

A FILOSOFIA COMO MATÉRIA DE ENSINO NO BRASIL: GÊNESE E ATUALIDADE DOS PROCESSOS HISTÓRICOS

PHILOSOPHY AS A TEACHING STUDY IN BRAZIL: GENESIS AND CURRENTITY OF HISTORICAL PROCESSES

Francis Silva de Almeida*

RESUMO: O ensino da filosofia se destaca como parte a ser reconhecida nos processos históricos de organização da educação no Brasil pela força dos interesses políticos que se encontram atravessados desde os primeiros traços da pedagogia catequética jesuítica. Por essa razão, propomos, neste texto, revisitar a história da educação brasileira para compreender o movimento pendular de inclusão e exclusão da filosofia como matéria de ensino, analisar as razões ideológicas que justificam este movimento, e, por fim, evidenciar os contornos e as formas teóricas próprias que modificaram suas características enquanto disciplina do currículo escolar. Para tanto, buscamos apoio teórico em Ceppas (2010), Cartolano (1985), Gallo e Kohan (2000) e Saviani (2010). Trata-se de uma discussão que se desdobra nos entremeios das narrativas históricas da educação brasileira, e que nos permite não só identificar os movimentos de inclusão e exclusão da filosofia nos programas educacionais a partir do século XVI, mas, sobretudo, colocar em questão o modo como esses interesses políticos forjaram os diferentes ideais de homem e sociedade dos quais somos herdeiros.

Palavras-chave: História; Filosofia; Currículo; Ensino.

ABSTRACT: The teaching of philosophy highlights as part to be recognized in the historical processes of educational organization in Brazil by the force of political interests that have been crossed since the first traits of jesuit catechetical pedagogy. For this reason, we propose, in this text, to revisit the history of brazilian education to comprehend the pendular movement of inclusion and exclusion of philosophy as a teaching subject, analyzing the ideological reasons that justify this movement, and, at the end, highlights the contours and theoretical ways that modified this characteristics while subject in the school curriculum. For this, we seek theoretical support in Ceppas (2010), Cartolano (1985), Gallo and Kohan (2000) and Saviani (2010). It is a discussion that unfolds in the intertwining of historical narratives of Brazilian education, and that allows us not only to identify the movements of inclusion and exclusion of philosophy in educational programs from the sixteenth century, but above all to question how these political interests forged the different ideals of man and society from which we are heirs.

Keywords: History; Philosophy; Curriculum; Teaching.

* Doutorando em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Docente da Universidade de Uberaba (Uniube). Membro do grupo Linguagem, Experiência e Formação (Unesp/CNPq). Contato: francis.dealmeida@gmail.com

INTRODUÇÃO

Os conflitos que cercam o papel da filosofia como matéria de ensino no currículo da educação básica brasileira nos remetem aos diferentes contextos e conjecturas que se entreteceram no decurso de nossa história desde a chegada dos missionários jesuítas, em 1549. Nesse ínterim, ganham destaque em nossa perspectiva as questões que se encontram centradas nos campos da epistemologia e da política. Se por um lado ressaltamos a organicidade, o ordenamento e a particularidade com que a filosofia aborda a realidade, circunscreve suas fronteiras e permite novas proposições; por outro, evidenciamos um programa histórico marcado por interesses políticos que se inserem no campo das relações de poder, pois, ora enfatizam o ensino da filosofia como uma ação instrumental, voltada para o termo individual no que diz respeito à formação para a vida social e coletiva, ora se apropriam do discurso progressista que reitera o conhecimento e a cultura numa perspectiva transdisciplinar.

Nesse contexto, a compreensão da gênese e da atualidade dos processos históricos que marcam a filosofia como matéria de ensino se revela como potência imprescindível ao exercício de problematização dos diferentes arranjos sociais, políticos e culturais que constituíram e modificaram historicamente suas características enquanto disciplina do currículo escolar. Por isso, objetivamos com este texto revisitar a história da educação brasileira para compreender o movimento pendular de inclusão e exclusão do ensino da filosofia no currículo da educação básica. Para realizar a itinerância histórica que este texto propõe, buscamos, dentre outros autores, apoio teórico em Ceppas (2010), Cartolano (1985), Gallo e Kohan (2000) e Saviani (2010). Optamos pela elaboração de um ensaio teórico de caráter exploratório (GIL, 2010), e, para fins didáticos, dividimos este texto em três grandes períodos para que pudéssemos destacar, em cada um deles, os interesses políticos dominantes que moldaram os movimentos educacionais e os fundamentos da filosofia e seu ensino. Por fim, colocamos em questão o lugar da filosofia no pós-reforma do Ensino Médio.

DA COLÔNIA AO FIM DO REGIME IMPERIAL: A FILOSOFIA E SEU ENSINO COMO FUNDAMENTOS CONSERVADORES DA HEGEMONIA POLITICO-RELIGIOSA

A gênese da filosofia como conteúdo de ensino no Brasil encontra-se fundamental e essencialmente vinculada ao contexto da colonização. De acordo com Saviani (2010), a chegada dos Padres da Companhia de Jesus em 1549 nas terras da colônia não aspirava outro propósito senão a doutrinação dos nativos em conformidade com a fé cristã católica. Ao catolicismo da Contrarreforma incumbia-se a revitalização da doutrina, a moralização do clero e a confirmação das tradições em um tempo marcado pela ascensão do racionalismo cartesiano e o enfraquecimento da hegemonia política e espiritual da Igreja Católica. A criação das primeiras escolas e a instalação dos primeiros colégios e seminários como cumprimento da demanda política fixada por Dom João III, lançaram as bases da história da educação brasileira, cujo movimento se revela na forma intrínseca em que se articulam os processos de expansão e consolidação da colônia, da educação e da catequese.

Saviani (2010) atesta haver uma unidade desse processo no plano da linguagem. Desse modo, afirma o autor, há uma raiz etimológica comum à colonização, à educação e à catequese que nos permite identificar o conjunto das mediações simbólicas inerentes aos processos políticos e suas tensões como forma primeira dos sentidos da educação no Brasil. Segundo ele, para o verbo latino *colo*, do qual se deriva a palavra colonização, registra-se, também, o significado *cultum*, acepção cuja forma do particípio futuro, traduz o termo *culturus*, aplicando-se ao vocábulo grego *paideia*, para o qual se orienta o sentido do cultivo do homem, da formação humana integral. Há, ainda, a flexão do verbo *cultum* na forma do particípio passado *cultus*: *culto*, substantivo que designa a forma da religião.

O modo como essa unidade etimológica se constitui ilustra a forma articulada com que os processos de dominação e exploração da terra, das práticas educativas como aculturação¹, da catequese como pedagogia dos

¹ O emprego do termo aculturação diz respeito ao modo como compreendemos a forma dos processos educativos predominantes na colônia, as características de coerção e exterioridade com os quais se impôs o conteúdo do conhecimento e seus valores em detrimento da dinâmica

valores religiosos teocêntricos, de submissão e conversão dos nativos aos princípios do catolicismo particularizam a sociedade colonial e os sujeitos que aí se inseriram. Há, nesse processo, um importante aspecto a ser considerado: a centralidade da catequese, meio pelo qual se pôde implantar na “nova” terra a civilização dos que dela se apropriavam. Nesse contexto, a instalação das escolas superiores não respondia senão aos interesses da Coroa Portuguesa que, associada à Igreja, reproduzia a conformação intelectual e disciplinar necessárias à criação de uma elite erudita, religiosa e moralmente abancada sobre os princípios e valores do conservadorismo político europeu (SAVIANI, 2010).

