



APROFFESP

Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo

Email: aproffesp@gmail.com

site: <http://aproffesp.pro.br/>

SUBSÍDIO PARA OS ENCONTROS REGIONAIS DOS PROFESSORES(AS) DE FILOSOFIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

OBSERVAÇÃO: ESTAMOS ENVIANDO SUBSÍDIO PARA A REALIZAÇÃO DOS ENCONTROS REGIONAIS DA APROFFESP QUE SERÃO REALIZADOS NO DIA 16 DE AGOSTO DE 2013. PARA O ENCAMINHAMENTO DOS DEMAIS DOCUMENTOS É NECESSÁRIO INFORMAR LOCAL, HORÁRIO, COORDENADOR (A) REGIONAL OU RESPONSÁVEL PARA RECEBER E ASSINAR OS CERTIFICADOS, PARA QUE NÃO HAJA EXTRAVIO DE DOCUMENTOS OFICIAIS DA ENTIDADE.

POR GENTILEZA ENVIAR FOTOS DO ENCONTRO PARA O EMAIL: aproffesp@gmail.com ou organizativoaproffesp@gmail.com para que possamos divulgar em nosso site / boletins / facebook.

Pauta

- 1) – Informes gerais e local;
- 2) – Conjuntura Educacional;
- 3) Perspectivas Formativas na Construção de uma Nova Proposta Curricular
- 5) – Exposições, debates e temas Filosóficos específicos de interesse geral ou regional;
- 6) – Organização das Coordenações Regionais da *aproffesp* e dinâmica de funcionamento das mesmas.

COMO ORGANIZAR

Organize um grupo de professores (as) que lecionam filosofia, entre em contato com alguma entidade, igreja ou instituição de ensino governamental, solicite a utilização do espaço para esta atividade que será realizada no **dia 16 de Agosto de 2013**, a partir do horário definido pela Coordenação Regional.

Entre em contato com a diretoria da APROFFESP através do email organizativoaproffesp@gmail.com ou pelos telefones dos nossos diretores ou coordenação regional, informando o horário e local que será realizado a referida Reunião Regional, que enviaremos o material necessário para subsidiar os debates além da lista de presença, modelo de ata e certificado de participação;

As reuniões devem contar com um professor ou professora que coordene os trabalhos, outro (a) que secretarie a reunião e produza uma síntese que deve ser encaminhada via online a APROFFESP para publicação no Site ou blog, assim como fotos do evento;

Nessa Reunião as regiões que ainda não estão organizadas devem organizar a eleição para a composição da Coordenação Regional e Coordenação Estadual da APROFFESP, conforme documento em anexo.

Compreende por região a área de abrangência de uma diretoria de ensino. Nas cidades com mais de uma diretoria de Ensino deve contar com apenas uma coordenação, e ,na Capital pode ser feita por diretoria de ensino ou seguir a ordem que os professores acharem melhor do ponto de vista organizativo;

**Publicado o abono de ponto no dia
25 de junho de 2013 - seção I -
Diário Oficial do Estado**

DOCUMENTO: 1909/0001/2012
Interessado: APROFFESP
Assunto: Afastamento
Diante os elementos de instrução que constam dos autos, e atendidas as disposições do artigo 69 da Lei 10.261/68, autoriza, o afastamento dos Professores de Filosofia, para, no dia abaixo especificado, participarem das atividades promovidas pela Associação dos Professores da Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo:
- 16-08-2013 – Pauta:
- Conjuntura Educacional e condições de trabalho;
- Perspectivas de uma nova proposta curricular de filosofia para o Estado de São Paulo;
- Relatos e fatos do cotidiano do professor de Filosofia;
- Temas Filosóficos específicos de interesse regional e geral, e
- Organização dos professores de filosofia e filósofos do Estado de São Paulo.

Entre em nosso site <http://aproffesp.pro.br> , suas críticas ou tirando dúvidas sobre as atividades da APROFFESP e as lutas desenvolvidas no Estado de São Paulo. Curta nossa página no facebook <https://www.facebook.com/aproffesp2012>.

SUGESTÃO DE DINÂMICA DA REUNIÃO

- No início dos trabalhos, os presentes devem indicar um Coordenador (a) e um Relator (a) para viabilizar e registrar a reunião.
- Estabelecer um tempo de fala para cada professor de mais ou menos 3 minutos, para anunciar e justificar seus argumentos livremente.
- Pensar numa dinâmica, por exemplo, das 8h às 10h30 – debate em grupo e após café – plenária.
- Sugerimos ainda que retomemos o debate da última reunião a partir dos textos para sistematizarmos coletivamente as nossas propostas.

DIRETORIA DA APROFFESP CONQUISTA ABONO DE PONTO PARA NOSSAS REUNIÕES

Esperamos que com essa conquista possamos avançar ainda mais no debate filosófico na rede estadual e particular, aprofundando os temas propostos e coletivamente construirmos uma proposta debatida democraticamente pelos professores de Filosofia do Estado de São Paulo.

Convidamos todos e todas a nos empenharmos na realização dessa importante **atividade Filosófica**. Solicitamos que as Coordenações Regionais da *Aproffesp* constituídas na última reunião assumam a realização dessa e de outras atividades definidas em sua região.

Mesmo diante de um calendário exíguo, sugerimos que haja reuniões das coordenações regionais e nos propomos a comparecer às mesmas dentro do possível, com o objetivo de consolidar e avançar ainda mais nossa união e organização no Estado de São Paulo e no Brasil.

Com saudações Filosóficas.

Atenciosamente,

I - INFORMES GERAIS E ESPECÍFICOS DA APROFFESP

1- Nos dias 06 e 07 de dezembro de 2012 realizamos nosso Primeiro Encontro dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo no Plenário Franco Montoro na Assembleia Legislativa do Estado. O Apoio Estrutural do Deputado Estadual Carlos Gianazzi foi muito importante para o êxito do nosso Encontro. Os debates estão a disposição através das notas taquigráfica e disponibilizados o inteiro teor do encontro no nosso site: <http://aproffesp.pro.br>



2- O **I Congresso Brasileiro de Filosofia de Libertação e I Simpósio d@s Professor@s de Filosofia do Estado de São Paulo**: Nos dias **04, 05 e 6 de Setembro** ocorrerá este evento que a **APROFFESP** e a **APROFFIB** irão participar na organização, bem como será solicitado à secretaria estadual o abono de ponto para que tod@s @s professor@s do estado de São Paulo possam participar do congresso. A temática do pensamento libertador na América Latina tem relação estrita com o ensino de

filosofia. Sobretudo, quando pensamos na necessidade de filosofias que pensem nosso

lugar e nosso tempo. Justifica-se nossa participação junto a pensador@s históric@s de nosso país que nos auxiliam a cada dia possibilitando instrumental prático que nos ajuda no chão da escola, a pensar com propriedade nossa identidade cultural e nossa história frente à colonização a que ainda estamos submetidos. Maiores informações acesse no site: <http://www.filosofiadalibertacao.aproffesp.pro.br>



3- **Reserve já sua revista:** artigos sobre a luta das mulheres e um breve histórico da histórica luta pela inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias, além de outros temas. **Atenção coordenação regional: solicite antecipadamente uma cota de revista para a reunião do dia 16 de Agosto**

4- **Eleição da Coordenação Estadual e Regional:** Esta eleição que ocorrerá no encontro será fundamental para o andamento de nossa entidade também em âmbito estadual e federal. Elegendo ao menos 5 pessoas, duas estarão juntas à diretoria estadual para viabilizar nossa organização para além das regiões. Além dos 5 coordenadores regionais, favor eleger ou indicar membros para a **Coordenação Estadual de Representantes;**

5- No dia 16 de Agosto a partir das 15 horas, realizaremos nossa plenária Geral, na Rua Doutor José de Queiroz Aranha, 342, Metro Ana Rosa;

6- Estamos informando que as contribuições para manutenção E CRESCIMENTO da APROFFESP **são de R\$10 reais mensal**, conforme aprovado em Nosso Encontro Estadual realizado na Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo em 2012. Estamos encaminhando uma conta corrente para os depósitos que deverão ser identificados;



7- CONFORME APROVADO NO 1º ENCONTRO ESTADUAL DA APROFFESP, REALIZADO NA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO, NOS DIAS 06/07 DE DEZEMBRO DE 2012, NESSE DIA, FOI CONSTITUÍDA UMA COMISSÃO PROVISÓRIA ATÉ A PRIMEIRA PLENÁRIA DA APROFFIB QUE FOI AGENDADA PARA O DIA 16 DE MAIO DE 2013. ALÉM DOS INFORMES REGIONAIS E NACIONAL, ENCAMINHAMOS O DEBATE SOBRE A ESTRUTURAÇÃO DA NOSSA ENTIDADE NACIONAL. FOI ELEITA PORTANTO A PRIMEIRA DIRETORIA DA APROFFIB, CONFORME COMPOSIÇÃO ABAIXO.

PRESIDENTE: ALDO JOSIAS DOS SANTOS / VICE PRESIDENTE : HUGO ALLAN MATOS / SECRETÁRIA: ALEXANDRA SOUSA BARROS / TESOUREIRO: ALVARO AUGUSTO DIAS JUNIOR / DIRETORES DE COMUNICAÇÃO E PROPAGANDA: / JOSE CARLOS CARNEIRO E EDUARDO CARVALHO / DIRETOR DE RELAÇÕES PEDAGÓGICAS: CHICO GREYTER / DIRETOR DE RELAÇÕES INSTITUCIONAIS: JOSÉ DE JESUS

Considerações Filosóficas sobre as manifestações populares no Brasil

O capitalismo em suas permanentes crises não é capaz de responder as demandas sociais, por conta da acumulação da riqueza nas mãos de poucos e a miséria capilarizada em todas as partes do planeta. Felizmente, a luta de classe está mais viva do que nunca, com a população indo às ruas nas mais variadas partes do mundo em busca de mudanças do poder político, cuja raiz dessas manifestações é a questão econômica como enfatizou Marx e Engels no "Manifesto Comunista", publicado em 1848.

