica; porém, quando tal adaptação exige,

predominantemente, a adesão à realidade estabelecida, a formação propriamente dita fica prejudicada. Se esta possui também o caráter adaptativo, isso não quer dizer que deva apenas conformar os indivíduos; ao contrário, deveria possibilitar que cada ser integrante da sociedade fizesse escolhas e decidisse por si mesmo, inclusive, quanto à superação da atual organização social. Em relação à educação escolar, salienta-se a falta de perspectivas sociais e a pobreza cultural que a escola não consegue superar. (GIOVINAZZO-JR, 2015, p.8)

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

Na verdade o que acontece é que a Filosofia não é uma disciplina que vai simplesmente ser deixada de lado por não servir. Ela é uma disciplina que, a partir do momento que se insere nessa organização escolar, visa justamente a manutenção de tudo. Então não é o caso de que as aulas estejam sendo de fato formativas mas, por terem um conteúdo “não prático”, é deixada de lado pelos alunos. As aulas não estão sendo formativas (no sentido adorniano da palavra) e da forma como estão sendo desenvolvidas servem sim, para essa vida dos alunos, justamente por estarem contribuindo para o desenvolvimento, nos sujeitos, de uma noção de reflexão como mera discussão e "opinismo", mas não, de fato, filosófica; para uma aceitação dogmática e acrítica: o “conhecer a realidade” e “refletir sobre”, não num sentido de ser crítico a respeito daquilo que defendemos ou não, mas sim no sentido de conhecer bem as condições às quais temos que nos adaptar, “aprender a aprender” para poder acompanhar as rápidas mudanças do mundo moderno da produção.

Como vimos no capítulo destinado ao referencial teórico, de acordo com Chervel (1990), nenhuma disciplina é incluída no currículo sem motivo, uma disciplina escolar não existe sem um objetivo – as finalidades que presidiram sua constituição são, segundo o autor, o tópico principal a partir do qual uma disciplina se constitui (CHERVEL, 1990, p.184). Então, o que está acontecendo é o que, de fato, se pretendia. Nos documentos oficiais, quando a Filosofia é proposta como necessária à formação dos jovens, ela já é proposta visando o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis para uma inserção engajada no mercado de trabalho, as quais, em tese, farão com que o indivíduo consiga sobressair-se e ser “bem sucedido”. Então, a tarefa da Filosofia dentro dos currículos, nesse contexto mercadológico, não seria o de formar indivíduos críticos, que não aceitam qualquer ideia sem antes questionar de onde ela veio, porque ela existe, quais são suas fundamentações, mas sim

o de formar indivíduos que refletem não para questionar, mas para se adaptar melhor. Sob a faceta de uma disciplina que não se encaixa na vida dinâmica do capitalismo, está uma matéria que na verdade serve para isso, para a manutenção do *status quo*.

Com base, então, nos depoimentos dos alunos e dos professores, e considerando as afirmações de Viñao Frago a respeito de que o êxito ou o fracasso de uma reforma “(...) se emitirá en función de la adecuación entre los propósitos de la misma y sus efectos” (VIÑAO FRAGO, 2006a, p.87), ou seja, se o efeitos estiverem de acordo com as propostas, a reforma terá tido êxito, o que podemos constatar é que as reformas analisadas nesta pesquisa foram exitosas. Suas premissas teóricas estão introjetadas, tanto no discurso dos professores, quanto nos pensamentos expressos pelos alunos, e também nas práticas de sala de aula que ambos descrevem. As reformas analisadas são orientadas por um interesse técnico e, portanto, pouco podem contribuir para o processo de formação e conseqüente emancipação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem – professores e alunos.

A educação tem sido fortemente instrumentalizada pelos interesses do capital, do sistema produtivo, do mercado; tem sido pressionada a dar respostas às atuais demandas do capitalismo e, tanto no Brasil quanto na Espanha, o potencial emancipador da educação tem sido sobrepujado por essa instrumentalização. A escola, tal como esta estruturada nos dois países, tem contribuído mais para a perpetuação de uma realidade marcada por desigualdades, do que para sua superação.

Com base em todas as leituras e análises realizadas no decorrer desta pesquisa, se torna difícil vislumbrar como o sistema educacional, da forma como está organizado na Espanha e no Brasil, possa contribuir para uma formação que colabore para a ampliação dos horizontes dos indivíduos, para a emergência de sujeitos conscientes de suas potencialidades e artífices da própria história; que contribua para a emancipação enquanto possibilidade de sair do estado de menoridade a que o ser humano está submetido na sociedade moderna (ADORNO, 1979). Não se vêem muitas possibilidades de as reformas aqui analisadas contribuírem para isso já que, dentro da atual organização dos dois sistemas educacionais, a escola não consegue se desvencilhar de produzir trabalho alienado, desprovido de sentido, tanto para os professores como para os alunos, mas carregado de sentido do ponto de vista da sociedade humana empolgada pelo capital.

É, principalmente, em decorrência dessa conjuntura que surgem os problemas internos da Filosofia enquanto disciplina escolar que foram destacadas no decorrer deste trabalho, tais como a dificuldade de se estabelecer objetivos que sejam próprios da Filosofia e de se definir qual a sua especificidade. E esses problemas, além de dificultarem ainda mais a autoafirmação

da Filosofia como disciplina necessária à formação dos sujeitos, acabam contribuindo também para o acirramento das influências externas neoliberais.

Finalmente permito-me retomar aqui Inês Dussel (2009), a respeito da crise da transmissão escolar: “o que foi feito do ideal de transmitir a cultura a todos os cidadãos através da escola?” Para essa autora, o cerco à transmissão cultural está ligado ao declínio das humanidades na sociedade, na escola e, sobretudo, ao fato de que os elementos culturais que nos definem hoje, definem nossa vida e se tornam nossas referências passam a ser fornecidos, cada vez mais, pela televisão, pela internet, pela economia de mercado.

Vale a pena repetir aqui: as humanidades estão, de fato, sitiadas...

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor. Teoria de la seudocultura. In: HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor. **Sociologia**. Madrid: Taurus Ediciones, 1979, 3.ed., p.175-199.

ALVES, Dalton José. A filosofia no ensino médio: ambigüidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002. 153p.

ARANHA, Maria L.A. Filosofia no Ensino Médio: relato de uma experiência. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no Ensino Médio*. Petropolis/RJ: Editora Vozes, 2000. Coleção Filosofia na Escola, vol. 6.

BALL, S. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional: depoimento. (janeiro/abril 2009). Campinas: *Educação e Sociedade*, vol.30, n.106. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a15.pdf>> Acesso em setembro/2012.

BERGAMIN, Fabíola Matte. *Currículo e Exame Nacional de Ensino Médio: rupturas e permanências na conformação dos saberes históricos escolares*. 2013. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, PUC, São Paulo

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Disciplinas escolares: história e pesquisa. In: OLIVEIRA, Marcus Aurelio Taborda de; RANZI, Serlei Maria Fischer (org). *História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate*. Bragança Paulista: EDUSF, 2003 (Estudos CDAPH. Série historiografia).

BOWE, R.; BALL; S.; GOLD, A. *Reforming education and changing schools: case studies in policy sociology*. London: Routledge, 1992. 188p.

BRASIL. Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em 16 de out. 2009

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Parecer CNE N° 15/98 – CEB - Aprovado em 1º de junho de 1998. Disponível em: http://portalsme.prefeitura.sp.gov.br/Documentos/BibliPed/TextosLegais/LegislacaoEducacional/Parecer_CNB_CEB_15_98_InstituiDiretrizesCurricularesNacionaisEnsinoMedio.pdf Acesso em outubro de 2010.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução CEB n°3 de 26 de junho de 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf Acesso em outubro de 2010.

BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Projeto de Lei n° 1641, de agosto de 2003. Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=127294 Acesso em nov. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2009. Dispõe sobre a implementação da Filosofia e da Sociologia no currículo do Ensino Médio, a partir da edição da Lei nº 11.684/2008, que alterou a Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/resolucao_cne_ceb001_2009.pdf

Acesso em dezembro 2015

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf> Acesso em jan. de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio. Bases Legais*. Brasília, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2000.

Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em agosto de 2011

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Apresentação dos Temas Transversais e Ética*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, 145p.

BRASIL. Ministério da Educação. *PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ciências Humanas e suas tecnologias*. Brasília, Brasília/D.F: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), 2002.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em abril de 2011.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Ciências Humanas e suas tecnologias (Orientações Curriculares para o Ensino Médio)*. Volume 3. Brasília, 2006.

Disponível em: http://www.cespe.unb.br/vestibular/1VEST2010/GuiaDoVestibulando/book_volume_03_internet.pdf Acesso em jan. de 2011.

BRASIL. CAPES. *Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2011-2020*. Brasília: Capes, 2010.

Disponível em:

<http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf> Acesso em fevereiro 2013.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteado. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 135p.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 3.ed. São Paulo, Editora Ática, 1995. 440p.

CHARLOT, Bernard. *Relação com o saber, formação dos professores e globalização*. Porto Alegre: ARMED, 2005. 160p.

CHARLOT, Bernard. A escola e o trabalho dos alunos. Lisboa: *Revista de Ciências da Educação*, n.º10, set/out de 2009. p.89-96

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria e Educação*, n.2, p.177-229, 1990.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.25, n.2, jul/dez.1999. p.149-170

DALAROSA, Adair Ângelo. Globalização, Neoliberalismo e a Questão da Transversalidade. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). *Globalização, pós-modernidade e educação: história, filosofia e temas transversais*. 2. ed., Campinas, SP : Autores Associados, HISTEDBR : Caçador, SC : UnC, 2003, p. 197-217.

DANELON, Márcio. Ensino de Filosofia e Currículo: um olhar crítico aos Parâmetros Curriculares Nacionais (Ciências Humanas e suas Tecnologias) e Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Filosofia. *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, jan/jun 2010, v.9, n.1, p.109-129.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.º 18, set/dez, 2001.p.35-40.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n18/n18a04>. Acesso em dez/2015

DUARTE, Newton. *Educar para o capitalismo*. Entrevista a Verônica Bercht. São Paulo: *Reportagem*, ano V, n. º52, janeiro de 2004. p.63-66

DUARTE. Newton. A tragédia do construtivismo. Como uma pedagogia imposta pelo poder descaracterizou a escola no Brasil. Entrevista à Folha do Estudante. n.3, março/abril de 2009. p.3-4.

DUSSEL, Inés. A transmissão cultural assediada: metamorfoses da cultura comum na escola. São Paulo – Fundação Carlos Chagas: *Cadernos de Pesquisa*, v.39, nº137, maio/agosto de 2009. p.351-365.

ESPANHA, REAL DECRETO 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas. Boletín Oficial del Estado nº 266, 6 de novembro de 2007.

ESPANHA, REALD DECRETO 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. Boletín Oficial del Estado nº 5, 5 de janeiro de 2007b.

ESPANHA, LEY 14/1970 GENERAL DE EDUCACION Y FINANCIAMIENTO DE LA REFORMA EDUCATIVA (LGE). Boletín Oficial del Estado núm. 187, de 6 de agosto de 1970.

ESPANHA, LEY ORGANICA 5/1980 por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE). Boletín Oficial del Estado núm. 154, de 27 de junio de 1980.

ESPANHA, LEY ORGANICA 8/19850 reguladora del Derecho a la Educación (LODE). Boletín Oficial del Estado núm. 159, de 4 de julho de 1985.

ESPAÑA, LEY ORGANICA 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). Boletín Oficial del Estado nº238 de 3 de octubre de 1990.

ESPAÑA, LEY ORGANICA 9/1995 de la Participación, Evaluación y Gobierno de los Centros Docentes (LOPEG). Boletín Oficial del Estado núm. 278, de 21 de noviembre de 1995.

ESPAÑA, LEY ORGANICA 10/2002 de la Calidad de la Educación (LOCE). Boletín Oficial de Estado núm. 307, de 24 de diciembre de 2002.

ESPAÑA, LEY ORGÁNICA 2/2006, de Educación (LOE). Boletín Oficial del Estado nº106, de 3 de mayo de 2006.

ESPAÑA, LEY ORGANICA 8/2013 para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE). Boletín Oficial del Estado núm. 295, de 10 de diciembre de 2013.

FRANCO, Maria Ciavatta. Quando nós somos o outro: questões teórico-metodológicas sobre os estudos comparados. *Educação e Sociedade*, ano XXI, nº72, agosto/2000

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.32, n.116, p.619-638, jul-set de 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e a crise do capitalismo real*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2003, 231p.

GALLO, Sílvio. Filosofia e educação: pistas para um diálogo transversal. In: Kohan, Walter (org.). *Ensino de Filosofia: perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p.277-288

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

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A.I. *Compreender e transformar o ensino*. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 2007. 396p.

GIMENO SACRISTÁN, J. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Tradução por Ernani F. da Fonseca Rosa. 3.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998a, 352p.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Reformas Educativas y Reforma Del Currículo: anotaciones a partir de la experiencia española*. In: WARDE, M. J. Novas políticas educacionais: críticas e perspectivas. São Paulo: Programa de Pós-Graduados em Educação, História e Filosofia da Educação, 1998b.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Análise documental nas pesquisas em educação*. Araraquara-SP: Programa de Pós-graduação em Educação Escolar – FCL/UNESP, 1998.

GIOVANNI, Luciana Maria. *Usos da Entrevista e do Questionário na Pesquisa Científica*. Roteiro-síntese organizado para uso didático. São Paulo: Programa de estudos pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP: 2009 (divulgação em meio digital).

GIOVINAZZO-JR. Carlos Antônio. *Formação no Ensino Médio, escola e juventude: preparar para quê?* 2015. Trabalho apresentado no **GT05 – Estado e Política Educacional**. Anais da 37a Reunião Científica da ANPEd. Florianópolis, Outubro de 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT05-3998.pdf>. Acesso em novembro 2015.

GOODE, W.J. e HATT, P.K.. *Métodos em Pesquisa Social*. São Paulo: Nacional, 1977.

GOODSON, Ivor F. *O currículo em mudança*. Estudos na construção social do currículo. Tradução por Jorge Avila de Lima. Porto: Porto Editora, 2001, 231p.

GOODSON, Ivor F. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2006.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: teoria e história*. Tradução por Attilio Brunetta. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. 141p.

GOODSON, Ivor F. Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. *Teoria e Educação*, n.2, pp.230-254, 1990.

GOTO, Roberto. Que bagulho é isto - filosofia? In: SILVEIRA, Rene Jose Trentin; GOTO, Roberto (org.). *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2007. p.53-75

LIMA, Licínio C. Elementos de análise organizacional das políticas e práticas de avaliação escolar. In: WERLE, Flávia Obino Côrrea (Org.) *Avaliação em larga escola: questões polêmicas*. Brasília: Liber Livro, 2012. p.15-36.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.de. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p.47-69, jan/abr. 2006.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 15 de nov. de 2009.

MARIN, Alda. 2001. *Técnicas de trabalho de investigação em educação: em destaque o Roteiro Documental*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade – PUCSP.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A psicologia...e o resto: o currículo segundo César Coll. *Cadernos de Pesquisa*, n.100, março/1997. p.93-107

NUNES, Clarice. História da educação e comparação: algumas interrogações. In: Sociedade Brasileira de História da Educação (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.53-72

PAIVA, Carlos Roberto. *O ensino de filosofia no Ensino Médio: que filosofia?* Dissertação (Mestrado em educação) Educação: História, Política e Sociedade, PUC-SP, 2006.

ROZADA MARTÍNEZ, José María. Las reformas y lo que está pasando. 2002. Disponível em: http://www.fedicaria.org/pdf/ponencia_reformas.pdf

SAUTU, Ruth; BONIOLO, Paula; DALLE, Pablo; ELBERT, Rodolfo. *Manual de metodología: construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y la elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. 192p.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Editora /Autores Associados, 1980, 224p.