Em termos didático-metodológicos, observamos uma fórmula que não obstante sua ambição universalista se caracterizava, também, pelo modo elitista com que a educação se destinava apenas à formação da elite colonial. É precisamente nesse ponto que a pedagogia dos missionários jesuítas encontra êxito como expressão de uma doutrina explicitamente baseada na conformação de uma estrutura social marcada pela hegemonia político-religiosa e pela desigualdade social. Sua função hegemônica se vê inteiramente abordada quando os conteúdos do conhecimento serviam não à formação espiritual do homem por meio da cultura – como enunciava a pedagogia humanista –, mas à construção dos consensos sobre os quais se vincularam diferentes códigos de normas e estratégias políticas.

As “Constituições” de 1599, conhecidas como *Ratio Studiorum*, determinaram a primeira legislação escolar da Companhia de Jesus. Em suas compleições havia a proposição de três cursos: (i) Letras, com duração de cinco anos; (ii) Filosofia, com duração de três anos e (iii) Teologia, com duração de quatro anos. Esses cursos formavam uma hierarquia rígida, em cujo ponto mais alto se achava a Teologia. Assim, tanto o ensino de Letras quanto o de Filosofia não funcionavam senão como propedêutico para a formação teológica (SAVIANI, 2010).

As aulas de filosofia eram ministradas por meio de repetições diárias e semanais dos conteúdos; o professor deveria valer-se dos manuais; e os

interna da própria cultura.

estudantes, por seu lado, debitavam a reprodução exata e fiel dos conhecimentos adquiridos no contato com os comentadores de Aristóteles e Tomás de Aquino. O caráter religioso atribuído à educação da época estabeleceu a primeira forma teórica própria para o ensino da filosofia, cujo fazer se desdobrava sobre a erudição livresca, a retórica das classes dominantes, a repetição e a memorização dos sistemas filosóficos, a formação de homens letrados, eruditos e católicos. Distante do caráter científico, literário e filosófico fundamentais ao humanismo renascentista, o ensino da filosofia não surge nesse contexto como um fazer crítico-criativo voltado à emancipação intelectual, mas, ao contrário, como preâmbulo limitado à formação teológica, sobretudo dos padres catequistas.

Mesmo nos séculos que se seguiram, o conteúdo ensinado pelos jesuítas à elite colonial portuguesa, não só negligenciava as conquistas da ciência moderna, vigorantes desde o século XVII, como, de modo especial, reproduzia os ideais da autoridade papal, enfatizando os textos clássicos e controlando incisivamente o acesso dos alunos à produção filosófica moderna. O rigoroso controle exercido sobre a produção intelectual e o uso liminar do fazer filosófico no âmbito dos estudos maiores encontravam êxito na medida em que todos os que se propunham à carreira das letras ou à vida eclesiástica naturalmente caíam sob a influência da educação jesuíta. A manutenção da interpretação aristotélico-tomista da filosofia, sinalizava uma clara intenção epistemológica na pedagogia jesuítica: a preservação da doutrina tradicional católica, a disciplina da razão e a submissão à fé.

De acordo com Aranha (2006), encontrando-se ausente ao contexto da revolução intelectual representada pelo cartesianismo e pelo renascimento científico, a pedagogia escolástico-catequética dos missionários jesuítas sustentou a existência de uma escola literária, abstrata, dogmática, afastada dos interesses materiais e utilitários da nova sociedade; centrada no nível secundário, conservadora na ordem de uma formação letrada baseada no estudo do latim, dos clássicos e da religião em detrimento absoluto das ciências físicas ou naturais, bem como da técnica ou das artes. Tratava-se, desse modo, de uma educação que interessava apenas a poucos elementos da classe dirigente e, ainda assim, que se constituía formalmente apenas como ornamento

de erudição, algo que lhe carregava, inclusive, certa estranheza, “[...] por tentar trazer o espírito europeu urbano para um ambiente agreste e rural” (ARANHA, 2006, p. 164).

A esse respeito, Ceppas (2010) ratifica a discussão que aqui propomos pontuando uma importante tese para a indicação de uma investigação relevante acerca dos sentidos que são atribuídos ao ensino da filosofia e à legitimação de sua presença no currículo escolar. Segundo o autor,

[se] o *Ratio Studiorum*, embora influente até o começo do século XX, foi incapaz de compor a base para a constituição de uma cultura letrada entre nós, para além da retórica e de uma erudição livresca [então] o ensino de filosofia é em grande medida *insignificante*, assim como o é todo precário sistema de ensino não existente (CEPPAS, 2010, p. 173, grifo do autor).

É preciso notar, entretanto, que a crítica aí evidenciada não se dirige à materialidade da filosofia como campo de conhecimento, cujo conteúdo excede a forma propedêutica com que o seu ensino tem sido tratado. A tese de Ceppas define-se, antes, como incursão sobre uma cultura de ensino que, fundada sobre inegável desigualdade social, ao mesmo tempo em que servia para reproduzir os esquemas políticos de dominação material e espiritual que alimentavam os interesses da classe hegemônica, prestava-se, também, ao deleite formalista e retórico do colono branco, rico e católico. Sob esse último aspecto, o ensino da filosofia e o fazer filosófico não passavam de “mero comentário teológico, fundado principalmente na renovação da escolástica aristotélica” (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Por isso, é fundamental que possamos, em função da busca pelo esclarecimento dos radicais que inserem o ensino da filosofia no contexto da educação brasileira e, ainda, do modo como sua prática tem contrastado com os sentidos que lhe são atribuídos, identificar as fronteiras que apontam as “relações entre fé, razão e nosso passado colonial”, pois “o ensino catequista, base para a constituição de uma erudição livresca e retórica das classes dominantes, revela, por suas próprias funções, um sentido importante em nossa formação cultural e intelectual” (CEPPAS, 2010, p. 175).

Segundo Ceppas (2010, p. 176), trata-se do esforço de encontrarmos no “embate entre a razão europeia, seus modelos de pensamento e a experiência

tropical”, os aspectos que destacam e antinomizam duas diferentes experiências filosóficas: uma, assentada sobre as bases fundamentais da criação de espaços emancipatórios – se considerarmos a dedicação dos pensadores renascentistas e modernos em resgatar a força de ruptura e a potência plástica e criadora do pensamento filosófico –, e outra, de dominação intelectual, consolidação e fortalecimento das relações de poder reveladoras de um esforço doutrinário em torno dos fins religiosos e políticos sobre os quais se instalavam os interesses da Igreja e do Estado.

O fechamento dos colégios jesuítas por decisão do Marquês de Pombal em junho de 1759 e, posteriormente, a determinação de Dom João I pela desnaturalização e proscricção dos missionários da Companhia de Jesus de todo o território português e das terras de além-mar marcaram a ruptura do modo como educação havia sido organizada no Brasil ao longo dos últimos duzentos e dez anos, e, especialmente, a abertura ao cientificismo e às novas ideias humanistas e universais do pensamento ilustrado europeu (SAVIANI, 2010). As reformas daí decorrentes indicam-nos o papel e o lugar da educação nesse novo contexto e a forma como as práticas pedagógicas contribuíram com a articulação entre os ideais iluministas e a nova organização política portuguesa. São, portanto, os imperativos da própria circunstância histórica que sinalizam este novo período para a organização social de Portugal e da colônia, cujo prólogo, afirma Saviani (2010, p. 77), foi marcado “pelo contraste entre a atmosfera religiosa, ainda dominante com seu séquito de crendices, e a visão racionalista pautada pela lógica; entre o anseio por mudanças e o peso das tradições; entre fé e ciência”.