As grandes manifestações que vem acontecendo no Brasil, no limite, também expressam essa mesma realidade, cujo pano de fundo é o arrocho econômico, com o aumento abusivo das passagens, com o retorno da inflação, com a concentração de renda nas mãos de poucos, gastos desnecessários com a construção para a copa do mundo, levando a precarização da saúde, educação, transporte e habitação, além de outros ingredientes como a corrupção e outras demandas complementares. Em artigo publicado e comentado no programa "A hora da coruja", o professor Paulo Ghiraldelli jr, polemiza com vários filósofos que se manifestaram sobre os últimos acontecimentos, que denomino de revolta popular. Abaixo reproduzo o inteiro teor do texto do autor citado, bem como as citações dos respectivos filósofos para maior detalhe e compreensão dos textos e filósofos citados pelo referido autor.

Os Filósofos e os Protestos de junho

Filósofos de esquerda como Marilena Chauí e Vladimir Safatle divergiram em suas análises do movimento de protestos. Pejorativamente, Chauí falou da “dimensão mágica” dos protestos, algo que derivaria do não domínio técnico e econômico da Internet por parte de seus usuários, levando em conta que a Internet, e em particular o Facebook, teriam sido o ponto de origem dos protestos. (1) Safatle, por sua vez, comemorou o que ele supôs que estivesse na ordem do dia do movimento de protestos, a saber, a democracia representativa. Apostou então na criatividade dos protestos, que segundo ele poderiam propor novas formas de organização ao se livrarem da representação. (2)

Não pude endossar a tese da professora Marilena, claro, porque não vejo como afirmar que há algum impedimento em se combinar protestos pela Internet só porque não se é o seu dono. Argumentei que, se o que ela disse tivesse base, também o livro não seria um veículo de comunicação nosso, dos filósofos que ajudaram revoluções com suas publicações. Afinal, não somos donos das editoras! (3)

Também não endosse a tese de Safatle, uma vez que o movimento de protestos questionou a representação atual, não o princípio da representatividade na democracia representativa. Os manifestantes disseram claramente que estavam cansados de partidos políticos e coisas do gênero, mas poucos deles afirmaram que nunca mais votariam em alguém. Não disseram, também, que por causa do movimento ter uma certa horizontalidade e uma ojeriza às vanguardas, a forma de governo exclusivamente “das ruas” seria a melhor maneira de administrar o Brasil. Safatle se empolgou. Aliás, se estivesse certo, aí sim o movimento teria de parar o protesto e começar a pensar em como criar uma democracia de base direta no Brasil – coisa que eu duvido que alguém saiba como fazer para além dos mecanismos mistos que conhecemos, e que até foram propostos por Joaquim Barbosa. (4)

Os protestos chegaram tardiamente entre os filósofos conservadores. Menos afoitos que a esquerda, talvez eles tenham esperado as coisas se acalmarem para dar seus palpites. Denis Rosenfield e Luiz Felipe Pondé, que até já chegaram a escrever livro

juntos, com o sugestivo título “Por que viramos à direita” ou algo parecido, tomaram caminhos diferentes. Rosenfield escreveu entusiasmado com tudo que ocorreu. Praticamente deixou a filosofia de lado para comemorar o antipetismo que enxergou no movimento. Esse antipetismo foi, na verdade, uma parte do antipartidarismo em geral que esteve de fato presente nos protestos. Rosenfield notou isso, mas tomou tal coisa como não tão importante diante da possibilidade de vibrar diante da visão de bandeiras do PT queimadas pelos manifestantes.

Diferentemente, Pondé se aproximou da análise de Safatle, ou melhor, praticamente endossou a análise do seu colega de Folha de S. Paulo. Também ele viu no movimento alguma possibilidade de fazer surgir seriamente uma crise de legitimidade da democracia representativa. Todavia, enquanto Safatle olhou para tal coisa com esperança alegre, Pondé, não de todo correto, assimilou a perda de legitimidade da representatividade como necessariamente um caminho de violência, e então fez as advertências de praxe para um conservador moderado.

Nesse caminho, Pondé trouxe Hobbes, Rousseau e Tocqueville para a sua exposição. (5) Deu ao primeiro um caráter muito mais totalitário do que o verdadeiro, e expôs Rousseau como que possuindo um caráter unicamente revolucionário. Tudo isso para abraçar Tocqueville. Nesse caso, criou aquilo que, não raro, eu denuncio em alguns artigos do Pondé: a caricatura. Nem sempre ele bate no adversário sem antes torná-lo já derrotado ao mostra-lo desenhado antes pelo chargista que por um retratista cuidadoso. Às vezes isso até ajuda. Mas, na maioria das vezes, atrapalha sua própria argumentação.

Hobbes diz claramente em sua teoria que o governado, mesmo tendo cedido ao contrato e conferido direitos absolutos ao Príncipe, se este falta com seu dever de chefe de estado e de seu protetor público, há legitimidade na rebeldia do súdito, aliás, surge aí até o dever de rebelião. Pondé nada fala sobre isso.

Rousseau não possui apenas uma via de leitura. Quando ficamos atentos a Kant, vemos que ele lê Rousseau como um reformista que quer mudanças pela via da educação. Quando lemos Engels, vemos então que Rousseau pode muito bem ser entendido como alguém que também toma a via revolucionária como caminho de mudanças. Isso não é nenhuma novidade. Vários intérpretes de Rousseau notaram isso que noto aqui. Pondé também nada fala sobre isso. Aliás, já se tornou um lugar comum em seus artigos ele querer condenar o marxismo revolucionário por meio da condenação de Rousseau, o que, a meu ver, é um entendimento excessivamente unilateral do genebrino e, não raro, uma via assumida também pela esquerda que Pondé execra.

Até aqui, esse é o quadro das manifestações de alguns filósofos que foram à mídia para opinar sobre os protestos. Outros textos, no entanto, foram menos ideológicos. Artigo bastante analítico veio do Rio de Janeiro, pelas mãos de Luiz Eduardo Soares. Mas o leitor que não tiver paciência pode pegar a ideia central nas entrevistas desse pensador com o qual compartilho um passado semelhante quanto ao vínculo com Richard Rorty. (6) Não caberia falar de Soares aqui, mas sugiro ao leitor que o procure.

Da minha parte, não fui apenas um observador, mas um participante nos protestos, e diferentemente dos colegas citados acima, fiz mais de um artigo sobre o assunto, notando filosoficamente que os protestos poderiam ser chamados de “a revolução do indivíduo”. (7)

Por enquanto, salvo alguns outros colegas que, talvez, eu possa abordar em outros textos, este é o mapa que faço a respeito das falas nossas, de filósofos, sobre o

movimento que mudou a agenda política brasileira de um modo bem diferente de outras mudanças passadas.

© 2013 Paulo Ghiraldelli Jr., filósofo, escritor, cartunista e professor da UFRRJ.

1. [O inferno urbano e a política do favor, tutela e cooptação](#). (Marilena)
2. [Sem partido](#) (Safatle)
3. [Marilena Chauí e o pensamento mágico dos jovens no protesto](#) (Ghiraldelli)
4. [O fator Barbosa e a democracia representativa](#) (Ghiraldelli)
5. [A química da democracia](#) (Pondé)
6. [Vídeo de Luiz Eduardo Soares no Saia Justa](#) e também [entrevista em periódico](#).
7. [A revolução do indivíduo](#) (Ghiraldelli)

Li atentamente os textos, bem como a conclusão do Professor Ghiraldelli quando afirma que: *“Da minha parte, não fui apenas um observador, mas um participante nos protestos, e diferentemente dos colegas citados acima, fiz mais de um artigo sobre o assunto, notando filosoficamente que os protestos poderiam ser chamados de 'a revolução do indivíduo’”*.

Com algumas ressalvas de caráter ideológico, entendo que a exposição da Professora Marilena Chauí, apresente amplo conteúdo, mais profundo e com detalhes sobre as manifestações que estão acontecendo no Brasil. Percebo em sua defesa explícito corporativismo partidário, uma vez que a mesma é Petista de carteirinha, o que respeito, porém, entendo que a revolta é também contra o governo Petista, uma espécie de balanço da gestão Lula e Dilma. Também não concordo com o professor Ghiraldelli, ao tratar essa brilhante manifestação como *“a revolução do indivíduo”*.

É claro que nenhuma manifestação coletiva nega a ação do indivíduo, porém, o que percebemos foi uma profunda revolta Popular que ainda está em curso, tendo por base, a crise econômica que já vem atingindo grande parte dos países, principalmente do norte da África e Oriente Médio, além de outras tragédias sociais que há séculos vem solapando o continente africano e dizimando povos latino-americanos.

Nesse sentido, entendo que o livro *"O Manifesto Comunista"*, escrito e publicado por Marx e Engels em 1848, é um atualizado programa de luta que refletiu as condições de miséria do povo europeu no século XIX, da mesma forma que está contextualizado com os acontecimentos que vem acontecendo no atual momento em várias partes do mundo, inclusive na própria Europa nesse início de século. O manifesto sabiamente afirma que:

“A história de todas as sociedades que existiram até aos nossos dias é a história da luta de classes”.