SAVIANI, Dermeval. *A nova lei da educação: LDB, trajetória, limites e perspectivas*. 8.ed.rev..Campinas/SP: Autores Associados, 2003. 238p.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, vol.28, n.76, set./dez.2008. p.291-312. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf> Acesso em janeiro de 2015.

SENE, José Eustáquio de. *As reformas educacionais após abertura política no Brasil e na Espanha: uma análise crítica do ensino médio e da geografia*. Tese de Doutorado, 2009, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo. 352p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986. 128p.

SEVERINO, Antonio Joaquim. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. *Pro-posições*, v.21, n.1, janeiro/abril de 2010. p.57-74.

SILVA, Franklin Leopoldo e. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*, vol.6, no.14, São Paulo/USP, Jan./Apr.1992. p.157-166.

SILVEIRA, Renê José Trentin. Teses sobre o ensino de Filosofia no nível médio. In: SILVEIRA, Renê José Trentin; GOTO, Roberto (org.). *Filosofia no Ensino Médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2007. p.77-118.

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

SELLTIZ, C. e outros. 1965. *Métodos de pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder

TOBELLA, Joan Estruch. La autonomía escolar en España un proceso abierto. *Histodidactica*, 2006. Disponível em: http://www.ub.edu/histodidactica/index.php?option=com_content&view=article&id=54

TOMAZETTI, Elisete M. Filosofia no Ensino Médio e seu professor: algumas reflexões. *Educação* (Universidade Federal de Santa Maria - UFSM), v. 27, n. 2, jul./dez. 2002. p.69-75. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4454/2632>. Acesso em dez/2015.

VIÑAO FRAGO, A. ¿Fracassan las reformas educativas? In: Sociedade Brasileira de História

da Educação (Org.). *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas: Autores Associados: São Paulo: SBHE, 2001, p.21-52.

VIÑAO FRAGO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2.ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L., 2006a, 130p.

VIÑAO FRAGO, A. El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. In: Gimeno Sacristán, José. (Comp). *La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid, Ediciones Morata, 2006b, p. 43-60

VIÑAO FRAGO, A. El sistema educativo español: evolución histórica. In:IMBERNON, Francisco (coord.). *Procesos y contextos educativos: enseñar em las instituciones de educación secundaria*. Editorial Graó: Barcelona-ES, 2010. p.13-34

ZIBAS, D. M. L. Reforma do Ensino Médio: lições que vêm de Espanha?. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 12, n.12, p. 74-83, 1999.

ZIBAS, Dagmar M.L. Breves anotações sobre a história do ensino médio no Brasil e a reforma dos anos de 1990. In: Luís Pardal; Alexandre Ventura; Carlos Dias. (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005a, v. 1, p. 3-16.

ZIBAS, Dagmar M.L. A reforma do Ensino Médio nos anos 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. In: In: Luís Pardal; Alexandre Ventura; Carlos Dias. (Org.). *Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal - raízes históricas e panorama atual*. Campinas: Autores Associados, 2005a, v. 1, p.17-42.

ANEXO 1
ROTEIRO PARA ANÁLISE DE DOCUMENTOS⁴²

1. Identificação do documento

a) Título do documento: _____

b) Data da publicação: _____

c) Localização: _____

2. Tipo de documento

a) Documento Pessoal

a1) Fonte

() Técnicos do MEC ou SEDUC. Dê que órgão? Especificar _____

() Supervisor de Ensino

() Diretor de escola

() Professor

a2) Qual o tipo de documento? Especificar _____

b) Documento Oficial

b1) Fonte

() Organismos Internacionais. Dê que órgão? Especificar _____

() Ministério da Educação de demais países. Dê que país? Especificar _____

() Ministério da Educação do Brasil

() Conselho Nacional de Educação

⁴² Roteiro elaborado com base no Roteiro elaborado por: SOUZA, Valéria de. 2012. *Como se manifestam os profissionais da educação sobre as ações de avaliação docente em vigência na rede de ensino pública do Estado de São Paulo. Projeto de Pesquisa.* (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade). São Paulo: PUC-SP.

- Senado Federal
- Câmara dos Deputados
- Secretarias Estaduais de Educação. Qual? Especificar _____
- Conselhos Estaduais de Educação. Qual? Especificar _____
- Assembléias Legislativas. Qual? Especificar _____
- Entidades de Classe. Qual? Especificar _____

b2) Tipo

- Lei Projeto de Lei Portaria Decreto
- Resolução página WEB Prova Edital
- Relatório Manifesto notícia de jornais ou revistas

3) Circulação: restrita ou interna ampla ou externa

4) Assunto: _____

5) Finalidade: _____

6) Autoria: _____

7) Destinatário/s: _____

8)Referenciais teóricos mencionados no documento: _____

9) Referências à Filosofia, ao seu lugar no currículo e ao seu ensino:

10) Referências a estratégias de implementação da política em questão:

11) Idéias-chave identificáveis no texto:

12. Outras observações:

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: "A Filosofia no currículo e na percepção de alunos e professores do ensino médio brasileiro e do bachillerato espanhol: estudo comparativo sobre o papel da Filosofia nesse nível de escolaridade e sobre as condições de seu ensino nesses dois países",
2. A sua participação **não é obrigatória** e a qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
4. Os objetivos deste estudo são: Analisar comparativamente, o ensino da disciplina Filosofia no currículo do ensino médio brasileiro e espanhol no contexto das reformas educacionais implementadas nos dois países após a abertura política, discutindo tais reformas em sua modalidade estrutural – centrada no Ensino Médio – e curricular – focada na disciplina de Filosofia, bem como investigando percepções de professores e alunos, no Brasil e na Espanha, sobre o trabalho com essa disciplina
5. Sua participação nesta pesquisa consistirá em: Responder a um questionário
6. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
7. Os dados **não** serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação e da instituição.
8. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o contato do pesquisador principal, para que você possa tirar suas possíveis dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento. Peço, por favor, que anote abaixo seu endereço de e-mail para que eu possa enviar a cópia deste termo.

E-mail do participante: _____

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTANDO)

Nome: Maria Fernanda Alves Garcia Montero

Assinatura: _____

E-mail: fefamontero@gmail.com

Declaro que entendi os objetivos de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

_____, ____ de _____ de 20 ____

Sujeito da pesquisa ou responsável*

ANEXO 3

Término de Consentimiento Libre y Aclarado - TCLA

1. Esta es una invitación para participar en la encuesta: *La Filosofía en el currículo y la percepción de alumnos y profesores de la enseñanza media en Brasil y del bachillerato en España: Estudio comparativo sobre el papel de la Filosofía en la enseñanza media y sobre las condiciones de su enseñanza en ambos países.*
2. Su participación **no es obligada** bajo ningún concepto, y usted puede desistir en cualquier momento y hacer nulo su consentimiento.
3. Su desistimiento no causará ningún tipo de perjuicio al investigador ni a la institución donde trabaja éste.
4. Son objetivos de este estudio:

Analizar comparativamente la enseñanza de Filosofía en el currículo de la enseñanza media brasileña y española en el contexto de las reformas educativas en ambos países con la democracia. Tales reformas se examinarán en su modalidad estructural – centrada en la enseñanza media – y curricular – con foco en la Filosofía. Asimismo, se investigan las percepciones del alumnado y del profesorado en Brasil y en España sobre la enseñanza de la Filosofía.
5. Su participación en esta encuesta consiste en: Rellenar una encuesta.
6. Las informaciones obtenidas a través de esta encuesta bien como su participación son anónimas y confidenciales.
7. Los datos recojidos por la encuesta se darán a conocer solamente bajo formas que hagan imposible identificarle a usted y a la institución donde trabaja.
8. Usted recibirá una copia de este término, el cual contiene informaciones para contacto con el investigador principal, para aclarar dudas referentes a la encuesta y a su participación. Se pide que **rellene el campo siguiente** con su correo electrónico, para que pueda remitirle copia de este término:
E-mail del participante: _____

Informaciones sobre el pesquisador principal (orientando):**Nombre:** María Fernanda Alves García Montero**Firma:** _____**E-mail:** fefamontero@gmail.com

DECLARO QUE COMPRENDÍ LOS OBJETIVOS DE MI PARTICIPACIÓN EN LA ENCUESTA Y ESTOY DE ACUERDO EN PARTICIPAR.