Marco desse novo período, a chamada Reforma Pombalina da Educação foi realizada em dois diferentes momentos: o primeiro deles, à época da ruptura com os jesuítas, ocupou-se da reestruturação curricular dos estudos menores (correspondentes ao ensino primário e secundário), bem como da criação do cargo de diretor-geral de estudos, a quem competia, em nome do Rei, a autoridade para nomear, fiscalizar e pagar os professores; já o segundo momento da reforma, iniciada apenas em 1772, centrou-se sobre a reestruturação dos estudos maiores, isto é, do ensino superior. De acordo com Saviani (2010), o principal elemento dessa nova fase foi justamente a reforma

da Universidade de Coimbra, a qual foi posteriormente designada a responsabilidade a manutenção do currículo no ensino das primeiras letras. É também desse período a criação do subsídio literário, imposto criado com o objetivo de cumprir a oferta do ensino nas colônias. Cumpre, contudo, destacar um importante aspecto desse processo: a reforma da educação, como todas as demais reformas empreendidas por Pombal nesse período, caracterizava-se pela centralidade das relações econômicas mantidas entre a Coroa Portuguesa e a Inglaterra.

A frustração do projeto português de promover a economia industrial em superação de sua estrutura econômica mercantilista levou o Marquês de Pombal a centralizar a administração da colônia de modo a exercer sobre ela maior controle e eficiência na exploração de seus recursos. Nesse contexto, reformar a educação figurava como necessidade de “criar a escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizarem uma política de difusão intensa e extensa do trabalho escolar, pretenderam os homens de Pombal organizar a escola que, antes de servir aos interesses da fé, servisse aos imperativos da Coroa” (CARVALHO, 1978 apud PILETTI; PILETTI, 2012, p. 76).

Cabe destacar que a reforma pombalina não ocorreu ao mesmo tempo e da mesma forma em Portugal e no Brasil. Somente três décadas após a ruptura com a Companhia de Jesus, a Coroa Portuguesa assumiu, de fato, o controle pedagógico da educação em terras brasileiras: longo período entre o completo banimento dos missionários jesuítas e a desconstrução sistêmica de seu aparelho educacional. Ao passo que na metrópole se intentava a construção de um sistema público e laico de ensino, na colônia, a despeito dos inúmeros alvarás e cartas régias, as reformas educacionais propostas pelo Marquês de Pombal lograram apenas o desarranjo da estrutura de ensino subsidiada pelos jesuítas. Ao que se tem notícia, antes de 1772, são notadas apenas algumas aulas régias de latim em Pernambuco (PILETTI; PILETTI, 2012).

Na conjuntura das reformas pombalinas, o ensino da filosofia fora retirado do ensino superior e, tal como no programa de ensino dos jesuítas, caracterizava-se apenas por seu caráter propedêutico. Desse modo, o termo de sua existência no currículo figurava como formação introdutória e preparatória para os estudos propriamente universitários, considerados superiores, de caráter

profissional e ministrados nas faculdades de Teologia, Direito, Cânones e Medicina (SAVIANI, 2010). Mesmo com a introdução das aulas régias, os fundamentos da filosofia aristotélico-tomista continuaram margeando o ensino da filosofia, limitando a apuração das questões filosóficas que emergiam nos círculos intelectuais da Europa iluminista. Embora o ensino de filosofia fosse considerado obrigatório no currículo dos estudos menores, pouca referência se tem com relação aos conteúdos ensinados (GALLO; KOHAN, 2000).

Assim sendo, ainda que as proposições reformistas de Pombal ascendessem ao encontro dos ideais iluministas, e que a partir de então a escola se constituísse administrativamente laica, o ensino – e também o ensino da filosofia – conservou-se orientado pela natureza livresca, escolástica e religiosa da pedagogia jesuítica, conjunção notadamente manifestada pela manutenção obrigatória do ensino da religião católica, pelo emprego de práticas autoritárias e disciplinares, pela obliteração do espaço de criação original e individual do pensamento, pelo rigoroso controle da bibliografia utilizada, destacando-se, neste caso, a rejeição pelas ideias republicanas (ARANHA, 2006; CARTOLONO, 1985).

Embora o ideário pedagógico pombalino visasse a modernização da sociedade portuguesa alinhando-a ao pensamento ilustrado do século XVIII, as influências de Verney e Ribeiro Sanches deslocaram o foco da educação como questão pedagógica para o centro das discussões de economia política. O modo como a sociedade burguesa passou a encerrar o problema educativo se via retratado na clara distinção dos propósitos educacionais e do papel que a filosofia assumia no contexto maior da educação (SAVIANI, 2010). No âmbito de uma sociedade rural, cuja predominância de uma economia agrária subsidiava a concentração de riquezas e o fortalecimento dos latifúndios, a extinção das escolas populares e a transferência da responsabilidade sobre a instrução dos pobres aos párocos refletia a clareza as “contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital” (LINS, 2003 apud SAVIANI, 2010, p. 103).

Mesmo com a instalação do Vice-reinado de Dom João VI no Brasil, em 1808, e com a introdução de importantes mudanças no cenário educacional e cultural brasileiro, o contexto do ensino permaneceu, em certa medida, inalterado (SAVIANI, 2010). O ensino da filosofia, ainda que fortemente criticado por

Silvestre Pinheiro Ferreira, professor de filosofia membro da comitiva de Dom João VI, conservava-se como um fazer especulativo, erudito e distante das questões históricas concretas. A forma tradicional, dogmática e a-histórica que baseavam o ensino de filosofia desde o século XVI fortaleciam a ideia de um fazer filosófico como religião, ou seja, como cultivo dos princípios duradouros e invariáveis sobre os quais se encontravam o homem e a sociedade.

Da instalação da colônia ao seu declínio, a educação escolar não atribuiu à filosofia e o seu ensino outras tarefas que não fossem a substantivação da ordem política e das bases ideológicas que sustentavam as relações de dominação ora por interesses da Igreja, ora por interesses da Coroa Portuguesa. Por isso, inclusive, o problema da instrução pública e do lugar ocupado pela filosofia nos planos de ensino se arrastou mesmo com a instalação do Império, em 1822. Nesse período, mesmo com o acirramento dos debates em torno da criação da Universidade do Brasil e da Faculdade Nacional de Filosofia, até o fim do século XIX, nada havia que não fossem parcos estudos de filosofia em nível secundário e superior.

Por ocasião da criação dos cursos jurídicos no Brasil, em 1820, a filosofia foi reiterada como disciplina obrigatória no ensino secundário. Sua obrigatoriedade foi novamente justificada em razão do caráter propedêutico do seu conteúdo e, por isso, fundamental à construção dos pré-requisitos básicos para o ingresso no curso superior. Tornando-se disciplina obrigatória nas escolas de segundo e terceiro graus, chamadas de Liceus e Ginásios, respectivamente, a filosofia passou a ser ministrada sem grandes novidades e os velhos manuais eram ainda seguidos, principalmente, aqueles fundamentados no pensamento tomista. Por sua vez, as Academias, como eram chamadas as escolas de ensino superior, encarregavam-se do ensino das ciências cuja extensão encontrava-se em relação com a ordem social. Ao passo que os Liceus e os Ginásios encontravam-se instalados nas cidades e grandes vilas, somente duas Academias haviam sido criadas no Império: uma na cidade de São Paulo e outra na cidade de Pernambuco (SAVIANI, 2010).