Homens livres e escravos, patrícios e plebeus, senhores e servos, mestres e oficiais, numa palavra: opressores e oprimidos, em oposição constante, travaram uma guerra ininterrupta, ora aberta, ora dissimulada, uma guerra que acaba sempre pela transformação revolucionária de toda a sociedade, ou pela destruição das duas classes beligerantes.

Nas primeiras épocas históricas, constatamos, quase por toda a parte, uma organização completa da sociedade em classes distintas, uma escala gradual de condições sociais: na Roma antiga, encontramos patrícios, cavaleiros plebeus e escravos; na Idade Média, senhores feudais, vassalos, mestres, oficiais e servos, e, além disso, em quase todas estas classes encontramos graduações especiais.

A sociedade burguesa moderna, que saiu das ruínas da sociedade feudal, não aboliu os antagonismos de classes. Apenas substituiu as velhas classes, as velhas condições de opressão, as velhas formas de luta por outras novas.

Entretanto, o caráter distintivo da nossa época, da época da burguesia, é o de ter simplificado os antagonismos de classes. A sociedade divide-se cada vez mais em dois vastos campos inimigos, em duas grandes classes diametralmente opostas: a burguesia e o proletariado". http://www.pcdob.org.br/documento.php?id_documento_arquivo=181

Participei praticamente de todas as manifestações na Capital-SP e na região do ABCDRM e verifiquei in loco o desejo da juventude em transformação do mundo opressor capitalista, colocando em xeque as atuais estruturas de representação do poder, questionando a política econômica nos vários níveis de governos e a pauta central era o passe livre, padrão FIFA na educação, saúde, transportes e habitação, além de outras manifestações pontuais, como o fim da corrupção no meio político e no gerenciamento e construção dos estádios para receber a copa do mundo, em detrimento das demandas sociais gritantes. Outros cartazes mencionavam questões ideológicas, poucas de caráter fascista, inúmeras outras de caráter revolucionário. Essas manifestações foram organizadas por entidades e visibilizadas horizontalmente pelas redes sociais que é uma grande inovação na comunicação alternativa, independente dos grandes e controlados meios de comunicação. Também é verdade que as redes sociais não são neutras e isentas de investigações e controles nacionais e internacionais.

No livro de Fernando Brancoli "*Primavera Árabe: Praças, Ruas e Revoltas*", o autor afirma: "*Não é coincidência que manifestantes no Cairo brandissem bisnagas de pão durante as manifestações, transformando o alimento em um símbolo do levante*".

"Para elaborar o texto, o autor usou dados coletados nos países em que ocorreram, e ainda ocorrem, as manifestações que receberam a nomenclatura genérica de Primavera Árabe por similaridade cultural. Tema atual e bastante presente na mídia de várias partes do globo, sem dúvida, a chamada Primavera Árabe é um dos principais acontecimentos internacionais da década. Ocorridas no Norte da África e no Oriente Médio, as manifestações derrubaram antigos governantes, fortaleceram ditaduras e modificaram toda a estrutura de poder da região". http://livraria.folha.com.br/catalogo/1204766/primavera-arabe?tracking_number=734

Essa constatação corrobora nossa posição em relação às atuais manifestações que estão acontecendo na Líbia, Síria, Egito, Bahrein e Tunísia, e no Brasil, tudo indica que não será diferente. Outro Texto que acrescento ao debate para a apreciação dos colegas trata sobre a crise Global do capitalismo onde os movimentos nas ruas, praças e em frente a próprios públicos refletem a necessária globalização das lutas revolucionárias.

"O capitalismo global é processo complexo que afeta diferentes países de diferentes modos. O que une todos os protestos, por mais multifacetados que sejam, é que todos reagem contra diferentes facetas da globalização capitalista. A tendência geral do capitalismo global é hoje expandir o mercado, invadir e cercar o espaço público, reduzir os serviços públicos (saúde, educação, cultura) e impor cada vez mais firmemente um poder político autoritário. Nesse contexto, os gregos protestam contra o governo do capital financeiro internacional e contra seu próprio estado ineficiente e corrupto, cada dia menos capaz de prover os serviços sociais básicos. Nesse contexto, os turcos protestam contra a comercialização do espaço público e contra o autoritarismo religioso. E os egípcios protestam contra um governo apoiado pelas potências ocidentais. E os iranianos protestam contra a corrupção e o fundamentalismo religioso. E assim por diante." ([Zizek: a caminho de uma ruptura global](http://outraspalavras.net/destaques/zizek-a-caminho-de-uma-ruptura-global/)) <http://outraspalavras.net/destaques/zizek-a-caminho-de-uma-ruptura-global/>

Nesse contexto, as atuais manifestações organizadas pelas centrais sindicais governistas é mais uma tentativa de domesticar e impor as viciadas estruturas sindicais aos trabalhadores e estudantes, em desacordo com o formato das manifestações ocorridas no mês de junho de 2013. As grandes manifestações de julho vêm se apresentando de forma mais radicalizada e certamente apontará uma síntese em relação às manifestações realizadas no mês de Junho.

Parte das centrais e organismos políticos que pactuam com o governo não conseguirão deter a marcha e luta dos oprimidos rumo a sua libertação. Nesse sentido, é necessário organizar as lutas que estão acontecendo, politizar as demandas e mais do que contemplar, é necessário “organizar para transformar o mundo” em que vivemos, como assinalou Marx na décima primeira tese sobre [Feuerbach](#): *XI-Os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é transformá-lo. Karl Marx (1818-1883) escreveu estas teses por volta de 1845. Esta é versão publicada por Friedrich Engels (1820-1895) junto com a reedição de 1888 do seu Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã.* <http://laurocampos.org.br/2008/03/onze-teses-sobre-feuerbach/>

Esse debate deve ser pautado e aprofundado em nossos Encontros que serão realizados no dia 16 de agosto de 2013. A Associação dos Professores de Filosofia e Filósofos do Estado de São Paulo propõe a leitura dos textos, cujas críticas, emendas ou outros textos serão publicados no site da APROFFESP.

PARTICIPAR DAS MANIFESTAÇÕES E ESCREVER SOBRE ELAS É PRECISO!

ALDO SANTOS
COORDENADOR DA APEOESP-SBC,
PRESIDENTE DA APROFFESP E APROFFIB,
MILITANTE DO PSOL.

Perspectivas Formativas na Construção de uma Nova Proposta Curricular

ALDO XAVIER MONTEIRO
Professor de Filosofia e Especialista em Educação

No modelo de desempenho acadêmico, não se problematiza o conhecimento curricular. Pelo contrário, o conhecimento introduzido nas escolas é geralmente aceito como dado, como neutro. (Michael Apple, Ideologia e Currículo)

Introdução

Desde a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, os organismos multilaterais (Banco Mundial, FMI, Unesco, etc), por meio dos governos submetidos à lógica do capital global, interveem, sistematicamente, na educação com o objetivo de utilizá-la como remédio para sanar os 'efeitos colaterais', resultantes dos processos de valorização do capital isto é, como uma dimensão social fundamental, que teria um papel a desempenhar nos cenários de exclusões econômica, política, social, cultural, etc.

Sendo assim, durante todo este período foi construído um projeto econômico-político, que perpassa a esfera educacional e que têm a pretensão, diante da crise do sistema do capital global, 'oferecer alternativas' de integração àquelas populações que são ou foram atingidas pelos processos de reestruturação da produção capitalista. Com efeito, hoje se tornou senso comum, afirmar que as pessoas precisam de uma formação flexível para que as mesmas possam se integrar com competência na 'sociedade do conhecimento'. Dessa maneira, cabe aos sistemas escolares ou educativos, desenvolverem planos educacionais, diretrizes curriculares, legislações educacionais, etc., que possam melhorar ou aumentar os índices de escolarização das populações excluídas, racionalizando, ou melhor dizendo, diminuindo os gastos estatais com os serviços públicos, uma vez que, as crises econômicas e financeiras aportam cada vez menos recursos para essas áreas.

Diante de tal cenário, fica fácil entender as razões economicistas das políticas educacionais promovidas pelos governos tributários da ordem do capital global. Assim, todos os processos de terceirizações, privatizações, precarizações, municipalizações, a desvalorização da profissão de professor, as reestruturações administrativas, parcerias com entidades privadas e ONGs, etc., têm o objetivo de adaptar a educação à realidade de um mundo mercantilizado em que os trabalhadores (as) são desvalorização na razão direta em que o capital é valorizado.

1. A questão da concepção curricular

A discussão em torno da concepção de currículo coloca na arena do debate, as práticas escolares que são consideradas as melhores, os conhecimentos que são considerados legítimos e as regras de convivência escolar que são consideradas as mais justas. Entretanto, todas essas “opções”, não são escolhas individuais como parecem ser, mas sim, práticas institucionalizadas, que habitam o chão das escolas há muito tempo e, entre outras, terminam por determinar a visão dos educadores em torno dos problemas e soluções educacionais. Assim, é preciso, desde o início, saber de onde se está falando e analisando todas essas questões. Uma opção curricular não é algo neutro, natural, sem muita importância como querem fazer os educadores acreditar. Portanto, praticar uma teoria do currículo sem consciência política é fazer um trabalho pedagógico pela metade, algo impossível de se pensar na filosofia, que sempre teve a pretensão de ser uma atividade que procura atingir o cerne de qualquer fenômeno na sua integralidade.