_____, ____ de _____ de 20____

Declarante a la encuesta (cuestionario) ó responsable por éste

1.3. Em que período você estudou a maior parte do tempo de sua escolarização no Ensino Fundamental?

- Matutino Vespertino Noturno

1.4. Das disciplinas cursadas durante o **Ensino Fundamental** assinale com: (+) a **disciplina que você mais gostava** e com (-) a **que você menos gostava**:

- Língua Portuguesa Inglês
 Matemática Artes
 História Educação Física
 Geografia Ensino Religioso
 Ciências

1.5. Que tipo de aluno/a você considera que foi durante o Ensino Fundamental:

- Muito bom (tirava notas **muito boas** em quase todas as matérias)
 Bom (tirava notas **boas ou médias** em quase todas as matérias)
 Regular (tirava notas **médias** em quase todas as matérias)
 Fraco (tirava muitas notas **baixas**)

Sobre o Ensino Médio:

1.6. Pelas suas notas **agora no Ensino Médio** você pode ser considerado um/a aluno/a com:

- Desempenho muito bom (tenho **notas muito boas em quase todas** as matérias)
 Desempenho bom (tenho **notas boas ou médias em quase todas** as matérias)
 Desempenho regular (tenho **notas médias em quase todas** as matérias)
 Desempenho fraco (tenho **notas baixas em metade** das matérias)
 Desempenho insuficiente (tenho **notas baixas em quase todas** as matérias)

1.7. Quais são as **matérias** em que você possui as **melhores notas**?

1.8. Das disciplinas que você está cursando agora no Ensino Médio assinale com: (+) **uma disciplina** – a que você **mais gosta** e com (-) **uma outra disciplina** – a que você **menos gosta**:

- | | | |
|--|---|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Língua Portuguesa | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Física |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Artes | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Ensino Religioso | |
| <input type="checkbox"/> Biologia | <input type="checkbox"/> Química | |

a) Justifique porque assinalou essas duas disciplinas:

..... é a disciplina que você **mais gosta** porque:

..... é a disciplina que você **menos gosta** porque:

1.9. Se você tivesse a oportunidade de **reorganizar o horário** das aulas de sua escola, **aumentando o tempo de algumas disciplinas e diminuindo o de outras**, qual(is) você escolheria para aumentar e qual(is) escolheria para diminuir? Assinale **até duas disciplinas com (+) para aumentar e até duas disciplinas com (-) para diminuir**:

- | | | |
|-------------------------------------|--|---|
| <input type="checkbox"/> Português | <input type="checkbox"/> Inglês | <input type="checkbox"/> Sociologia |
| <input type="checkbox"/> Matemática | <input type="checkbox"/> Educação Física | <input type="checkbox"/> Ensino Religioso |
| <input type="checkbox"/> Física | <input type="checkbox"/> História | <input type="checkbox"/> Filosofia |
| <input type="checkbox"/> Química | <input type="checkbox"/> Geografia | <input type="checkbox"/> Biologia |

a) Agora tente explicar porque você escolheu aumentar as aulas dessas duas disciplinas e diminuir as aulas das outras duas disciplinas. Não use expressões do tipo “*Porque eu gosto*” ou “*Porque é legal*”. Tente justificar com mais detalhes as suas escolhas.

Escolhi aumentar essas duas disciplinas porque: _____

Escolhi diminuir essas duas disciplinas porque: _____

1.10. Assinale com um X a frase correspondente a **como você se sente em relação ao seu preparo para iniciar a próxima etapa de sua vida** – seja para ingresso na **universidade**, seja para ingresso no **mercado de trabalho**:

- Acho que estou muito bem preparado(a)
- Acho que estou bem preparado(a)
- Acho que estou pouco preparado(a)
- Acho que meu preparo é insuficiente/não estou preparado(a)

2. SOBRE A DISCIPLINA FILOSOFIA

2.1. Você **gosta das aulas de Filosofia?**

Sim – Por quê? _____

() Não – Diga o que falta para tornar essas aulas mais interessante _____

2.2. Em sua opinião é **importante estudar Filosofia**? Você vê objetivo ou sentido em estudar Filosofia no Ensino Medio?

() Sim () Não

Por quê? _____

2.3. Quando a disciplina **Filosofia prende mais a sua atenção?**

- () Quando o assunto é fácil (já ouvi ou li a respeito em algum outro lugar)
- () Quando o assunto se relaciona com algum acontecimento recente do país ou do mundo
- () Quando o assunto parece servir para a minha vida ou para o meu futuro
- () Quando preciso do assunto para realizar alguma atividade proposta pelo/a professor/a
- () Quando o assunto é difícil e fico preocupado/a com a nota ou prova
- () Em nenhum momento porque os assuntos da disciplina não me chamam a atenção

2.4. Dê **dois exemplos de conteúdos já vistos na disciplina de Filosofia**, dos quais você se lembra:

a) _____

b) _____

2.5. Agora assinale as alternativas que mais se aproximam do **motivo de você ainda se lembrar desses conteúdos:**

- () Porque consegui me aprofundar em assuntos que já conhecia
- () Porque eram assuntos muito diferentes dos que eu estou acostumado(a) a ver
- () Porque eu acredito que algum dia irei usar esses conhecimentos
- () Porque achei esses assuntos muito difíceis e tive que me esforçar mais
- () Não consegui me lembrar de nenhum assunto
- () Outras razões – Especifique:

2.6. Os **conteúdos de Filosofia são conteúdos que te interessam?** Você se sente **motivado** a estudar os conteúdos de Filosofia?

- () Não. Explique porque: _____

- () Sim. O que motiva você para esse estudo? _____

2.7. Além da sala de aula, **em quais outras situações você adquire conhecimentos formais?**
Assinale duas alternativas.

- () Leitura de outros livros além dos exigidos pela escola
- () Cursos
- () Conversas com adultos

- TV
- Acesso à internet
- Só aprendo na escola
- Outras situações. Quais? _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2.8. Agora responda a seguinte pergunta:

Desde que você nasceu, você veio aprendendo muitas coisas na sua família, na rua, na escola e em outros lugares. Dentre as coisas que **você aprendeu na escola** até agora, **quais são aquelas que você considera que são as mais importantes? Por quê?**

3. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E VIDA FAMILIAR

3.1. Idade: _____

3.2. Sexo: Feminino Masculino

3.3. Estado civil:

- Solteiro(a) Separado(a)
- Casado(a) Divorciado(a)
- Mora com companheiro(a) Viúvo(a)
- Outro. Especifique _____

3.4. Estado e cidade em que nasceu: _____

3.5. Cidade onde mora: _____

3.6. Você tem **irmãos e/ou irmãs**?

() Sim. Quantos? _____

() Não

3.7. Quantas **pessoas vivem em sua casa**, contando com você? _____

3.8. Você **mora com** (*por favor, marque todas as opções que correspondam a sua realidade*):

() Pai

() Amigos

() Mãe

() Sozinho(a)

() Irmãos/irmãs

() Parceiro(a)

() Filhos próprios ou de seu(sua) parceiro(a)

() Outros parentes. Especifique _____

3.9. Quem é o **principal provedor** de sua família? _____

a) Qual é a **ocupação desse principal provedor**? (tipo de trabalho que desempenha)?

b) Qual é o **grau de escolaridade do principal provedor de sua família**?