Duas questões se destacam nesse contexto: a primeira delas diz respeito ao fato de que as pretensões que se alinhavam à educação continuaram por reproduzir os interesses políticos de determinados setores da elite imperial

– assim, enquanto a educação básica era oferecida em escolas instaladas nas cidades e grandes vilas, o que a tornava, de certo modo, acessível a um número maior de pessoas, o ensino superior restrito tinha como objetivo a manutenção dos privilégios da elite, da monarquia e das oligarquias rurais; depois, que a forma estanque e introdutória com que a filosofia era ensinada no segundo grau não só descaracterizava a identidade que lhe lograra a tradição, como reduzia o saber e o fazer filosóficos à condição preambular afirmada pela lei.

INSTALAÇÃO DA REPÚBLICA E TRANSIÇÕES HISTÓRICAS: A FILOSOFIA E SEU ENSINO NO CONTEXTO DAS MODERNIZAÇÕES CONSERVADORAS

O advento da República em 1889 e as grandes transformações que se seguiram no campo político, econômico e, conseqüentemente, nos campos social e cultural, deslocaram a educação para o centro das questões de primeira ordem. Nesse sentido, as primeiras décadas do século XX, caracterizadas pelo declínio das oligarquias cafeeiras e pelo conflito entre os projetos de sociedade que colocavam, de um lado, a organização agrária dominante por quatro séculos, e, de outro, o modelo urbano-industrial emergente, marcaram uma concepção de educação que, sob a égide das demandas de expansão e consolidação do capital financeiro e da forte influência da elite industrial paulista, tinha como objetivo não apenas a formação de mão-de-obra qualificada aos ofícios mecânicos, mas, com isso, a conformação de uma classe de homens proletarizados, cujo distanciamento das questões de natureza política favorecia a unificação do discurso e interesses da burguesia industrial.

De acordo com Saviani (2010), foi nesse clima que duas importantes frentes se destacaram e antagonizaram seus papéis no projeto de fortalecimento da hegemonia industrial. Se por um lado, afirma o autor, destacaram-se “as forças do movimento renovador impulsionado pelos ventos modernizantes do processo de industrialização e urbanização”; por outro, “a Igreja Católica procurou recuperar terreno organizando suas fileiras para travar a batalha pedagógica” (SAVIANI, 2010, p. 193).

Nesse cenário, a reorganização do ensino secundário e superior ancorada no Decreto nº 11.530 de 1915, retrocedeu a obrigatoriedade do ensino

da filosofia e, somente em 1932, durante a administração do ministro Francisco Campos, a filosofia voltou ao quadro das disciplinas obrigatórias no ensino secundário. Há, no entanto, a necessidade de fazermos aqui uma importante ressalva quanto ao desenvolvimento da filosofia e do seu ensino no contexto de uma produção intelectual refletida não só pelas demandas científicas e educacionais do novo século, como, também, aos interesses políticos e econômicos gerados pelo desenvolvimento material, pelas relações de produção e, em consequência, pelos anseios das novas elites.

Para Saviani (2010), a ascensão das ideias liberais e positivistas introduzidas no campo educacional brasileiro no final do século XIX e, conseqüentemente a declaração de um Estado laico, expôs as tensões geradas entre os republicanos e a elite católica que contestava a ruptura com a pedagogia tradicional afirmando sua recusa pelos ideais progressistas de educação. O resultado dessas querelas provocou um intenso movimento de busca pela restauração da hegemonia cultural que outrora pertencia aos grupos religiosos e que, a partir de então, passaram a se preocupar mais agudamente com a ocupação de espaços culturais. Em decorrência direta desse movimento houve, em 1908, a fundação da primeira Faculdade de Filosofia no Brasil. Por iniciativa de Dom Miguel Kruse, abade do Mosteiro de São Bento, foi criada, em São Paulo, a Faculdade de Filosofia e Letras de São Bento.

Cumprido destacar que nem mesmo o fomento e a ampliação das discussões filosóficas cujo embasamento liberalista instruíam um projeto educacional voltado para a própria vida como experiência de aprendizagem e emancipação intelectual, política, ética e estética não foi capaz de romper com as orientações confessionais que se estendiam de modo obrigatório também às instituições oficiais de ensino da Primeira República. O conjunto dessas características históricas nos leva a reconhecer a forte influência dos princípios da moral religiosa na articulação político-pedagógica do ensino da filosofia. O privilégio histórico atribuído aos estudos de cunho especulativo e a escolha por uma fundamentação teórica aristotélico-tomista remontam não só as raízes antropológicas de um fazer filosófico ortodoxo e carente de expressão criativa, como de uma filosofia pouco provocativa, sem intenções de se deixar impregnar pelas questões de seu tempo e, por isso, pouco interessada em agenciar

diálogos pluridisciplinares.

Igualmente, o modo como as questões pedagógicas foram tratadas a partir das reformas da instrução pública de Francisco Campos² ilustram um quadro complexo: de um lado, os intelectuais reformistas sustentavam a racionalidade científica como ideal de emancipação do homem; de outro, a introdução do ensino religioso como disciplina no currículo das escolas oficiais repercutiu os efeitos do agenciamento político entre o Estado republicano e os setores da Igreja Católica ligados à educação. Segundo Saviani (2010), essa aliança demonstrava o alinhamento de um pensamento autoritário, cujas bases fincavam-se num positivismo histórico e nocivo não apenas à educação, mas ao próprio desenvolvimento do espírito democrático.

Efeito disso, vemos que, mesmo com inclusão de um capítulo dedicado à educação na Constituição de 1934, o ensino secundário continuava espelhando o modelo dualista de escola e ensino que se arrastava desde o século XVI. Segundo Piletti e Piletti (2012), ainda que importantes pontos como o direito à educação, a obrigatoriedade da escola primária integral e a gratuidade do ensino primário tenham se destacado no âmbito da Constituição de 1934, o ensino secundário de caráter acadêmico fortalecia uma cultura educacional burguesa que, permanecendo atenta aos propósitos elitistas de polarização do caráter intelectualista e técnico-profissional da educação, dificultava os anseios pelo acesso igualitário à formação técnica (eficiente), política (crítica) e filosófica (reflexiva).

No que concerne o ensino da filosofia, é válido destacar o papel desempenhado por Francisco Campos que, congregando seus esforços aos de pensadores como Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira e Lourenço Filho,

² Em 1930 o governo provisório de Getúlio Vargas criou o Ministério da Educação e Saúde Pública e nomeou para a administração da pasta Francisco Campos, integrante do movimento da Escola Nova. No primeiro semestre de 1931, Campos baixou um conjunto de sete decretos, conhecidos como Reforma Francisco Campos. Os Decretos dispunham sobre as seguintes matérias: (i) a criação do Conselho Nacional de Educação – Decreto nº 19.850/31; (ii) organização do ensino superior e adoção do regime universitário – Decreto nº 18.851/31; (iii) organização da Universidade do Rio de Janeiro – Decreto nº 19.852/31; (iv) organização do ensino secundário – Decreto nº 18.890/31; (v) reestabelecimento do ensino religioso nas escolas públicas – Decreto nº 19.941/31; (vi) organização do ensino comercial – Decreto nº 20.158/31 e, por fim, (vii) as disposições de consolidação do ensino secundário – Decreto nº 21.241/32 (SAVIANI, 2010).

tensionou as aberturas necessárias ao fortalecimento da concepção pedagógica progressista de tendência renovadora. Por esse motivo, e em resposta ao intenso processo de urbanização e da necessidade preeminente de ampliar o nível da escolarização, Campos introduziu no currículo escolar secundário as disciplinas de lógica e história da filosofia. Segundo Cartolano (1985), embora a presença da filosofia no currículo escolar não fosse ponto pacífico entre os estudiosos da época, as formas teóricas que lhe são próprias acenavam um fazer filosófico que não se prestava mais ao caráter doutrinário e dogmático de outros tempos, o que, em certa medida, reforçava a autonomia crítica e reflexiva necessárias à formação humana – concepção que se desenhava desde o Decreto nº 981/1890, quando Benjamin Constant introduziu a filosofia no currículo ginásial como disciplina escolar. Contudo, cumpre destacar que o acesso ao ensino secundário permanecia restrito àqueles que podiam subsidiar os estudos particulares de segundo grau, de modo que a filosofia permanecia distante do maior número de pessoas, da grande camada de brasileiros que não completavam a escola primária ou, se o faziam, integravam as escolas normais ou técnico-profissionais. Nesse quadro, o ensino da filosofia não se exprime de outro modo senão como reflexo do modelo excludente a partir do qual se originou a educação no Brasil.