A questão fundamental que mobiliza os teóricos em torno do currículo é de saber qual conhecimento deve ser ensinado, isto é, para aqueles que possuem uma visão tradicional do papel da escola, ora construindo para os teóricos pós-críticos, ou ainda, problematizado para os teóricos críticos. Assim, para os primeiros a questão dos conteúdos; do planejamento; das provas ou avaliações; da autoridade do professor, etc, são questões indiscutíveis, isto é, estão desde sempre dadas e não cabe muita contestação. Para os segundos, a questão curricular passa, entre outras, pelo fato de que o sujeito social não é o centro da ação social, pois o mesmo comporta uma diversidade infinita de divisões, que é impróprio falar em sujeito. Não é ele que pensa, fala, produz e consome. Ele é pensado, falado por discursos alheios é produzido e consumido. Por fim, para os últimos, a questão central do currículo passa pela questão de quem exerce o poder político e pedagógico. Quem

seleciona os conteúdos curriculares, qual classe social é dominante, etc. O currículo é relação de poder.

2. A questão da relação estreita entre o currículo e a política educacional

O currículo não é algo etéreo, que paira na estratosfera, longe das lutas reais que se desenrolam no seio da sociedade. Há uma política educacional elaborada e aplicada pelos organismos multilaterais e pelos Estados Nacionais, que por meio de seus intelectuais orgânicos, isto é, especialistas ou técnicos da educação, definem quais são os “problemas existentes” e as “soluções adequadas”, que devem ser levadas a cabo para que a própria educação possa cumprir seu papel de “preparar os estudantes para o mercado de trabalho e o exercício responsável da cidadania”. Ocorre que aqui uma concepção curricular é mobilizada para viabilizar tal processo. Na era do capital global, esta concepção é conhecida como pós-crítica. Assim, é na combinação entre uma coisa e outra, que se pode ver melhor o caráter político da questão curricular.

3. A questão do currículo oculto

Como a questão da hegemonia foi completamente esquecida na discussão em torno dos conhecimentos e procedimentos que deveriam fazer parte de uma formação escolar, também, a questão do currículo oculto ficou na penumbra de uma tradição, que não tem interesse político em discutir as razões objetivas que levam os educadores a aceitarem e, principalmente, os burocratas da educação a impor de forma sutil ou inconsciente, certas suposições valorativas, regras tácitas, ou hábitos rotineiros como sendo, desde sempre, verdadeiros. Nesse sentido, as pessoas (estudantes, funcionários, professores, gestores,) que habitam o interior da escola, desfrutam patamares desiguais de status social, renda e poder. Algumas vozes são silenciadas e outras supervalorizadas. Entre outras coisas, onde há dirigentes e dirigidos, o currículo oculto ensina o conformismo, a obediência, a competição capitalista, reforça a alienação, reverencia a autoridade, etc. Assim, a discussão em torno de uma nova proposta deve ter claro que as práticas escolares tanto as manifestas, como as ocultas, estão permeadas de opções valorativas subreptícias, que determinam o caráter político ou despolitizado da intervenção do professor na aula e na escola.

4. A questão da hegemonia

A discussão em torno do problema da hegemonia se tornou senso comum na tradição marxista e o significado do termo compreende não somente o domínio coercitivo de uma classe social sobre as demais, mas também, a capacidade que uma classe possui para ser dominante, isto é, impor, consensualmente às restante, sua capacidade de direção política, intelectual, moral e cultural.

Se toda essa análise tem algum valor, então fica tranquilo entender as razões do por quê o governo do Estado se intromete tanto em no trabalho dos profissionais de educação, impondo por meio do programa: São Paulo faz Escola, um currículo sintonizado com as políticas chamadas de neoliberais. Este programa têm como base a resolução CEB 13/98 da então conselheira Guiomar Namó de Mello e mais recentemente o PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação do governo Lula de 2007.

De qualquer maneira, a lógica que está subjacente às essas imposições é de reforçar o controle político-pedagógico das escolas e dos educadores, tanto por meio dos conhecimentos selecionados e trabalhados, quanto por meio das avaliações externas. A educação e as escolas são espaços de disputas de projetos antagônicos de sociedade e as classes dominantes por meio dos governos democrático-populares ou autoritários, não abrirão mão de impor de forma sutil, isto é, de forma democrática, os valores da sociedade burguesa.

Um exemplo de um processo de construção de uma hegemonia cultural pode ser vista na própria confecção dos PCN. Assim, no documento que expressa a versão oficial dos PCN, numa das passagens, justificando a sua aceitação, afirma-se que sua elaboração contou com a mais ampla participação da sociedade civil e assim, pode se ler, entre outras coisas, o seguinte:

Formulou-se, então, uma proposta inicial que, apresentada em versão preliminar, passou por um processo de discussão em âmbito nacional, em 1995 e 1996, do qual participaram docentes de universidades públicas e particulares, técnicos de secretarias estaduais e municipais de educação de instituições representativas de diferentes áreas de conhecimentos, especialistas e educadores. Desses interlocutores foram recebidos aproximadamente setecentos pareceres sobre a proposta inicial, que serviram de referência para a sua reelaboração. (BRASIL, 1997)

De fato, quem pôde acompanhar de perto todas as mudanças que ocorreram, tanto na legislação educacional, quanto nos processos de elaboração dos documentos educacionais, LDB, PCNs, PDE, FUNDEB, etc., sabe, que as propostas oriundas dos movimentos sociais e das organizações que representam os profissionais da educação, foram, sistematicamente, rejeitadas pelo poder estabelecido, sendo incorporadas apenas tópicos que não deformassem os projetos oficiais de submeter a educação ao ideário de valorização do capital.

Desse modo, não foi realizado um verdadeiro debate a nível nacional, que envolvesse os profissionais de educação e isto pode ser constatado pela alienação dos educadores diante do teor político dos documentos oficiais, realidade que obriga os governos do capital a efetivar sua hegemonia na educação por meio de uma série de medidas autoritárias e por uma ampla campanha de mídia. Portanto, se engana quem pensa ou apela para as autoridades constituídas, para que as mesma garanta espaços democráticos de participação, pois a experiência histórica demonstrou, várias vezes, que o poder dominante não pode cumprir com suas promessas de participação real.

Assim, a ideia central que deve nortear o debate em torno do problema da hegemonia no cotidiano escolar e na confecção do currículo escolar, bem como, no currículo em ação, deve ter em conta que as concepções pedagógicas, as práticas escolares, as avaliações externas, a legislação educacional como um todo, etc., estão permeadas dos valores e do ideário dominante, que procuram se passar como naturais ou neutros, mistificando, dessa maneira, seu caráter de classe, algo que as teoria críticas devem revelar e combater com uma Nova Proposta Curricular, agora porém, construída a partir do próprio esforço dos profissionais da educação, comprometidos com uma nova escola e uma nova sociedade.

Conclusão

A discussão sobre o currículo ou sobre as diretrizes curriculares, não pode perder o foco de que tais questões só podem ser perfeitamente compreendidas, quando inseridas no processo global de transformações pelos quais passa o mundo do capital. Dessa maneira, de pouca valia têm as análises que apenas buscam discutir a questão curricular como um problema técnico de adaptação do 'mundo do trabalho' à 'sociedade do conhecimento', isto é, de um ensino para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, buscando talvez esquecer, que tanto a submissão do trabalho como a cidadania consentida, são elementos indissociáveis da hegemonia do capital.

Por fim, a discussão sobre o currículo tem que incorporar nas suas análises, entre outras, o papel reprodutor que a escola desempenha nas relações sociais; a questão da hegemonia nos processos de organização e transmissão do conhecimento; a falta de tradição crítica na análise do currículo em ação ou em uso; a natureza dos princípios ou diretrizes que devem fazer parte de uma proposta curricular, etc. Assim, se os professores de filosofia pretendem contribuir na construção de uma nova proposta curricular para o ensino da disciplina, então será preciso levar em conta as questões acima, sob pena de se produzir um discurso retórico, tão a gosto de uma certa tradição filosófica, porém, sem contribuir efetivamente com uma análise substancial que poderia melhorar a qualidade da intervenção pedagógica desses profissionais na realidade escolar e social.

5. O princípio da problematidade

Alguém já disse em algum lugar com propriedade, que o ensino de filosofia, antes de ser temático, há de ser problemático. Assim, é uma postura inconcebível para quem pretende exercer o magistério filosófico, não colocar em xeque o papel político da escola e do currículo, a disposição das disciplinas na matriz curricular, a seleção cultural que foi feita em torno dos conteúdos das disciplinas e da própria filosofia e da própria existência e sentido da filosofia e do filosofar. Para o

filósofo que pretende dar uma contribuição em termos de cultura filosófica, sem, no entanto, reduzir seu trabalho a isto, tudo não somente é passível de questionamento, como obrigatoriamente, deve passar pelo questionamento. É por meio de um pensamento, que se move da negação para a afirmação e desta para uma nova negação, que é possível chegar a uma síntese superadora e conseguir ver problemas onde a maioria só vê harmonia. A filosofia, em termos existenciais, se inicia com a questão: por que as coisas são o que são?

6. O princípio da antropogenicidade e da culturalidade

O ser humano se caracteriza, antes de tudo, por se fazer a si mesmo, num processo infinito, isto é, acionou um processo de autocriação, que teve seu início, quando transformou a natureza por meio do trabalho, adaptando-a às suas necessidades, ao mesmo tempo, que criou os instrumentos que lhes servem de base para futuras transformações, tanto da natureza, como de si próprio. Assim, a práxis laborativa têm o mérito de permitir ao ser humano tanto a realização de seu metabolismo com a natureza, como o de contribuir na constituição de sua subjetividade. Esta discussão sobre a importância do trabalho como atividade autocriativa, tanto pelo seu caráter alienador como emancipador, não pode estar ausente de uma proposta filosófica para o Ensino Médio.