3.10. A casa em que você mora é: () Própria () Alugada

3.11. Qual a **escolaridade** dos seus familiares diretos?

Mãe: _____ Pai: _____

Avó materna: _____ Avó paterna _____

Avô materno: _____ Avô paterno _____

3.12. Qual a **profissão** desses seus familiares?

Mãe: _____ Pai: _____

Avó materna: _____ Avó paterna _____

Avô materno _____ Avô paterno _____

3.13. Qual é a renda mensal de sua família?

- () até 1 salário mínimo – (em torno de R\$600,00 ou pouco mais)
- () de 2 a 4 salários mínimos – (em torno de R\$1.200,00 a R\$2.400,00)
- () de 5 a 7 salários mínimos – (em torno de R\$3.000,00 a R\$4.200,00)
- () de 8 a 10 salários mínimos – (em torno de R\$4.800,00 a 6.000,00)
- () 11 salários mínimos ou mais – (em torno de R\$6.600,00 ou mais)

3.14. Assinale as atividades a que você mais se dedica em seu tempo livre:Assinale até **quatro opções**:

- | | |
|---|---|
| () Televisão | () Cinema |
| () Esporte | () Artesanato |
| () Musica | () Computador/Internet |
| () Teatro | () Museus |
| () Dança | () Shows (musicas nacionais e/ou estrangeiras) |
| () Aluga fita de vídeos ou DVDs | |
| () Exposições | |
| () Danceterias, bailes, bares com musica ao vivo | () Estádios esportivos |
| () Ler | () Rádio |

3.15. Você pertence a grêmios ou movimentos estudantis?

- () Não () Sim Qual(is)? _____
- _____

3.16. Você frequenta alguma outra associação como: instituição religiosa, comunidade de bairro, sindicato, etc.?

- () Não
- () Sim. Qual(is)? _____
- _____
- _____
- _____

ENCERRAMENTO**Obrigada pela sua participação!**

Gostaria muito de contar com sua colaboração nas próximas etapas e continuações deste estudo.

Se você aceitar e desejar participar deste processo, por favor, preencha os dados abaixo.

Quando você for contatado futuramente, os objetivos e procedimentos da pesquisa serão explicitados e você poderá optar ou não pela participação na pesquisa.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

Mais uma vez, muito obrigada pela colaboração e atenção.

ANEXO 5

ENCUESTA PARA ALUMNOS QUE CONCLUYEN EL BACHILLERATO

Estimado(a) alumno(a)

La encuesta presentada más abajo constituye parte de mi investigación de doctorado, el cual realizo en la PUC-SP, y que versa sobre la enseñanza la asignatura de Filosofía en el bachiller. El objetivo de esta encuesta es trazar un perfil de los alumnos y de los profesionales de educación y obtener informaciones sobre las prácticas y estrategias utilizadas para la enseñanza de dicha asignatura. Para ello, su colaboración es fundamental. Bajo ningún concepto los datos recogidos serán utilizados para otros fines que no sean los declarados, y la identidad de los participantes será mantenida en rigurosa confidencialidad.

Agradezco por adelantado su colaboración, esencial para esta investigación, y estoy a su disposición para aclarar posibles dudas

Maria Fernanda Alves Garcia Montero

Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación: Historia, Política, Sociedad - PUC-SP, Brasil. Estancia de Investigación en la Universidad de Alcalá.

Atención: Si desea complementar alguna respuesta, hágalo en el reverso de la página, identificando la cuestión por su número.

Fecha: ____/____/____

Horario: _____

1. TRAYECTORIA ESCOLAR

Acerca de la Enseñanza Básica:

1.1. En qué **tipo de escuela** ha cursado usted la **enseñanza básica (ESO)**?

- En la escuela pública En su mayor parte en escuela pública
 En la escuela privada En su mayor parte en escuela privada

1.2. De las **materias de la ESO**, señale con (+) **la que más le gustaba** y con (-) **la que menos le gustaba:**

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Lengua Castellana y Literatura | <input type="checkbox"/> Física y Química |
| <input type="checkbox"/> Lengua Extranjera | <input type="checkbox"/> Segunda Lengua Extranjera |
| <input type="checkbox"/> Matemáticas | <input type="checkbox"/> Informática |
| <input type="checkbox"/> Ciencias Sociales, Geografía e Historia | <input type="checkbox"/> Historia |
| <input type="checkbox"/> Educación Física | <input type="checkbox"/> Música |
| <input type="checkbox"/> Educación Plástica y Visual | <input type="checkbox"/> Biología y Geología |

- () Ciencias de la Naturaleza () Tecnología
 () Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos () Latín

1.3. En su paso por la Enseñanza Básica, ud. considera que fue:

- () muy buen/a alumno/a (**muy buenas notas** en casi todas las disciplinas)
 () buen/a alumno/a (**notas buenas o medianas** en casi todas las disciplinas)
 () alumno/a pasable (**notas medianas** en casi todas las disciplinas)
 () mal alumno/a (muchas **notas bajas**)

Sobre el Bachillerato:

1.4. En Bachillerato, las notas que obtiene Ud. permiten considerar que su desempeño es:

- () muy bueno (**notas muy buenas** en casi todas las disciplinas)
 () bueno (**notas buenas o en promedio** en casi todas las disciplinas)
 () regular (**notas medianas** en casi todas las disciplinas)
 () pasable (**notas malas** en mitad de las disciplinas)
 () insuficiente (**notas malas** en casi todas las disciplinas)

1.5. En qué **materias** saca Ud. las **mejores notas**?

1.6. De las materias comunes del Bachillerato, marque con (+) **una sola disciplina – la que más le gusta**; y con (-) **una sola disciplina – la que menos le gusta**:

- () Ciencias para el mundo contemporáneo () Historia de la Filosofía
 () Educación física () Filosofía y ciudadanía
 () Historia de España () Lengua extranjera
 () Lengua castellana y literatura

a) Justifique por qué ha señalado a esas dos disciplinas:

.....es la disciplina que **más** me gusta porque: _____

..... es la disciplina que **menos** me gusta porque: _____

1.7. Si tuviese ud la oportunidad de reorganizar el horario de las clases de su escuela, aumentando el tiempo de algunas materias y disminuyendo el tiempo de otras, cuál o cuáles escogería para aumentar, y cuál o cuáles para disminuir? Señale hasta **dos disciplinas con (+) para aumentar** y hasta **dos disciplinas con (-) para disminuir**:

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Ciencias para el mundo contemporáneo | <input type="checkbox"/> Educación física |
| <input type="checkbox"/> Filosofía y ciudadanía | <input type="checkbox"/> Historia de la Filosofía |
| <input type="checkbox"/> Historia de España | <input type="checkbox"/> Lengua extranjera |
| <input type="checkbox"/> Lengua castellana y literatura y, si la hubiese, lengua cooficial y literatura | |

a) Haga un intento para **explicar por qué ha escogido aumentar las clases para esas dos materias y por qué ha escogido disminuir las clases de las otras dos materias**. Procure no utilizar expresiones como “porque me gusta”, “porque no me gusta” etc. Explíquelo con más detalles.

Aumento el tiempo de estas dos materias porque _____

Disminuyo el tiempo de estas dos materias porque _____

1.8. Señale con (x) la frase que corresponde a **cómo evalúa ud su nivel de preparación para la próxima etapa de su vida**, bien sea para ingresar en la **universidad**, en la **Formación Profesional**, o bien para ingresar en el **mercado de trabajo**.

- () Creo que estoy muy bien preparado/a;
- () Creo que estoy bien preparado/a
- () Creo que no estoy bien preparado/a
- () Creo que no estoy preparado/a

2. SOBRE LA ASIGNATURA FILOSOFÍA

2.1. Opina Ud. que son interesantes las clases de filosofía?

- () Sí – por qué? _____

- () No – Diga lo que falta para que esas clases sean más interesantes _____

2.2. Opina ud que es **importante** estudiar filosofía? Ve Ud. **sentido** al estudio de Filosofía en el Bachillerato?

- () Sí () No

Por qué? _____

2.3. En qué momentos la materia de Filosofía llama más su atención?

- Cuando el asunto es fácil (ya estoy enterado al respecto de alguna manera)
- Cuando el asunto se relaciona con algún suceso de la actualidad del país o del mundo
- Cuando el asunto me parece que sirve para mi vida o mi porvenir
- Cuando necesito conocer el asunto para realizar alguna actividad propuesta por el/la profesor/a
- Cuando el asunto es difícil y me preocupa en los exámenes.
- Nunca, porque los asuntos de la disciplina no me llaman la atención

2.4. Recuerde dos ejemplos de asuntos estudiados en la asignatura de Filosofía:

a) _____

b) _____

2.5. Señale las alternativas que más se acercan al motivo por el cual Ud. todavía recuerda esos contenidos:

- Porque pude profundizar en asuntos que ya conocía
- Porque eran asuntos muy distintos de aquellos a los que estoy acostumbrado/a
- Porque creo que un día esos conocimientos podrán serme útiles
- No recuerdo de ningún asunto
- Otros motivos – especifique: _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

2.6. A Ud. le despiertan la atención los contenidos de Filosofía? Se siente Ud. motivado a estudiar los contenidos de Filosofía?