A instalação do Estado Novo em 1937 colocou em tela uma nova Constituição e, com ela, novas reformas para o campo da educação. Embora o governo do Estado Novo tenha continuado os termos da legislação educacional de 1931/32, as mudanças promovidas pela liderança de Vargas ilustram duas importantes características da educação desse período: a primeira delas diz respeito ao modelo totalitário e centralizador que fixava currículos e programas a todos os níveis de ensino através de normas rígidas e minuciosas; depois, ao padrão elitista, segundo o qual as massas populares deveriam ser tuteladas pelas elites dirigentes formadas nos cursos secundário e superior (PILETTI; PILETTI, 2012).

Posteriormente, entre 1942 a 1946, Gustavo Capanema, então ministro da educação, editou um conjunto de nove Decretos-Lei denominados de Leis

Orgânicas do Ensino³. Com a nova reforma, o ensino secundário passou a funcionar verticalmente em um ciclo único chamado de secundário. Enquanto o primeiro ciclo, chamado ginásial, durava cinco anos e enfatizava os elementos fundamentais de formação geral para o ensino secundário; o segundo ciclo, chamado colegial, se estendia por três anos e abarcava dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico, sendo este último com o objetivo de centralizar a educação ministrada no curso ginásial, a fim de desenvolvê-la e aprofundá-la. Nesse contexto, o ensino da filosofia foi reiterado obrigatório tanto no curso ginásial quanto no curso colegial, contudo, “deveria ser ensinada de acordo com um mesmo programa para ambos os cursos, apenas com maior amplitude para o curso clássico” (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Tal como na década de 1930, a Reforma Capanema repetia o fortalecimento do modelo de divisão econômico-social do trabalho com reforço sobre o caráter seletivo e antidemocrático do ensino. Seu objetivo se desdobrava sobre a formação da personalidade integral das crianças e jovens, acentuando a consciência patriótica, humanística e preparando intelectualmente a base necessária aos estudos mais elevados de formação especial (SAVIANI, 2010). Ora, se a lei não se orientava de outro modo que não pela conservação de uma estrutura de ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático, também o ensino da filosofia nada fazia senão coadunar a retórica erudita e livresca que, historicamente, contribui para o equívoco de que o fazer filosófico pertence apenas àqueles que possuem o tempo e os recursos necessários para se dedicarem à cultura intelectualista do ócio, à maneira grega.

A partir da década de 1960, o movimento pendular de inclusão e exclusão que acompanhara o ensino da filosofia no decurso de sua história como disciplina na educação básica tornou-se ainda mais evidente. Ao caráter preponderante de uma razão instrumental formulada nos quadros da pedagogia

³ São eles: (i) Decreto-lei nº 4.073/42, que organizou o ensino industrial; (ii) Decreto-lei nº 4.048/42, que instituiu o SENAI; (iii) Decreto-lei nº 4.244/42, que organizou o ensino secundário; (iv) Decreto-lei nº 6.141/43, que reformou o ensino comercial; (v) Decreto-lei nº 8.529/46, que organizou o ensino primário em nível nacional; (vi) Decreto-lei nº 8.530/46, que organizou o ensino normal; (vii) Decretos-lei nº 8.621 e 8.622/46, que criaram o SENAC e, por fim, (viii) Decreto-lei nº 9.613/46, que organizou o ensino agrícola. Salientamos que embora a legislação relativa aos ensinos primário, normal e agrícola tenha sido promulgada somente em 1946, após a queda de Getúlio Vargas, os Decretos-Lei haviam sido concebidos durante a gestão Capanema (SAVIANI, 2010).

escolástica dos missionários jesuítas e que atravessara o processo republicano de educação no contexto político-econômico de um país periférico no sistema capitalista mundial, sobressaíam, de um lado, as teses de que o fazer filosófico na escola média conservava a forma academicista, livresca e desarticulada dos problemas concretos que, naquele contexto, tensionavam a formulação de políticas para o campo educacional tendo por princípio a realização de reformas curriculares; de outro, o interesse do governo no desenvolvimento econômico-industrial do país reforçava a proposição de um sistema de ensino voltado para a valorização de aprendizagens ligadas aos conhecimentos gerais e técnicos – contexto que conduziu, em 1961, a promulgação da primeira LDBEN, a Lei n.º 4.024. Sua tônica conciliadora apresentou-se de modo consistente na sustentação de diferentes bases ideológicas. Ora, os conflitos que até então permeavam os debates acerca da laicidade e gratuidade do ensino e que confrontavam liberais escolanovistas e lideranças católicas foram amenizados com a regulamentação para coexistência de estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados.

Segundo a nova matriz curricular, o núcleo das disciplinas obrigatórias era formado apenas pelas disciplinas de português, história, geografia, matemática e ciências. Assim, ao lado de disciplinas como latim, grego, francês, espanhol e canto orfeônico, a filosofia perdeu sua obrigatoriedade e assumiu o caráter de disciplina complementar, cuja oferta estava condicionada às decisões dos Conselhos Estaduais de Educação. Para Saviani (2010), ainda que a LDBEN de 1961 tenha favorecido certa expansão do acesso ao ensino secundário, em especial ao ciclo ginasial, sua incorporação ao contexto nacional desenvolvimentista de promoção industrial e urbana da época, colocava em detrimento da educação escolar humanista o privilégio da formação especializada. A escolarização das massas, em consonância com a formação oferecida pelas escolas de nível superior – cujo acesso permanecia restrito às classes dominantes – amparava o modelo de educação dualista historicamente perpetrado no interior da sociedade.

A FILOSOFIA E SEU ENSINO: LUGAR E SENTIDO DO FAZER FILOSÓFICO ESCOLAR NO REGIME MILITAR E NO PÓS-LDBEN 9.394/96

A ascensão dos militares ao governo, em 1964, e a promulgação da Lei 5.692/1971, que fixou diretrizes e bases para os ensinos de primeiro e segundo graus, extinguiu o disciplina de filosofia do currículo da educação básica, substituindo-a pelo ensino das disciplinas Educação Moral e Cívica, no primeiro grau, e pelo ensino de Organização Social e Política do Brasil (OSPB), no segundo grau, ambas conteúdos com clara intenção de doutrinação política e reveladoras dos valores tradicionais do nacionalismo e suas implicações quanto ao aprimoramento do caráter e o “culto da obediência à Lei, a preparação do cidadão, com base na moral católica, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum” (CARTOLANO, 1985, p. 73).