7. O princípio da politicidade e da praxidade

Entretanto, o desenvolvimento das forças produtivas e a consequente geração de um excesso de produção, obrigou a comunidade, a se reorganizar, agora não mais na defesa dos interesses da própria comunidade como um todo, mas em torno daquilo que os setores dominantes afirmavam ser o objetivo da 'coletividade'. O desenvolvimento das forças produtivas, desencadeou a divisão social e técnica do trabalho, que deram origem às classes sociais, a propriedade privada dos meios de produção e, posteriormente ao surgimento do poder estatal, que consolidou a dominação de uma maioria social por uma minoria política. Assim, a discussão sobre a politicidade das relações sociais é de suma importância para que os estudantes possam desvelar nos discursos ideológicos, a lógica do poder que os domina e perceber que é pela práxis política, que se deve destruir a politicidade e que, portanto, não é possível falar em um destino comum para a pátria, enquanto permanecerem as atuais desigualdades sociais.

8. O princípio da historicidade

Este princípio não deve ter apenas o objetivo de procurar mostrar aos estudantes a importância de considerar a nossa existência numa temporalidade e que, desse modo, poderia sensibilizá-los para se pensarem como parte orgânica de um longo processo. Isto é válido, porém, insuficiente. Os estudantes em sua maioria estão colados no presente e com os olhos no futuro. Assim, o tratamento que o professor dá às aulas de História da Filosofia, deve ter a capacidade de fazer conexão com os problemas atuais, que os atinge, sob pena de tais aulas se transformarem em exercícios de pura especulações, porém, sem nenhum poder efetivo de atração existencial.

9. O princípio da cientificidade

Este princípio dispensa maiores comentários. Não há verdadeiramente reflexão filosófica, que não esteja fundamentada numa rigorosa visão científica.. Infelizmente, numa sociedade ainda dominada por visões religiosas e míticas da realidade, ao mesmo tempo, que mostra os obstáculos que será preciso superar, mostra também, como é urgente trabalhar com o pensamento científico e, por outro lado, como a filosofia, inclusive, não pode abrir mão de criticar o cientificismo.

10 O princípio da eticidade

Por meio desta diretriz se pretende mostrar que, embora seja comum sofrer e presenciar, cotidianamente, vários casos de violência contra os seres humanos, é preciso saber se posicionar

diante de tais fatos. Assim, será preciso discutir aquilo que têm valor para nós, não somente como humanos, mas também, como trabalhadores. Aqui como em outros lugares, não se pode ser ingênuo. Bondade, honestidade só têm sentido se vier acoplada com a amizade. Não se precisa ser verdadeiro diante dos inimigos. A consciência ética e política são faces de uma mesma moeda.

Conclusão

A discussão sobre o currículo ou sobre as diretrizes curriculares, não pode perder o foco de que tais questões só podem ser perfeitamente compreendidas, quando inseridas no processo global de transformações pelos quais passa o mundo do capital. Dessa maneira, de pouca valia têm as análises que apenas buscam discutir a questão curricular como um problema técnico de adaptação do 'mundo do trabalho' à 'sociedade do conhecimento', isto é, de um ensino para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania, buscando talvez esquecer, que tanto a submissão do trabalho como a cidadania consentida, são elementos indissociáveis da hegemonia do capital.

Nesses termos, a discussão sobre o currículo tem que incorporar nas suas análises, entre outras, o papel reprodutor que a escola desempenha nas relações sociais; a questão da hegemonia nos processos de organização e transmissão do conhecimento; a falta de tradição crítica na análise do currículo em ação ou em uso; a natureza dos princípios ou diretrizes que devem fazer parte de uma proposta curricular, etc. Assim, se os professores de filosofia pretendem contribuir na construção de uma nova proposta curricular para o ensino da disciplina, então será preciso levar em conta as questões acima, sob pena de se produzir um discurso retórico, tão a gosto de uma certa tradição filosófica, porém, sem contribuir efetivamente com uma análise substancial que poderia melhorar a qualidade da intervenção pedagógica desses profissionais na realidade escolar e social.

Por fim, deve ficar claro, que as questões, os princípios ou as diretrizes elencados acima têm o objetivo apenas de fornecer alguns eixos problemáticos, que possa incentivar o debate entre os professores para a posterior elaboração de uma nova Proposta Curricular. Nesse sentido, o que se pretende aqui é levantar a discussão em torno do que se considera importante na confecção dessa Proposta Curricular, sem desconsiderar outras possibilidades e outros saberes. Desse modo, o primeiro objetivo deve ser o de buscar o comprometimento dos próprios professores de filosofia neste processo, para que o documento final seja obra de um fazer coletivo organizado e possa refletir na sua organicidade, a visão, as angústias e as esperanças do conjunto daqueles que se doaram na execução desse projeto, isto é, de assumir publicamente, o compromisso político-pedagógico, de querer fazer da escola e das aulas de filosofia um espaço onde mestres e estudantes conspirem na constituição de uma utopia de uma nova sociedade e de um novo ser humano, agora, transitoriamente, plasmado numa nova Proposta Curricular.

Referências bibliográficas:

APPLE, Michel. Ideologia e currículo. São Paulo: Ed. Brasiliense. 1982.

_____. Repensando Ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio F. et. al. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez. p. 39 – 57.1994.

_____. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?In: MOREIRA, Antonio F. et. al. Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez. p. 59 – 91.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: introdução. Brasília: MEC/SEF.1997.

GIROUX, Henry e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In:MOREIRA, Antonio F. et. al. Currículo, cultura e sociedade.São Paulo:Cortez. p. 93 – 124.

GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. São Paulo:Círculo do Livro.s/d.

GRUPPI, Luciano. O conceito de hegemonia em Gramsci.Tradução: Carlos N. Coutinho.Rio de Janeiro:Ed.Graal.1978.

JESUS, Antonio Tavares de. Educação e hegemonia no pensamento de Antonio Gramsci.São Paulo: Cortez/Campinas:Unicamp.1989.

- MARTINS, Marcos Francisco. Conhecimento e disputa pela hegemonia: reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, José C. et. al. Marxismo e educação: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas.SP/Autores Associados.p. 123 – 159.2008.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. Tradução: Isa Tavares.São Paulo: Boitempo. 2005.
- MOREIRA, Antonio F. Barbosa. Parâmetros Curriculares Nacionais: críticas e alternativas. In: Escola S.A. Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Silva, Tomas T. et.al. (orgs.). Brasília. CNTE. 1986. p. 128 – 149.
- SAMPAIO, Maria M. Ferreira e MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. In: Educação & Sociedade. v. 25. n. 89. São Paulo: Cortez/ Campinas: Cedes.p. 1203 – 1225. Set/Dez. 2004.
- SÃO PAULO, Governo do Estado. Proposta Curricular de Filosofia – Ensino Médio. São Paulo/ SEE.2008.
- SAVIANI, Nereide. Matriz Curricular para o Ensino Médio na Rede Estadual/SP: o caráter negociado da elaboração e da implantação do currículo. In: Revista de Educação da Apeoesp. Nº 20. São Paulo. 2005. p. 21 – 25.
- _____ Alguns elementos para a discussão de processos de elaboração e implementação curriculares. In: Revista de Educação da Apeoesp. Nº 20. São Paulo. 2005. p. 26 – 30.
- SEVERINO, Antonio J. Do ensino da filosofia: estratégias interdisciplinares. In: Educação em Revista.v.12.nº 01.Unesp.Marília:Oficina Universitária.2000. p.81 – 95.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade:uma introdução às teorias do currículo.3 ed. 3ª reimp.Belo Horizonte:Autêntica.2011.
- _____ Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In:MOREIRA, Antonio F. et. al. Currículo, cultura e sociedade.São Paulo:Cortez.p. 07 – 37.1994.
- _____ Educação, trabalho e currículo na era do pós-trabalho e da pós-política. In:FERRETI, Celso J. et. al. Trabalho, Formação e Currículo: para onde vai a escola?São Paulo: Xamã. p. 75 – 83.1999.
- TROTSKY, Leon. O programa de transição: a gonia do capitalismo e as tarefas da Quarta Internacional. Tradução: Ana Beatriz C. Moreira. São Paulo.Tykhe.2009.

ELABORAÇÃO DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO – APROFFESP

O objetivo central dos Encontros Regionais com professores de filosofia, promovidos pela APROFFESP, é a elaboração da síntese de nossa “Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio”, que já viemos discutindo nas últimas reuniões que tivemos desde o ano passado. Fizemos uma análise crítica das propostas curriculares apresentadas nas últimas décadas, que são basicamente três:

- 1ª) Proposta Curricular de Filosofia – SECENP – 1992;
- 2ª) Proposta Curricular da SEE/UNICAMP – 2005;
- 3ª) Proposta Curricular do Estado de São Paulo – SEE – 2008.

No último Encontro Regional (16/05/13), enviamos um texto com a análise crítica das propostas acima para ser estudado e debatido.

A última proposta, ainda em vigor, imposta à rede através dos “Cadernos do Professor” para todas as disciplinas, irá assumir de vez a “pedagogia das competências”, defendida pelo MEC e pela SE/SP, cujos princípios são apresentados nos PCNs (1998, 2002, 2006) e nos documentos da Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008, 2010). O professor Aldo Xavier Monteiro fez uma crítica dessa pedagogia, cujo texto também enviamos para ser distribuído no último Encontro. O próprio Demerval Saviani, um dos maiores filósofos da educação do Brasil, também faz uma crítica à “Pedagogia das Competências”, apontando-a como sendo herdeira da educação produtivista e denominando-a de “neotecnista”.