() No. Explique el porqué _____

() Sí. Destaque qué le motiva _____

2.7. Además de las clases, en qué otras situaciones adquiere ud conocimientos formales de Filosofía? Señale dos alternativas.

- () Lectura de otros libros que no los exigidos por la escuela
- () Cursos
- () Conversaciones con personas con más experiencia y conocimiento
- () Televisión
- () Internet
- () Solamente en la escuela
- () Otras situaciones. Cuáles?

2.8. Ahora responda a la siguiente pregunta:

Desde la infancia, y a lo largo de la vida, aprendemos en la familia, en la calle, en la escuela y en otros lugares. De lo que ha aprendido **en la escuela**, destaque los **aspectos que considera más importantes y por qué.**

3. IDENTIFICACIÓN PERSONAL Y VIDA FAMILIAR

3.1. Edad: _____

3.2. Sexo: Mujer Varón

3.3. Estado civil:

Soltero/a Vive en pareja Otra

3.4. Provincia y ciudad dónde **nació**: _____

3.5. Ciudad de **residencia** _____

3.6. Tiene hermanos y/o hermanas?

Sí. Cuántos/as? _____

No.

3.7. Cuántas personas viven en su casa, **Ud. incluido**? _____

3.8. Ud. **vive con** (marque todas las opciones que correspondan con su realidad)

Padre

Amigos

Madre

Solo/a

Hermanos/hermanas

Pareja

Residencia estudiantil

Otros familiares. Especifique _____

3.9. En su familia, ¿quién es la persona que tiene ingresos económicos regularmente?

a) ¿Cuál es su ocupación? _____

b) ¿Cuál es su **grado de escolaridad**? _____

3.10. El inmueble donde reside es: Propio Alquilado

3.11. Cuál es la escolaridad de sus familiares directos:

Madre: _____ Padre: _____

Abuelo materno: _____ Abuela materna: _____

Abuelo paterno: _____ Abuela paterna: _____

3.12. ¿Qué profesión ejercen estos familiares?

Madre: _____ Padre: _____

Abuelo materno: _____ Abuela materna: _____

Abuelo paterno: _____ Abuela paterna: _____

3.13 ¿Cuáles son los **rendimientos mensuales** de su familia:

() Hasta 1 salario mínimo: aproximadamente 700 €

() De 2 a 4 salarios mínimos: entre 1300 € - 2600 €

() De 5 a 7 salarios mínimos: entre 3.200 € - 4500 €

() De 8 a 10 salarios mínimos: entre 5.200 € - 6500 €

() 11 salarios o más: más de 7500 €

3.14. Señale las **actividades** a las que **más se dedica** en su **tiempo libre**. Marque hasta **cuatro** opciones.

() Televisión

() Cine

() Deporte

() Artesanía

() Música

() Ordenador/ internet

() Teatro

() Museos

() Danza

() Espectáculos de música (nacional o extranjera)

() DVDs (películas en casa)

() Concurrencia a estadios deportivos.

() Bares, bailes etc.

() Radios

() Lectura

() Videjuegos, consolas.

3.15. ¿ Ud. Pertenece a algún tipo de asociación estudiantil?

() No () Sí.

¿Cuál(es)? _____

3.16. ¿Ud. participa de otras asociaciones: juveniles, instituciones religiosas, asociaciones de barrio, sindicatos etc.?

No

Sí. ¿Cuáles?

AGRADECIMIENTO

Muchas gracias por su participación.

Agradezco su colaboración y atención.

ANEXO 6

QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ENSINO MÉDIO

Caro/a professor/a

As questões elaboradas e apresentadas a seguir fazem parte de minha pesquisa de doutorado realizada na PUC-SP sobre o ensino de Filosofia no Ensino Médio. Este questionário objetiva traçar um perfil dos, alunos, dos profissionais e obter informações sobre as práticas e estratégias usadas em sala de aula. Por isso, sua colaboração é fundamental. Em hipótese alguma os dados serão utilizados para outros fins e a identificação dos participantes será mantida em total sigilo. Desde já agradeço pela sua cooperação, essencial para o desenvolvimento da pesquisa e coloco-me à disposição para eventuais esclarecimentos.

Maria Fernanda Alves Garcia Montero

Doutorando do Programa de Pós-graduação Educação: História, Política, Sociedade – PUC/SP

Atenção: Caso queira complementar alguma resposta deste questionário, escreva suas observações no verso das páginas, identificando o(s) número(s) da(s) questão(ões).

Data: ____/____/____

Horário: _____

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL E VIDA FAMILIAR

1.1. Idade: _____

1.2. Sexo: () Feminino () Masculino

1.3. Estado civil:

() Solteiro (a)

() Separado (a)

() Casado (a)

() Divorciado (a)

() Mora com companheiro

() Viúvo

() Outro. Especifique: _____

1.4. Número de filhos: _____

1.5. Estado e cidade em que nasceu: _____

1.6. Cidade onde mora: _____

1.7. Você tem irmãos e/ou irmãs?

() Sim. Quantos? _____

() Não

1.8. Quantas pessoas vivem em sua casa, contando com você? _____

1.9. Você mora com (por favor, marque todas as opções que correspondam a sua realidade):

() pai

() mãe

() irmãos e/ou irmãs

() parceiro (a)

() filhos próprios ou de seu parceiro (a)

() sozinho

() amigos

() outros parentes. Especifique: _____

1.10. Quem é o principal provedor de sua família? _____

1.11. Qual é a ocupação desse principal provedor? (tipo de trabalho que desempenha)?

1.12. Qual é o grau de escolaridade do principal provedor de sua família? _____

1.13. Qual é a renda mensal de sua família?

() até 1 salário mínimo – (em torno de R\$600,00 ou pouco mais)

() de 2 a 4 salários mínimos – (em torno de R\$1.200,00 a R\$2.400,00)

() de 5 a 7 salários mínimos – (em torno de R\$3.000,00 a R\$4.200,00)

() de 8 a 10 salários mínimos – (em torno de R\$4.800,00 a 6.000,00)

() 11 salários mínimos ou mais – (em torno de R\$6.600,00 ou mais)

1.14. A casa em que você mora é: () Própria () Alugada

1.15. Qual a escolaridade dos seus familiares diretos?

Mãe: _____ Pai: _____

Avó materna: _____ Avó paterna _____

Avô materno: _____ Avô paterno _____

1.16. Qual a profissão desses seus familiares?

Mãe: _____ Pai: _____

Avó materna: _____ Avó paterna _____

Avô materno: _____ Avô paterno _____

1.17. Assinale as **atividades** a que você **mais** se dedica em seu **tempo livre**:

Assinale até **quatro opções**:

() Televisão

() Cinema

() Esporte

() Artesanato

() Música

() Computador/Internet

() Teatro

() Museus

() Dança

() Shows (músicas nacionais e/ou estrangeiras)

() Aluga fita de vídeos ou DVDs

() Estádios esportivos

() Exposições

() Rádio

() Danceterias, bailes, bares com

() Ler

música ao vivo

1.18. Você pertence a sindicatos ou movimentos docentes?

() Não

() Sim Qual(is)? _____

1.19. Você frequenta alguma outra associação como: instituição religiosa, comunidade de bairro, sindicato, etc.?

() Não

() Sim. Qual(is)? _____

2. FORMAÇÃO E PERCURSO PROFISSIONAL

2.1. Qual a sua formação?

Ensino Médio:

Curso _____ diurno () noturno ()

Instituição: _____ pública () particular ()

Ano de conclusão: _____

Ensino Superior:

Curso _____ diurno () noturno ()

Instituição: _____ pública () particular ()

Ano de conclusão: _____

Outros cursos (citar até 3):

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

Curso: _____

Instituição: _____

Ano de conclusão: _____

2.2. Qual seu percurso profissional?

Tempo total de experiência no Magistério: _____ anos

Tempo de experiência no Ensino Médio: _____ anos

Tempo de experiência com aulas de Filosofia: _____ anos

2.3. Você já participou de ações de Formação Continuada para o ensino da Filosofia?

() Sim – Quais? _____

() Não – Por quê? _____

2.4. Acha que essas ações são úteis para o seu trabalho?

() Sim () Não

Por quê? _____

2.5. Outras experiências profissionais **não docentes**?

() Não

() Sim – Quais? _____

2.6. Situação atual – Descreva:

- Jornada diária: _____

- Condição funcional: _____

- Número de classes: _____

- Número de alunos por classe: _____

- Outras disciplinas que ministra além da Filosofia: _____

3. ENSINO MÉDIO E FILOSOFIA

3.1. Gosta de trabalhar no Ensino Médio?

() Sim () Não

Por quê? _____

3.2 Na sua opinião qual(is) a(s) **principal(is) finalidade(s)** do ensino médio hoje, em São Paulo?

3.3 Tal como o ensino médio está estruturado no Brasil ele pode cumprir essa(s) finalidade(s)?

() Sim () Não

Por quê? _____

3.4.Quais **textos oficiais sobre o ensino médio** você já conhece/leu/estudou?⁴³

() PCNs () PCN+ () OCNEM () Todos () Nenhum

a) Quando e como os conheceu _____

b) Por quê não os conhece? _____

⁴³ PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCN+ - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais

OCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

3.8. Como foram/são recebidas e trabalhadas essas propostas (as do Ensino Médio em geral e as de Filosofia) na(s) escola(s) em que você trabalha?

3.9. Na sua opinião, esses textos oficiais trazem contribuições para as aulas dos professores de Filosofia?

() Sim – Que tipo de contribuição? _____

() Não – Por quê? _____

3.10. Você orienta sua prática por algum desses documentos?

() Sim

Qual(is)? _____

Como os usa e por quê?

() Não.

Por quê? _____

3.11. Quais **resultados ou efeitos** dessas propostas você tem conseguido perceber:

a) Na escola: _____

b) Na sua sala de aula: _____

3.12. Você acha que, no seu trabalho, no dia a dia, **você tem autonomia para trabalhar da forma que julgar melhor?** Por exemplo, você pode decidir trabalhar com determinados temas ou livros, ou usar as atividades e recursos que achar melhor?

() Sim () Não

Por quê? _____

4.6. Sobre suas aulas de Filosofia no ensino médio:

a) O que tem dado certo ou funcionado nessas aulas?

b) Por que acha que esses aspectos funcionam?

c) O que não dá certo ou não funciona?

d) Por que acha que esses aspectos não funcionam?

4.7. Que fatores, a seu ver, interferem no andamento dos trabalhos na sala de aula?

Positivamente: _____

Negativamente: _____

4.8. Há oportunidades nas suas aulas para discutir questões reais da vida dos alunos na escola e na sociedade?

() Sim – De que forma isso acontece? _____

() Não – Por quê? _____

4.9. Como os alunos reagem? Os alunos gostam dessas aulas?

() Sim – Como você percebe isso? _____

() Não – Por quê? _____

4.10. Eles participam das aulas?

() Sim – De que forma? _____

() Não – Por quê? _____

4.11. Você acha que seu trabalho está dando certo com eles?

() Sim () Não

Como você percebe

isso? _____

4.12. Como as regras de convivência em suas aulas são estabelecidas? São criadas por você ou impostas pela escola?

4.13. São discutidas com os alunos?

() Sim () Não

4.14. Há indisciplina nas suas aulas?

() Sim – De que tipo? _____

() Não

5. SOBRE OS ALUNOS E A ESCOLA

5.1. Sobre seus alunos e a escola em que atua

a) Que informações têm sobre esses alunos? _____

b) E sobre a comunidade onde vivem? _____

c) E sua escola? Como ela é? Como você a define/caracteriza?

d) Como é o clima de trabalho com seus colegas?

e) E com a equipe técnica (direção/coordenação)?

5.2. Você diria que as regras e o clima de trabalho na escola ajudam suas aulas e na relação com os alunos?

() Sim – Em que? _____

() Não – Por quê? _____

5.3. Você diria que se sente apoiado pela escola?

() Sim () Não

Por quê? _____

5.4. Como professor/a de Filosofia no ensino médio, o que você espera:

a) Da sua escola:

b) Da equipe gestora:

c) Dos seus colegas:

d) Dos alunos:

5.5. Tem algo que não perguntei e que gostaria de expor?

ENCERRAMENTO

Obrigada pela sua participação!

Gostaria muito de contar com sua colaboração nas próximas etapas e continuações deste estudo.

Se você aceitar e desejar participar deste processo, por favor, preencha os dados abaixo.

Quando você for contatado futuramente, os objetivos e procedimentos da pesquisa serão explicitados e você poderá optar ou não pela participação na pesquisa.

Nome: _____

E-mail: _____

Telefone para contato: _____

Mais uma vez, muito obrigada pela colaboração e atenção.

ANEXO 7

ENCUESTA PARA PROFESORES DE FILOSOFIA EN EL BACHILLERATO

Estimado/a profesor/a

La encuesta presentada más abajo constituye parte de mi investigación de doctorado, el cual realizo en la PUC-SP, y que versa sobre la enseñanza la asignatura de Filosofía en el bachiller. El objetivo de esta encuesta es trazar un perfil de los alumnos y de los profesionales de educación y obtener informaciones sobre las prácticas y estrategias utilizadas para la enseñanza de dicha asignatura. Para ello, su colaboración es fundamental. Bajo ningún concepto los datos recogidos serán utilizados para otros fines que no sean los declarados, y la identidad de los participantes será mantenida en rigurosa confidencialidad.

Agradezco por adelantado su colaboración, esencial para esta investigación, y estoy a su disposición para aclarar posibles dudas.

María Fernanda Alves Garcia Montero

Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación: Historia, Política, Sociedad - PUC-SP, Brasil. Estancia de Investigación en la Universidad de Alcalá.

Atención: Si desea complementar alguna respuesta, anote sus observaciones en el reverso de las páginas, identificando las cuestiones por su número.

Fecha : ____/ ____/ ____

Horario: _____

1. IDENTIFICACIÓN PERSONAL Y VIDA FAMILIAR

1.1 Edad: _____

1.2 Sexo: () Varón () Hembra

1.3 Estado civil:

- () Soltero/a () Separado/a
 () Casado/a () Divorciado/a
 () Vive con pareja () Viudo/a

1.4 Cuantos hijos tiene: _____

1.5 Provincia y ciudad donde nació: _____

1.6 Ciudad de residencia: _____

1.7 Tiene hermanos y/o hermanas?

Sí. Cuántos/as? _____

No.

1.8 Con usted incluido/a, cuántas personas viven en su casa? _____

1.9 Usted vive con (marque todas las opciones que tienen correspondencia con su realidad)

Padre

Madre

Hermanos y/o hermanas

Pareja

Hijos (de la pareja, suyos o de su compañero/a)

Amigos

Solo/a

Otros familiares (especifique) _____

1.10 En su familia, ¿quién es la persona que posee ingresos económicos regularmente?

1.11. ¿Cuál es la ocupación de esa persona (tipo de trabajo)?

1.12. ¿Cuál es el su grado de escolaridad?