Conforme Silveira (1994), os fatores políticos, econômicos e ideológicos que caracterizam esse período elucidam esse processo de exclusão. O modelo de sociedade radicado pelo regime ditatorial de 1964 encontrava-se fixado sobre a chamada Doutrina de Segurança Nacional que, sob o pretexto das garantias políticas, econômicas e sociais, legitimavam as ações militares providas pelo Estado como instrumento de manutenção dos objetivos nacionais. No cenário de um regime totalitário, parece-nos claro não haver modo mais adequado ao enfraquecimento da organização social e coletiva que atuar no controle sobre a educação e a produção intelectual, política e artística livre. A reforma da educação e o caráter tecnicista que lhe foi impresso retratam as propriedades políticas e ideológicas do pós-1964: a estabilização do discurso nacionalista, cujas estruturas de poder centravam-se sobre a ideia de comunidade indivisa e a conformação de uma classe proletária capaz de levar a termo o processo de acumulação de capital através da internacionalização da economia; a ação extenuante dos espaços de caráter humanista dentro e fora da educação tinha como foco a extinção das ações contra ideológicas e o treinamento de uma força de trabalho especializada para atender as necessidades do processo produtivo.

Considerando-se, assim, a tendência tecnicista sobre a qual se encontrava alicerçada a reforma educacional proposta na nova legislação, as questões pedagógicas orientaram-se no sentido de responder às novas

exigências de formação imbuídas dos ideais de racionalidade, organização, objetividade, eficiência e produtividade, tendo em vista as demandas da sociedade industrial, tecnológica e econômica da época. O concurso dessas ações se orientava no sentido de que a organização racional da educação escolar fosse capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência do modelo político-econômico radicado com o regime militar (SAVIANI, 2010).

Entre as razões formalmente descritas pelo governo militar como justificativa para o afastamento da filosofia do ensino médio, dizia-se que o seu conteúdo profundamente abstrato, complexo e não despertava o interesse dos alunos da escola média; ainda, que o foco profissionalizante dado ao currículo sobrepujava o ensino da filosofia que, afinal, não profissionalizava; por fim, que não havendo cobrança pelo conteúdo filosófico nos exames vestibulares não existia, portanto, razão para subsidiá-la no currículo secundário (SILVEIRA, 1994). Dito isso, compete interrogar: seria a conformação das dimensões da educação e do trabalho razão suficiente para a exclusão da disciplina de filosofia do currículo secundário pelo regime totalitário de 1964?

Considerados os limites de nossa investigação em relação ao contexto da época, parece-nos compreensível que as razões formais apresentadas pelos militares para o afastamento da filosofia do ensino secundário estejam, de fato, aportadas no caráter predominantemente doutrinário e dogmático empregado à filosofia até então. No entanto, importa registrar que os tensionamentos de abertura progressista provocados por Francisco Campos – que, conforme lembramos, havia congregando seus esforços aos pensadores escolanovistas –, e a partir dos quais a filosofia poderia vir a desempenhar um importante papel na educação básica considerado o vínculo que a disciplina mantinha com os interesses políticos e sociais da elite intelectual da época, enceraram-se, no regime militar, com a consolidação de uma política voltada para a reprodução de um capitalismo periférico ou das características que tomavam o capitalismo no Brasil.

A propósito, a radicalização um tanto mais atenta ao contexto do pós-64 nos permite identificar os motivos que, a nosso ver, compõem o conjunto das razões ideológicas que justificam a exclusão da filosofia do currículo secundário:

a participação cada vez maior de professores e alunos de filosofia nos movimentos de resistência à ditadura militar; as acusações que pesavam sobre a filosofia como instrumento de doutrinação ideológica marxista; a rígida política de controle exercida por meio dos programas de ensino patrocinava o discurso da neutralidade e imparcialidade das funções pedagógicas; a adequação do sistema de ensino ao modelo econômico exigia não só a formação de mão-de-obra, mas, sobretudo, a legitimação da estrutura social; o interesse pela superestimação do papel da oposição como estratégia de legitimação política. Todos esses indícios, afirma Silveira (1994, p. 85), “parecem indicar que o Estado de Segurança Nacional tinha razões para desconfiar do ensino de Filosofia no segundo grau”.

Acerca dessas questões, Cartolano (1985, p. 72) reforça:

O ensino da Filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi pensadamente preparada através de uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso, centralizavam as decisões da área educacional.

A privação do acesso aos saberes filosóficos no ensino de segundo grau durante a ditadura militar nada gerou que não fosse uma imensa lacuna se considerarmos a eventual possibilidade do exercício da filosofia para o desenvolvimento de um pensamento crítico⁴.

Somente em 1982, sob inspiração da abertura democrática, a Lei 7.044 permitiu, por meio do Parecer n.º 342/82, a reinserção da filosofia no currículo escolar como disciplina optativa, deixando a critério dos estabelecimentos de

⁴ A identificação do pensamento crítico nos termos de uma pedagogia que ensine a pensar e não só a memorizar o que os outros dizem, por mais profundo que seja esse pensamento, parece, antes de tudo, responder à disposição que acompanha o fazer filosófico desde os gregos antigos: estimando que a atividade do pensamento não comporta prescindir o caráter educativo de que sua ação se reveste, compreendemos que a formação do pensamento crítico se desdobra como processo que confere ao aluno o direito aos seus próprios problemas e concedendo-lhe autorização para criar os caminhos de descobertas que favoreçam “[...] a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos, [...] formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética” (UNESCO, 1995, p. 13).

ensino básico a decisão sobre a sua oferta (ARANHA, 2006). Com a aprovação da Constituição Federal em 1988 e a promulgação da LDBEN 9.394/1996, o ensino da filosofia no ensino médio voltou a ser amplamente discutido, haja vista que, ao estabelecer as finalidades da educação básica e as diretrizes e conteúdos curriculares, a nova LDBEN não só destacou em seu texto a importância da formação para o exercício da cidadania e a difusão dos valores essenciais ao bem coletivo, como, sobremaneira, recomendou o aprimoramento do educando como pessoa humana à luz da ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

A esse respeito, assim encontramos no texto da LDBEN:

Art. 22. 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. [...]

Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. [...]

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: [...] III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico (BRASIL, 2011, p. 17-23).

Notamos: se parte dos objetivos destacados pela legislação como princípios gerais de educação e formação se encontram circunstanciados na tradição filosófica – considerada a discussão antropológica, ética, axiológica e política que cerca os problemas do exercício da cidadania, dos direitos e deveres dos cidadãos, do bem comum e da ordem democrática, do aprimoramento da pessoa humana, da formação ética, da autonomia intelectual e do pensamento crítico –, e que a lei se oriente pela complexidade destas questões para estimar a importância dos conhecimentos de natureza filosófica para a formação da pessoa humana, parece-nos, então, ao menos conflitante, que a mesma legislação não tenha reconhecido a filosofia como disciplina escolar para o ensino médio. Circunstância que, a nosso ver, fica ainda melhor caracterizada quando tomamos como referência o Art. 10º da Resolução CNE/CEB nº 3/98: “§ 2º. As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos e Filosofia e

Sociologia necessários para o exercício da cidadania”. Com efeito, se a própria legislação e suas resoluções complementares reconhecem que o papel da filosofia no ensino médio passa pela garantia da continuidade do processo de aquisição dos conhecimentos que possibilitem a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico da pessoa humana tendo em conta a educação para a cidadania, logo, o pressuposto da legislação é a própria construção de conhecimentos filosóficos nos níveis iniciais da educação. Não queremos, com isso, defender a tese de que à filosofia caiba qualquer forma de primazia em relação às demais disciplinas do currículo escolar de nível médio. No entanto, ao passo que compreendemos que esta seja esta uma tarefa competente de todos os conteúdos e práticas escolares, destacamos a premissa de que, na escola, a filosofia é um saber que se encontra situado entre o senso comum e a erudição, um saber que reelabora tanto os sentidos hauridos da percepção espontânea do mundo quanto os saberes sistematizados pela tradição filosófica, processo que, implicado como princípio formativo, corrobora uma atividade intelectual distinta daquelas que se ordenam no campo das diversas ciências e das artes.