Em 2010, foi publicado na Coleção Explorando o Ensino, do MEC, o volume 14 “**Filosofia: Ensino Médio**”, que retoma as discussões sobre o ensino de filosofia e o referencial teórico dos anos 80, incluindo um debate com Marilena Chauí, entre outros intelectuais, como Juvenal Savian Filho, Olgária Matos, Sílvio Gallo, os quais sabemos compartilham de uma visão crítica à chamada “pedagogia das competências”.

O texto logo abaixo, elaborado pelo professor Chico Gretter, é apenas um roteiro didático para que os professores desse Encontro Regional possam se basear e, daí, apresentar a proposta de cada região. Todos os documentos enviados à APROFFESP ao final dos encontros servirão como base para elaboração de nossa “Proposta Curricular de Filosofia para o Ensino Médio” nas escolas públicas do Estado de São Paulo. A mesma, feita a síntese final, será apresentada à Secretaria da Educação/SP em reunião a ser agendada até o final do ano.

Sigam então o roteiro da proposta abaixo, a saber:

I. **JUSTIFICATIVA:** para defender a presença e importância da Filosofia na educação escolar, há que se fazer uma opção teórica, filosófica, do que se entende por educação e o que se entende por filosofia, já que não há uma filosofia única. Há filosofias e há concepções de educação que excluem o ensino da filosofia. Não há como não optar ou fugir da questão, principalmente nós que somos professores de filosofia e filósofos! Veja que o autor do texto faz a sua opção teórica...

II. **OBJETIVOS:** o visamos ao trabalhar filosofia com os jovens do Ensino Médio? Observem os três objetivos apresentados. Há outros objetivos, há outras competências a serem desenvolvidas

pelo ensino da filosofia. Aliás, é possível “ensinar filosofia” ou “ensinar a filosofar”? Se a resposta for sim, como isto é possível?

III. **CONTEÚDOS:** aqui falamos em “recorte” ou seleção estratégica de conteúdos escolhidos na tradição filosófica, na História da Filosofia. Este recorte, os textos filosóficos ou não, deve ser feito pelo professor a partir de sua formação, interesse e realidade de seus alunos. Não se pode impor conteúdos únicos, de cima para baixo, para toda uma rede de ensino. Isso pode engessar a reflexão filosófica, pode torná-la uma cartilha dogmática e assim negar a própria criticidade do filosofar. Não se pode também reduzir o ensino de filosofia ao desenvolvimento de meras competências ou habilidades como um saber que se consegue transmitir como se transmite uma técnica. Os filósofos e a tradição filosófica é um referencial obrigatório...mas...(observe a sutileza da questão).

IV. **METODOLOGIA:** veja que sobre esse item o método em Filosofia é tão importante quanto os conteúdos. Aliás, os conteúdos da tradição filosófica se confundem com o próprio trabalho do pensamento e, neste sentido, a Filosofia se distingue das ciências. Cada uma delas trabalha saberes que devem ser apropriados pelos alunos (teorias, conceitos, técnicas...); já a filosofia, ou melhor, o filosofar se desenvolve no próprio trabalho do pensamento que se volta sobre si mesmo (reflexão) na análise dos conceitos (“**metaconceitos**” – cf. G. G. Granger, 1989), fornecendo as condições de inteligibilidade, o que é próprio da filosofia.

V. **AValiação:** avaliar, em filosofia, nada mais é do que realizar o especificamente filosófico, que é dar valor, valorar (Axiologia). Ora, o professor de filosofia, o filósofo, nada mais tem a fazer do que, junto com seus alunos, avaliar o trabalho que fazem, dando VALOR ao que realizam conjuntamente como educadores e educandos (Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, 1996). Como o grande mestre diz na obra citada: “Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém”!

Caros amigos e professores de Filosofia, a partir dessas reflexões que servem como ponto de partida para a reflexão de vocês, desejamos que façam um ótimo trabalho o qual certamente irá colaborar para a melhoria do ensino da Filosofia nas escolas e conseqüentemente com a melhoria da qualidade da educação em nosso Estado e no Brasil.

DIRETORIA DA APROFFESP

PROPOSTA CURRICULAR DE FILOSOFIA PARA O ENSINO MÉDIO

(Francisco Paulo Greter)*

I. JUSTIFICATIVA: Por que e para que Filosofia no Ensino Médio?

A educação escolar, principalmente do Ensino Médio, não pode ter o seu papel reduzido a mero preparo para o mercado de trabalho. Tal concepção de educação, que valoriza apenas a formação técnica, em detrimento de uma formação mais ampla, humanista (não entendida como a mera erudição da educação tradicional), em que a História, a Geografia, a Filosofia, a Sociologia, as Artes, etc., possibilitam o desenvolvimento da subjetividade e da identidade social, política, cultural, certamente não responde aos objetivos de um projeto educacional que visa à formação do trabalhador competente, do cidadão consciente, crítico, criativo e participativo, como consta nos documentos oficiais.

Dentro de uma concepção de educação integral e histórico-crítica (Saviani), ou histórico-social, certamente a Filosofia deve ter o seu lugar garantido no currículo do Ensino Médio. Se as competências técnicas são importantes no mundo de hoje, não podemos com isso menosprezar a

formação humanística geral, pois senão estaremos apenas obedecendo aos ditames da *razão técnica ou instrumental* (Habermas), mãe da educação produtivista/tecnicista, em prejuízo da *razão vital*, cujas consequências são extremamente negativas para os educandos, a sociedade como um todo e também a natureza (desenvolvimento sustentável). Ora, a educação que pensamos devesse incluir, num equilíbrio curricular justo, as disciplinas de todas as áreas do conhecimento, inclusive a Filosofia e as Artes, historicamente menosprezadas na composição curricular.

A Filosofia, pois, como disciplina formadora por excelência, colabora no desenvolvimento de competências e habilidades essenciais básicas em nossos jovens, as quais se encontram presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Estas se encontram diretamente relacionadas com a compreensão significativa e crítica do mundo e da cultura em que nos encontramos mergulhados. Ela, pois, ajuda com a sua especificidade na formação da base cultural necessária no contexto de uma educação integral de nossos jovens, tanto moral, como profissional e política.

Mas de que filosofia estamos falando aqui? Qual a função da filosofia no contexto da educação escolar? É possível ensinar filosofia ou ensinar a filosofar, principalmente em se tratando de jovens? Há conteúdos específicos ou tudo pode ser objeto da reflexão filosófica? Que tratamento didático-metodológico deve ser dado à filosofia? Começemos pelos objetivos

II. OBJETIVOS:

- **O que é, por que e para que a presença da Filosofia na educação escolar?**
- O que visamos ao trabalhar Filosofia com os jovens do Ensino Médio?
- Qual a especificidade do trabalho filosófico no currículo?
- Que “competências e habilidades” cabe à filosofia desenvolver nos alunos?

Se os professores de outras disciplinas também fazem estas perguntas, parece que elas se tornam obrigatórias quando se trata do ensino de Filosofia. Por quê? Por um lado, observamos que o ensino de filosofia, como entendemos hoje, nunca chegou a fazer parte regular do currículo das escolas do Ensino Médio em nosso país; por outro, ao falarmos em “volta da filosofia” nesse grau de ensino, nos deparamos de início com as várias concepções sobre o próprio significado da Filosofia e de seu ensino. Como praticamente todos os professores renomados de filosofia no Brasil concordam, não há uma filosofia, mas sim **filosofias**... Aliás, é possível **ensinar** filosofia ou ensinar a filosofar? No contexto da educação, esta já é uma questão filosófica: o que ensinar? Como ensinar? Por que e para que ensinar? Que homem queremos formar? Teceremos algumas reflexões a seguir e daremos algumas sugestões a respeito

Ao tratarmos da elaboração de um **Plano de Curso de Filosofia**, levando-se em conta o significado mais amplo da educação, consideramos alguns tópicos como fundamentais:

1º) É quase senso comum que um dos **objetivos** centrais do trabalho filosófico em nível do ensino Médio deve ser o desenvolvimento, pelo aluno, de uma competência básica: o **estilo reflexivo** (“pensamento crítico” ou “competência discursivo-filosófica”) e a consequente busca da **autonomia de pensamento** pelo educando;

2º) A reflexão filosófica, como trabalho do pensamento, possui uma função pedagógica fundamental que é a de compreensão significativa do conhecimento e sua relação com a vida, seja pessoal como social. Daí sua função crítica e libertadora apresentada na Alegoria da Caverna de Platão...

3º) O filosofar, como construção, reconstrução e articulação de conceitos, tem uma função primordial no trabalho inter, trans e multidisciplinar do trabalho educativo na sociedade contemporânea, resgatando a unidade do saber fragmentado pelo positivismo cientificista.

Detalhemos melhor o que seria o que denominamos “**estilo reflexivo**” em Filosofia:

Este, no nosso modo de entender, é o ponto nuclear a ser considerado pelo professor na elaboração do plano de ensino. Isto porque a especificidade do ensino de Filosofia se expressa exatamente pela questão de que o ato de “ensinar” filosofia não se confunde com a transmissão de conteúdos em si, mas com a aquisição, pelo aluno, do que o Prof. Franklin Leopoldo e Silva (Departamento de Filosofia/USP, 1992) denominou **estilo reflexivo**. O que significa isto?

Consideramos que o visado em filosofia é, em última instância, que o jovem adquira o hábito de refletir com rigor (método), radicalidade (com fundamento) e globalidade, indo às raízes das questões; que aprenda a pensar com a própria cabeça, mas de forma filosófica, ou seja, de forma crítica (cf. SAVIANI, 1980). É a isso que chamamos, na experiência da reflexão filosófica, adquirir o

estilo reflexivo (“competência discursivo-filosófica”, Orientações Curriculares para o Ensino Médio MEC, 2006, p. 30), que é uma das dimensões do pensamento crítico, própria do filosofar.