1.13. ¿Cuales son los rendimientos mensuales de su familia:

Hasta 1 salario mínimo: aproximadamente 700 €

De 2 a 4 salarios mínimos: entre 1300 € - 2600 €

De 5 a 7 salarios mínimos: entre 3.200 € - 4500 €

De 8 a 10 salarios mínimos: entre 5.200 € - 6500 €

11 salarios o más: más de 7500 €

1.14. El inmueble donde reside es:

propio alquilado

1.15.Cuál es la escolaridad de sus familiares directos:

Madre: _____ Padre: _____

Abuelo materno: _____ Abuela materna: _____

Abuelo paterno: _____ Abuela paterna: _____

1.16. ¿Qué profesión ejercen estos familiares?

Madre: _____ Padre: _____

Abuelo materno: _____ Abuela materna: _____

Abuelo paterno: _____ Abuela paterna: _____

1.17. Señale las actividades a las que se dedica en su tiempo libre. Marque hasta cuatro opciones.

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Tele | <input type="checkbox"/> Cine |
| <input type="checkbox"/> Deporte | <input type="checkbox"/> Artesanía |
| <input type="checkbox"/> Música | <input type="checkbox"/> Ordenador/ internet |
| <input type="checkbox"/> Teatro | <input type="checkbox"/> Museos |
| <input type="checkbox"/> Danza | <input type="checkbox"/> Espectáculos de música (nacional o extranjera) |
| <input type="checkbox"/> DVDs (películas en casa) | <input type="checkbox"/> Concurrencia a estadios deportivos |
| <input type="checkbox"/> Bailes etc. | <input type="checkbox"/> Radios |
| <input type="checkbox"/> Lectura | |

1.18. ¿Ud. Pertenece a algún sindicato u otro tipo de organización de docentes?

- No
- Sí. ¿Cuál(es)? _____
- _____

1.19. ¿Ud. Frecuenta otras asociaciones, como instituciones religiosas, asociaciones de barrio, sindicatos etc.?

- No
- Sí. ¿Cuáles? _____
- _____

2. FORMACIÓN Y HISTORIA PROFESIONAL

2.1. ¿Cuál es su formación?

Enseñanza media:

Curso: _____

Institución: _____ () pública () privada

Año que concluyó: _____

Enseñanza superior

Curso: _____

Institución: _____ () pública () privada

Año que concluyó: _____

Otros cursos (citar un máximo de tres):

Curso: _____

Institución: _____

Año que concluyó _____

Curso: _____

Institución: _____

Año que concluyó _____

Curso: _____

Institución: _____

Año que concluyó _____

2.2. ¿Cuál es su trayectoria profesional?

Total de tiempo en el magisterio: _____ años

Total de tiempo en el Bachillerato: _____ años

Total de tiempo con clases de Filosofía: _____ años

2.3 ¿Ha participado usted en cursos de perfeccionamiento para la enseñanza de Filosofía?

() Sí. ¿Cuáles? _____

() No. ¿Podría decir el porqué?

2.4. ¿Cree usted que esos cursos son útiles para su trabajo?

() Sí () No

¿Por qué?

2.5. ¿Tiene experiencias profesionales **fuera de la docencia**?

() No

() Sí – ¿Cuales?

2.6. Descripción de su situación actual:

-Jornada diaria:_____

-Puesto o condición funcional:_____

-Cantidad de clases:_____

-Alumnos por clase:_____

-¿Imparte otras disciplinas además de la Filosofía?

 Sí. ¿Cuáles?_____ No**3 ENSEÑANZA MEDIA Y FILOSOFÍA****3.1. ¿Le gusta a usted trabajar en el Bachillerato?** Sí No

¿Por qué?_____

3.2. En su opinión, ¿cuál o cuáles son las principales finalidades del Bachillerato, en España?

3.3. Tal y como se estructura la enseñanza en España, ¿cree que puede cumplir con esas finalidades? Sí No

3.9. En su opinión, los textos oficiales que explican esas propuestas **¿contribuyen de forma positiva** para las clases de los profesores de Filosofía?

() Sí. ¿Qué tipo de contribuciones?_____

() No. ¿Por qué?_____

3.10. ¿Alguno de esos documentos orienta su práctica docente?

() Sí. ¿Cuáles, como los usa y por qué?_____

() No. ¿Por qué?_____

3.11. ¿Ha notado Ud. **resultados o efectos** de tales propuestas?

a) En la escuela:

b) En sus clases:

3.12. ¿Usted cree que, en su trabajo, **dispone de autonomía para trabajar como mejor juzgue Ud.?** Por ejemplo, ¿puede Ud. decidir sobre determinados temas o libros, o recursos y actividades didácticas?

() Sí () No

¿Por qué? _____

4. LAS CLASES DE FILOSOFÍA EN EL BACHILLERATO.

4.1. ¿Cuáles son los contenidos/temas y bibliografía básica que Ud. utiliza en sus clases?

4.2. ¿Cómo describe Ud. la **actitud de sus alumnos respecto a los temas de Filosofía?**

¿Demuestran interés? _____

4.3. ¿Por qué tipo de actividades y/o temas sienten **más entusiasmo** sus alumnos? _____

¿Por qué? _____

¿Por cuáles **menos entusiasmo** sus alumnos? _____

¿Por qué? _____

4.4. ¿Cómo definiría Ud. **su relación con sus alumnos**? Descríbala en pocas palabras.

4.5. ¿Cuáles son los **principales procedimientos y medios** que emplea Ud. para la enseñanza de Filosofía en el Bachillerato? _____

4.6. ¿Con que **dificultades** se ha enfrentado Ud. en la enseñanza de la Filosofía?

a) ¿Como ha **enfrentado esas dificultades**? _____

4.7. Con referencia a **sus clases** de Filosofía en el Bachillerato:

a) ¿Qué aspectos han sido **exitosos**? _____

b) ¿Por qué han sido exitosos esos aspectos? _____

c) ¿Qué aspectos **no** han sido exitosos? _____

d) ¿Por qué? _____

4.8. ¿Qué **factores** considera Ud. **actúan positiva o negativamente** en las actividades de clase?

Positivamente: _____

Negativamente: _____

4.9. ¿En sus clases hay ocasión para discutir **cuestiones reales y experienciales de los alumnos en la escuela y en la sociedad?**

() Sí - ¿De qué manera? ¿Demuestran entusiasmo sus alumnos? _____

() No - ¿Por qué? _____

4.12. ¿Ud. opina que en la clase mantiene la atención de sus alumnos?

Sí No

Indique el por qué de su opinión: _____

4.13. ¿Las normas de convivencia en sus clases las crea Ud. o las impone la escuela?

4.14. ¿Esas normas las pueden discutir los alumnos?

Sí No

4.15. Hay **indisciplina** durante sus clases?

Sí - ¿De qué tipo?

() No

5. LOS ALUMNOS Y EL CENTRO/INSTITUTO

5.1. Respecto a sus alumnos y al centro donde Ud. trabaja:

a) ¿Existe información social sobre los alumnos a las que puede acceder usted? _____

b) ¿Existe información sobre los lugares de residencia de los alumnos? _____

c) Comente sobre lo(s) centros(s) donde trabaja - aspectos físicos, sociales etc. _____

d) Defina el clima de trabajo entre sus colegas: _____

e) Comente sobre el clima de trabajo con el equipo de dirección del centro/instituto. _____

5.2. ¿Ud. opinaría que las normas y el clima laboral en la escuela contribuyen a una mayor calidad de sus clases y para una buena relación con el alumnado?

Sí – ¿Cómo? _____

No – ¿Por qué? _____

5.3. ¿Ud. siente que el centro lo apoya?

Sí No

¿Por qué? ¿Cómo? _____

5.4. En calidad de profesor/a de Filosofía en el Bachiller, qué espera Ud.:

a) ¿De su escuela? _____

b) ¿Del equipo de dirección? _____

c) ¿De sus colegas? _____

d) ¿De los alumnos?: _____

5.5. En esta encuesta ¿se pasó por alto algún tema que a Ud. le gustaría comentar? _____

AGRADECIMIENTO

Muchas gracias por su participación.

Me gustaría seguir contando con su colaboración en las próximas etapas de mi trabajo.

Si acepta seguir con su participación, por favor rellene:

Nombre: _____

Correo electrónico: _____

Teléfono: _____

Una vez más agradezco su colaboración y atención.