Marcada pela inconformidade dos pesquisadores e professores de filosofia ligados à educação, a década que se seguiu à aprovação da nova LDBEN fez surgir um importante movimento pela defesa da filosofia como componente curricular na escola média brasileira. Decorrente desse engajamento, em 2008, a alteração do Artigo 36 da LDBEN, por meio da Lei 11.864, tornou, de fato, obrigatório o ensino da filosofia no ensino médio. Segundo o disposto nesse artigo, ao final dos estudos de nível médio, os alunos devem “dominar os conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2011, p. 23).

Compreendemos, dessa forma, que não só a irregularidade do percurso histórico feito pelo ensino da filosofia no currículo básico, mas os fundamentos das novas legislações acentuam as divergências em torno do caráter da filosofia, ora sublinhando uma ação instrumental, voltada para o termo individual no que diz respeito à formação para a vida social e coletiva, ora para a apropriação do conhecimento e da cultura numa perspectiva interdisciplinar.

Quanto ao sentido do ensino da filosofia no ensino médio como espaço

de formação para a vida social e coletiva, encontramos nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio um duplo registro: assim, se por um lado verificamos que, embora as Orientações não limitem o sentido do ensino da filosofia à formação e exercício da cidadania, “[...] seria criticável tentar justificar a filosofia apenas por sua contribuição como instrumental para a cidadania. Mesmo que pudesse fazê-lo, ela nunca deveria ser limitada a isso” (BRASIL, 2006, p. 25); por outro, ao se colocar a questão sobre a contribuição do ensino da filosofia ao exercício da cidadania, o documento “destaca o papel peculiar da filosofia no desenvolvimento da competência geral de fala e escrita – competência aqui compreendida de um modo bastante especial e ligada à natureza argumentativa da filosofia e à sua tradição histórica” (BRASIL, 2006, p. 25). Ainda que o seu caráter não esteja limitado à formação do homem cidadão, cabe ao ensino da filosofia, na forma instrumental da sua tradição argumentativa, preparar o aluno do ensino médio para o exercício da cidadania compreendida como expressão pública de ideias.

A esse respeito, cabe ainda uma importante ponderação: a presença da filosofia no currículo do ensino médio como figura redentora do pensamento crítico e abertura exclusiva para a crítica social não deve se justificar sobremaneira. Conferir ao fazer filosófico no ensino médio somente a prerrogativa de formação do pensamento crítico, em detrimento de suas múltiplas competências, assinala alguns pontos problemáticos. Em primeiro lugar, nos interrogamos: seria possível avaliar quantitativamente a aquisição da capacidade crítica? Parece-nos complicado pensar algo nesses termos se compreendemos que a ampliação da capacidade crítica se encontra intrinsecamente articulada com o desenvolvimento da maturidade em suas dimensões intelectual, afetiva e social. Que fique claro: não temos, com isso, a intenção de rechaçar as práticas de avaliação no contexto da filosofia escolar – mesmo porque reconhecemos como algo fundamental que o desenvolvimento da capacidade crítica dos alunos se constitua como objeto de análise do professor durante o processo de ensino. O que nos toca diz respeito ao modo como a prática avaliativa no ensino médio implica as particularidades da filosofia e seu ensino. Ora, se reconhecemos o fato de que as avaliações nesse nível de ensino sobrepõem os instrumentos quantitativos sobre os qualitativos, há que

colocar como problema a formulação de avaliações que, sendo quantitativas, ao menos não sejam exatas. Ainda assim, se partimos da hipótese de que seja possível realizar essa tarefa, nos deparamos, por consequência, com outro problema: se porventura a filosofia não cumpre o papel de formar no aluno o pensamento crítico, abrir-se-ia, então, a justificativa que motiva uma nova exclusão. Há, ainda, outro ponto problemático a ser considerado. Cabendo à filosofia e ao fazer filosófico a prerrogativa pelo desenvolvimento da crítica, haveria, portanto, um processo que sonegaria dos demais conteúdos escolares a responsabilidade pela reflexão em suas áreas específicas e, com isso, a participação conjunta das diferentes ciências na construção do pensamento crítico – perspectiva que, para nós, não se justifica. Ora, se a formação do pensamento crítico é um valor fundamental do processo educativo (SAVIANI, 2010), não há razão que afirme certa centralidade da filosofia. Parece-nos claro que sua presença no currículo sugere a criação de espaços dialógicos, de interlocução e de atravessamentos com as demais áreas do conhecimento, como parte de um projeto pedagógico que reflita, no conjunto das disciplinas escolares, o próprio investimento da filosofia como disciplina de formação do pensamento.

Sobre o sentido de o ensino da filosofia como fazer transdisciplinar no ensino médio, lemos nos Parâmetros Curriculares Nacionais que a filosofia possui, a rigor, as condições para a promoção de um trabalho de articulação dos sistemas teóricos nos diferentes campos do saber. Sob essa perspectiva, caberia ao fazer filosófico no ensino médio aproximar o aluno do exercício reflexivo dos problemas filosóficos, seus temas, conceitos e doutrinas, a fim de promover uma experiência de interdisciplinaridade capaz de “[...] reconhecer as ‘relações de parentesco’ existentes entre as diferentes abordagens filosóficas e as mais diversas produções culturais, desde a ciência até a arte” (BRASIL, 1999, p. 342).

Acerca da concepção de transdisciplinaridade evidenciada pelo PCNEM-Filosofia, ressaltamos a análise de Gallo e Kohan (2000), segundo a qual a tarefa transdisciplinar atribuída à filosofia pela legislação pressupõe compreendê-la como um saber sistemático, totalizador e unificador que lhe retira o caráter crítico e criativo. Contra essa perspectiva, os autores recobram a tese

de que a filosofia traduz uma forma de pensamento conceitual, cujo caráter dialógico opera uma postura de crítica radical e, por isso, reminescente à história da filosofia. Assim, a transdisciplinaridade supõe não a totalidade, mas a complexidade, a diversidade e a pluralidade intrínsecas ao “estado vivido” do pensamento. Desse modo, “[...] a filosofia, como experiência de pensamento, aponta para a *criação* e para a *resistência*. O pensamento filosófico é em si mesmo criativo, pois não se limita a reproduzir o real, mas é ele mesmo um vetor de criação de realidade” (GALLO; KOHAN, 2000, 194, grifo dos autores).

Nesse contexto, coloca-se imperativo questionar-nos sobre o que cabe, portanto, ao ensino da filosofia no ensino médio: educar para a cidadania ou promover o espírito crítico-reflexivo e criativo por meio de uma experiência com o pensamento e os saberes produzidos nos diversos campos do conhecimento? Tratamos de um fazer filosófico como processo de busca e construção ou como especulação dos produtos da história e das ciências? De que modo, então, a filosofia poderá transformar o que somos e o modo como pensamos? Não seria a educação para a cidadania a consequência de um fazer filosófico tratado como atividade de fazer a experiência de um pensamento entretido no atravessamento dos diferentes sentidos da não-resposta?