Lembramos, todavia, que esse estilo reflexivo ou competência discursivo-filosófica (Orientações Curriculares para o Ensino Médio, MEC, 2006) não pode ser ensinado formal e diretamente, como uma técnica, como um mero exercício de raciocínio lógico, embora a lógica também seja importante para desenvolvê-lo. Filosofar não se reduz a uma ginástica intelectual ou a “arte de pensar”. Qualquer disciplina do currículo e outras atividades do *homo sapiens* deveriam levar-nos a pensar melhor, não sendo esta uma tarefa específica da filosofia ou da matemática, quando tratamos do raciocínio lógico, que não se reduz ao cálculo, para citar uma das habilidades a serem desenvolvidas pelas chamadas “ciências exatas”.

“Esse estilo (...) pode ser ilustrado quando professor e alunos refazem o percurso da interrogação filosófica, identificando a maneira peculiar pela qual os filósofos construíram suas questões e suas respostas (histórica e socialmente situados), para que se possa também hoje problematizar questões e construir respostas originais no contexto histórico e social em que se situa o homem contemporâneo” (Proposta Curricular de Filosofia, SECENP, 1992, p. 20).

III. CONTEÚDOS EM FILOSOFIA: a necessidade de um recorte na tradição filosófica

“Não se deve iludir com o famoso adágio kantiano – “Não se ensina filosofia, mas filosofar” – para justificar o espontaneísmo de professores e alunos, o que tem muito pouco de filosófico” (Idem).

Embora não existam conteúdos pré-determinados para a elaboração do Plano de Ensino de Filosofia (e é bom que não haja), em função do próprio caráter da disciplina, é necessário que o professor escolha, a partir do vastíssimo referencial que a História da Filosofia apresenta, os conteúdos que considerar mais adequados para servirem de “suporte” à construção da reflexão filosófica pelos alunos. Daí o rigor com que deve ser tratado o aspecto metodológico. Aqui se trata do “**recorte**” na tradição filosófica ou a “**seleção estratégica de conteúdos**” (cf. FAVARETTO).

O recorte a que nos referimos significa a opção que o professor deve fazer por alguns conteúdos (temas) e áreas, considerando a História da Filosofia como **referencial obrigatório** na formulação do Plano de Ensino. Não é qualquer assunto que se torna automaticamente um **tema filosófico**. Mas o professor fará o seu recorte **de acordo com sua formação, interesse e o contexto** onde ele e seus alunos se encontram situados; por que “discutir um assunto, filosoficamente, implica em ser interrogado por ele, para que a filosofia não seja reduzida a cadáver” (Celso Favaretto), isto é, um discurso vazio, estéril e desvinculado da experiência, da sociedade, do mundo real e da vida dos educadores e educandos.

Não se deve confundir o filosofar, no Ensino Médio, com erudição ou com a “decoreba” do pensamento deste ou daquele filósofo, desta ou daquela doutrina. “É insuficiente considerar a hipótese de que o educando terá uma boa formação apenas por conseguir compreender as estruturas do pensamento de um filósofo, isolado em um planeta imaginário, onde tempo e história não coabitem, pois todas as formas do pensar são tributárias do contexto de sua produção; em suma, são determinadas por sua **historicidade**” (Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias, SEE, 2010).

Assim sendo, o professor selecionará, na tradição filosófica, aquilo que ele, junto com seus alunos, achar relevante para tematizar questões e problemas que os jovens enfrentam hoje em suas vidas e em seu cotidiano; e a partir daí elevem-se à reflexão e à ação sobre o nosso tempo e o nosso mundo. Esta ligação entre problemas individuais e locais e os problemas mais gerais e universais ou planetários é um “gancho” importante para desencadear, com os jovens, o processo no filosofar.

Aí entrará a habilidade do professor, sua capacidade de escutar, de intervir no momento certo, sua “paciência” e habilidade em relacionar os “problemas corriqueiros” dos jovens com as questões mais gerais da tradição filosófica. Neste sentido, os textos mesmos dos filósofos é matéria prima essencial para fazer essa ligação e para que a reflexão filosófica aconteça na sala de aula, no ambiente escolar, o dia-a-dia de cada um e no contexto das relações sociais e políticas.

Todavia, lembramos novamente que estudar os **textos dos filósofos** em si mesmos poderá trazer, talvez, muita erudição, mas esta não deve ser a tarefa da Filosofia no Ensino Médio. Os textos sem os **contextos** e o resgate histórico e teórico (conceitos) dos mesmos pouco ajudam no trabalho vivo e criativo do filosofar.

“Seja qual for o programa escolhido, não se pode esquecer que a leitura filosófica manifesta o essencial da atividade filosófica. Mas é preciso frisar que **uma leitura não é necessariamente filosófica só pelo fato de os textos serem de filósofos**” (Proposta Curricular de Filosofia, 1992, p.48). Com isso não estamos querendo dizer que o trabalho com textos da tradição filosófica deva ser simplesmente descartado; ao contrário, podemos e devemos recorrer a eles como um professor de química recorre ao microscópio, como um professor de literatura precisa recorrer aos autores significativos para desenvolver o seu trabalho. Porém, não é pelo fato de alguém passar a ler os clássicos da literatura que se tornará automaticamente um grande escritor ou poeta!

Em filosofia, o próprio trabalho do pensamento, mediado pelos textos, é o conteúdo ou matéria essencial do filosofar e, ao mesmo tempo, seu objetivo central.

Quanto à **tematização**, sugerimos que se percorram os planos mais sugestivos de reflexão constituintes da Filosofia, que opera fundamentalmente em três planos, a saber:

- Que diz respeito ao processo de conhecimento: área da **reflexão epistemológica** (teoria do conhecimento, lógica, filosofia da ciência...);
- Que trata do agir humano: área da **reflexão axiológica** (ética, estética, cultura, política...);
- Que diz respeito às condições de existência do homem: área da **reflexão antropológica** (o ser, a natureza humana, o significado da existência...).

A sugestão que consideramos mais adequada para trabalhar filosofia com jovens em relação aos três planos de reflexão é a de que se tematize prioritariamente a vivência do educando (**axiologia**), cuja problematização irá implicar explicitações de aspectos relativos ao existir situado dos seres humanos (**antropologia**) e a discussão das questões relativas ao conhecimento (**epistemologia**), tanto como exercício lógico e construção da ciência, como nos seus aspectos ideológicos e práticos (tecnologia).

É nesta ordem de abordagem das áreas da Filosofia que consideramos seja mais produtivo o trabalho da reflexão filosófica no Ensino Médio. Aqui entramos na questão metodológica.

IV. ABORDAGEM DIDÁTICO-METODOLÓGICA

Sonia M. R. de Souza (1995, p. 10-11), baseando-se no Professor Severino, relaciona as principais formas de abordagem a que se tem recorrido para o trabalho com a disciplina: a abordagem **sistemática, a histórica, a temática e a textual**. Diz ela: “O uso articulado dessas quatro formas de abordagem pode revelar, por parte do professor, uma opção pela filosofia como *questão ou processo...*”(grifo nosso), desconsiderando assim o ensino de Filosofia no segundo grau na forma de *resposta ou produto*, expressões estas empregadas originalmente por Maria do Carmo Faria (In: **Debates filosóficos**, Rio de Janeiro, nº 2, jun., 1981, p. 80-104,).

Embora considere as expressões “aprender a pensar” e “habilidades de pensamento” muito amplas, mas assumidas por Ribeiro como algo característico da Filosofia, podemos dizer, por enquanto, que fazemos uma opção **“temático-problematizadora”** para se trabalhar Filosofia com os jovens do Segundo Grau, tendo a História da Filosofia como referencial obrigatório; ou seja, defendemos o ensino da disciplina como **questão ou processo**.

Como foi visto no capítulo anterior, não cabe propriamente à Filosofia transmitir este ou aquele conteúdo da tradição filosófica, mas permitir aos alunos a aquisição de uma **linguagem de segurança** e o desenvolvimento das **condições de inteligibilidade**, recorrendo à História da Filosofia como um referencial necessário para caracterizar a atividade filosófica.

Estas abordagens no tratamento do ensino de filosofia podem ser trabalhadas, dependendo da preferência do professor, dos recursos disponíveis e dos objetivos de cada unidade, através dos seguintes métodos didático-pedagógicos:

- **Método expositivo:** apresentação oral, sistemática e dosada de um tema, assunto ou filósofo, feita pelo professor para um grupo de alunos. São as tradicionais “aulas expositivas” que, com os recursos da multimídia, podem ser exploradas com sucesso;

- **Método interrogativo:** com maestria, o professor pode despertar os alunos para o mundo intrigante da reflexão filosófica, que consiste mais em levantar questões, duvidar e questionar, do que em fornecer respostas prontas...
- **Método de exposição dialogada:** pode ser denominado também de “método socrático”, podendo ser explorado nos debates, nas aulas expositivas, permitindo aos alunos que participem da “construção do conhecimento”, do aprendizado do falar e ouvir, do debate democrático das ideias, onde ninguém é o dono da verdade;
- **Método de análise linguística:** leitura, análise e interpretação dos textos filosóficos, leitura crítica, rigorosa; verifica a etimologia, o significado de cada conceito; procura estabelecer um diálogo mais profundo com o filósofo abordado, indo para além das palavras, da superfície textual...
- **Estudo dirigido:** trabalhos em grupos, pesquisas orientadas, seminários...

V. AVALIAÇÃO EM FILOSOFIA: competências e habilidades

Avaliar, em filosofia, envolve o próprio significado da educação escolar, as concepções político-pedagógicas, os valores dos educadores; ou seja, avaliar, em filosofia, nos remete à própria filosofia, ou melhor, às filosofias da educação e à própria visão de homem e de mundo que todos temos, consciente ou inconscientemente. Não podemos também estar presos a determinados conteúdos ou ideias, as quais os alunos deveriam assimilar ao final de cada unidade ou ano letivo.

Para avaliar o essencial em filosofia, podemos nos remeter àquele conceito expresso no início – o **estilo reflexivo**. Este estilo, esta capacidade reflexiva e argumentativa, que não se ensina e não se aprende formalmente através de um curso propedêutico de lógica. Esta capacidade ou “competência discursiva” (se assim se quer hoje nomear) vai se adquirindo no trabalho paciente de percorrer a tradição filosófica e entrar em contato com os textos dos filósofos, no debate e no diálogo com os outros, no paciente e solitário trabalho da reflexão pessoal, na reelaboração oral e escrita e em todas as formas de expressão do pensamento nas linguagens.

Nas **Orientações Curriculares para o Ensino Médio** (2006, p. 33-34), são retomadas as competências e habilidades exigidas pela reflexão filosófica em nível de Ensino Médio, já elencadas nos PCN+ de 2002, a saber:

1º) Representação e comunicação:

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

2º) Investigação e compreensão:

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

3º) Contextualização sociocultural:

- Contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica quanto em outros planos: o pessoal-biográfico, o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica.

É a partir dessas competências que o professor, junto com os alunos, irá avaliar seu desenvolvimento integral e sua capacidade de reflexão e argumentação através das diversas atividades desenvolvidas em sala de aula, a saber: elaboração escrita, trabalhos em grupos, seminários, pesquisas, argumentação oral, debates, leitura e fichamento de textos, estudo dirigido,

observação da participação nas aulas, etc. É evidente que transformar tudo isso em nota, numa menção numérica, transformar qualidade em quantidade é uma prática totalmente anacrônica em nosso sistema educacional (Luckesi), o que contraria a concepção filosófica que temos da educação, aqui exposta em suas linhas gerais. Mas saibamos conviver e superar historicamente essa contradição.

BIBLIOGRAFIA

Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica – Brasília: Ministério da Educação, 2006;

GRANGER, Gilles-Gaston. **Por um conhecimento filosófico**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

GRETER, Francisco P. **A especificidade do ensino de filosofia no 2º Grau**, 1997. 115p. **Dissertação (mestrado em educação)**, FEUSP. São Paulo;

KOHAN, Walter O. **Filosofia: caminhos para o seu ensino**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004;

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de filosofia: 2º Grau**. São Paulo, 1992.

SUGESTÕES DE CONTEÚDOS POR SÉRIE: O RECORTE (eixos temáticos/história da filosofia)

1ª SÉRIE

I.O conhecimento

Introdução: Os instrumentos do filosofar: lógica e linguagem, falácias da comunicação, a argumentação e o discurso filosófico;

1. As várias formas de conhecimento: mito, religião, arte, senso comum, filosofia, ciência;
2. O nascimento e a origem da filosofia: da cosmogonia à cosmologia, do senso comum à consciência filosófica;

As características do pensamento filosófico: a Reflexão Filosófica.

Fé e razão;

3. Filosofia e Ciência: as conquistas e contradições da Razão no Ocidente

O cientificismo;

Razão técnica X razão vital: a crise da razão.

II. O Mundo dos Valores e a Ética

1. A condição humana: o que é o ser humano?
2. O que são valores; a crise dos valores
3. O que é moral: o sujeito moral; concepções éticas;
4. A construção da liberdade;
5. A afetividade: paixão, amor e amizade;
6. Violência, discriminação e preconceito.

História da Filosofia: nesta série serão tratados, preferencialmente, os filósofos pré-socráticos, Sócrates, Platão, Aristóteles e outros (Antiguidade Clássica).

2ª SÉRIE:

I. O que é cultura?

1. Cultura e globalização;
2. Cultura e arte;
3. O conhecimento pela arte.

II. Ideologia, alienação e os meios de comunicação de massa.

1. A televisão e a internet: multimídia: comunicação e alienação;
2. A Cultura de massa e os movimentos culturais-musicais de juventude;
3. A violência simbólica.

História da Filosofia: serão abordados, preferencialmente, os filósofos medievais – Agostinho e Tomás de Aquino, bem como os filósofos modernos: Descartes, Maquiavel, Hume, Francis Bacon, Kant...

3ª SÉRIE

I.O fazer humano: a técnica, a ciência e o trabalho;

1. A evolução da técnica;
2. A valorização do trabalho humano;
3. Trabalho: realização e alienação;
4. O mundo globalizado e a crise de paradigmas;
5. A sociedade pós-moderna ou um novo iluminismo?

II. O que é política

1. Concepções de política;
2. Liberalismo, marxismo, anarquismo;
3. Totalitarismo de esquerda e de direita: stalinismo e nazismo;
4. O desafio democrático;
5. Socialismo democrático ou socialdemocracia?

História da Filosofia: serão abordados, preferencialmente os filósofos modernos e contemporâneos: K. Marx, F. Nietzsche, Comte, Espinosa, a Escola de Frankfurt, Sartre...

- * Professor de Filosofia há 30 anos nas redes pública e particular, mestre em História e Filosofia da Educação pela FEUSP, vice-presidente da APROFFESP.

IV - Organização da Coordenação Estadual e Regional da APROFFESP

São os órgãos constituídos da Associação:

- a) Encontro Estadual
- b) Assembleia Geral;
- c) Coordenação Estadual de Representantes da APROFFESP
- d) Diretoria Executiva
- e) Coordenação Regional da APROFFESP

DAS INSTÂNCIAS DIRETIVAS.

A Coordenação Estadual de Representantes da APROFFESP reunirá ordinariamente a cada três meses ou extraordinariamente por convocação da Diretoria Executiva. A coordenação é deliberativa no seu âmbito. A eleição será anualmente até o final do mês de abril de cada ano na proporção de 1 para cada 10 votantes, em lista por ordem alfabética. Os mais votados compõem a referida instância Estadual..

A coordenação regional da aproffesp será eleita a cada ano, juntamente com a eleição da CERA e a cada dois anos com a Diretoria executiva. A composição será de para cada 10 votantes elege três membros para a referida coordenação. Acima de dez votantes, para cada dez elege dois. Compreende-se de por Coordenação Regional da aproffesp: Uma ou mais cidades, de acordo com a representação das atuais diretorias de ensino e ou adequações autorizadas pela Diretoria executiva.

As eleições serão regulamentadas pela diretoria executiva, após deliberação da Coordenação Estadual de representantes da aproffesp. A coordenação regional será composta de **um coordenador** (a), **secretário** (a), **tesoureiro** (a), **Diretor (a) de comunicação** e um **Diretor** (a) de formação pedagógica.

Ao Coordenador (a) compete:

- a) Representar a Associação no seu âmbito;
- b) Convocar e coordenar as reuniões da coordenação regional;
- c) Convocar eleição direta para diretoria executiva

Ao secretário compete:

- a) Substituir, quando necessário, o coordenador em exercício em suas faltas e/ou impedimentos;
- b) Ter sob sua guarda o livro de atas;
- c) Secretariar as reuniões da Coordenação, dos Encontros, Assembleias.

Cabe ao tesoureiro:

- a) Controlar a arrecadação das contribuições da Associação e se comunicar com o tesoureiro da Estadual;
- b) Ter sob sua guarda o livro-caixa;
- c) Elaborar o balanço anual e os inventários patrimoniais.

Ao Diretor de Comunicação e Propaganda compete: Organizar a Associação, através das ferramentas disponíveis, elaborar boletins e se responsabilizar pela comunicação e divulgação da entidade.

Ao Diretor de Políticas Pedagógicas compete: Organizar debates, seminários e apresentar junto aos associados e diretores propostos de conteúdo e natureza formativos e informativos pedagogicamente.

Diretoria da APROFFESP

Aldo Santos –
ABC[aldosantos@terra.com.br] TELEFONE
(TIM)98250.5385
Chico Gretter –
CAPITAL[gretter.chico@gmail.com]
TELEFONE 99386.9074
José de Jesus – OSASCO
[jjjesuscosta2010@bol.com.br]

Anizio Batista – CAPITAL
[aniziobatistapsol@ig.com.br]
Cícero Rodrigues – CAPITAL
[cicero_als@ig.com.br]
Antonio Celso Oliveira – GUARULHOS
[celsooliveira11@gmail.com]
Rita Leite Diniz – SALTO E REGIÃO
[profarita@ig.com.br]

Diretoria de Base da APROFFESP

Alan Aparecido Gonçalves, Professor em
SBC;
Chirlei Bernardo do Nascimento, Professora
em Guarulhos;
Gilmar Soares de Oliveira, Santo André;
Celso Augusto Torrano, Osasco;
Marcelo Henrique P. Naves, da Z.Norte-
Capital;

Jairo de Sousa Melore, Mongaguá;
Edson Genaro Maciel, Araçatuba;
Fernando Borges Correia Filho, Taubaté;
Carlos Rocha, Hortolândia-Campinas;
Alexandre dos Santos Yamazaki, Lapa-
capital;
Sady Carlos de Souza, Professor em Rio
Pequeno;
Anderson Grange, Jundiaí;
Marco Aurélio P. Maida Suzano