Em vista desses questionamentos, encontramos na *Declaração de Paris para a Filosofia* que

[...] a atividade filosófica, que não subtrai nenhuma ideia à livre discussão, que se esforça em precisar as definições exatas das noções utilizadas, em verificar a validade dos raciocínios, em examinar com atenção os argumentos dos outros, permite a cada um aprender a pensar por si mesmo, [...] favorece a abertura do espírito, a responsabilidade cívica, a compreensão e a tolerância entre os indivíduos e entre os grupos, [...] formando espíritos livres e reflexivos - capazes de resistir às diversas formas de propaganda, de fanatismo, de exclusão e de intolerância - contribui para a paz e prepara cada um a assumir suas responsabilidades face às grandes interrogações contemporâneas, notadamente no domínio da ética (UNESCO, 1995, p. 13).

Desse modo, o que se ambiciona para a filosofia como disciplina escolar e conteúdo a ser ensinado se traduz como fazer filosófico educativo capaz de promover a mediação entre o ser, o conhecer e a mundanidade em que essas relações de desenvolvem: experimentação criativa do pensamento em suas

múltiplas formas. Estilo. Assim como na arte, cabe também à filosofia criar o seu estilo, seus modos de expressão, de ver e fazer o mundo, de criar uma linguagem. Premissa que se aplica ao também ao seu ensino, às formas próprias e aos modos particularizados de enunciação da natureza afetivo-expressiva do processo de construção do conhecimento como revelação do caráter descritivo-interpretativo e pedagógico-escolar de sua produção e apropriação em virtude das diferentes vivências que atravessam os sujeitos em suas relações como mundo. Portanto, fazer filosófico como expressão de espaços sempre novos, onde não se produzam objetos, mas sujeitos, por essência, inacabados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A FILOSOFIA E SEU ENSINO EM NOVOS CONTEXTOS: PARA ONDE BATE O PÊNDULO NO PÓS-REFORMA DO ENSINO MÉDIO?

O esboço de uma resposta que atenda ao objetivo de tecer considerações a respeito do lugar que a filosofia como matéria de ensino tem ocupado em contextos políticos e educacionais tão atuais exige que nos coloquemos sob suspeita da própria história para não correremos o risco de uma interpretação anacrônica. Por isso, o que propomos nestas conclusões não se caracteriza como exercício historiográfico – e nem poderia sê-lo em razão dos limites epistemológicos e metodológicos que nos abalizou na escrita deste texto. O que pretendemos se caracteriza como esforço de interpretação dos últimos desdobramentos políticos que afetaram a educação escolar no Brasil – não no sentido ou com a presunção de realizarmos uma história desses fatos, mas, antes, de buscarmos nesse movimento dialético os elementos que nos permitam uma vez mais colocar a questão política no centro das tensões que têm definido a pertença da filosofia como matéria de ensino no currículo da educação básica brasileira.

As questões que envolvem a recente reforma do ensino médio – demanda que, por óbvio, inclui as disposições da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) –, trazem à tona antigos porquês, questões que de longa data têm acompanhado as reflexões que a filosofia faz de si mesma e que situam seus entremeios com a educação e a pedagogia. A nosso ver, são fundamentais e balizadoras de uma discussão que ultrapassa as controvérsias curriculares,

metodológicas e didáticas e alcança o sentido da formação do homem e de produção da cultura. Por que ensinar filosofia? Para quem ensinar filosofia?

Ao indagarmos a intencionalidade do ensino da filosofia em nível médio, indagamos também seus sujeitos, jovens alunos e professores que se constituem no atravessamento de diferentes experiências socioculturais: de um lado, as identidades juvenis; de outro, os sentidos de ser professor de filosofia. Se por um lado a juventude expressa, por si mesma, um importante exercício de integração validado na exposição dos limites e das possibilidades da vida social, afetiva e profissional – ao ganhar contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, a juventude demonstra as diferentes formas de viver e experimentar esse momento particular da existência e os problemas filosóficos que aí se inscrevem; por outro, o exercício docente exige do professor de filosofia, por motivo de sua prática e, por constituir-se ele mesmo sujeito de uma experiência que se instala no presente das suas ações, a reintegração e a radicalidade de um fazer filosófico baseado na pluralidade das questões filosóficas “de modo a recuperar algo que é continuamente esquecido: uma atitude face a si mesmo e face ao presente em que estão inseridos” (GELAMO, 2009, p. 164).

Dessa forma, se como notou Gelamo (2009, p. 163), não podemos “pensar separadamente o filósofo e o professor, para depois pensarmos uma síntese dos dois”, também não podemos separar os sujeitos que protagonizam esse ensino, polarizando didaticamente as relações de ensino-aprendizagem. Ao contrário, incluímos como uma atividade fundamental, a construção, entre eles, de permanentes espaços de diálogo, de uma experiência de conhecer pressuposta por diferentes paradigmas políticos e que admita a crítica como recurso de compreensão da realidade; que reconheça e compreenda a diversidade humana por meio do encontro com a pluralidade dos discursos sobre o mundo.

Com efeito, são essas disposições que fazem da filosofia uma atividade intelectual capaz de produzir em seus sujeitos, jovens alunos e professores, suas próprias versões de mundo, dos valores políticos, éticos e estéticos que atravessam os processos históricos e o tempo presente. Portanto, e isso nos parece claro, uma atividade intelectual assim descrita não encontra lugar no

cenário das transformações políticas que têm marcado o Brasil nos últimos três anos.

A reforma do ensino médio vigorada a partir de 2017 por meio da Lei 13.415 dispõe sobre um currículo estruturado em dois momentos: no primeiro, que corresponde a 3/4 da carga horária do ensino médio, o aluno tem contato com os conteúdos de ensino definidos pela BNCC, que, pela legislação, é a responsável por definir os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio conforme as seguintes áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; no segundo, o aluno tem contato com os conteúdos que compõem os seguintes itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. Trata-se, conforme a legislação supracitada, de uma parte diversificada que, em tese, dá ao aluno a autonomia para escolher um eixo de formação. No entanto, se considerados os contextos histórico, econômico, social, ambiental e cultural que marcam o cotidiano escolar, sobretudo na escola pública, esse modelo de currículo termina por reforçar o discurso de valor historicamente construído em torno de determinados saberes, em detrimento de outros – considerando-se, por exemplo, a disposição de que, de todas as disciplinas, somente língua portuguesa e matemática serão ofertadas nos três anos do ensino médio (Art. 3º § 3º). Essa proposição se torna ainda grave se considerarmos que a parte diversificada que constitui os itinerários formativos fica sob a responsabilidade dos sistemas de ensino (Art. 4º § 1º), portanto, a par dos interesses políticos que aí se mobilizam.

Assim, na hipótese de que o aluno não realize a escolha pelo itinerário formativo das ciências humanas e sociais aplicadas, seu contato com a filosofia se daria, apenas, na primeira parte do ensino médio. O que notamos descreve não só a limitação do acesso do jovem estudante ao saber filosófico (e das possibilidades que a filosofia enuncia precisamente por constituir-se na escola como espaço plural de construção de conhecimento, comunicação e expressão do pensamento e da cultura), como também ao fato de que ao lado de conteúdos como sociologia e artes, a filosofia é posta à margem do currículo como saber

de menor importância e, por isso, em virtude das ambições políticas sobre as quais esse currículo se sustenta, é vista, inclusive, como um saber prescindível.

A nosso ver, esse esforço de marginalização da filosofia e do seu ensino no currículo da educação básica por meio da descaracterização da disciplina como campo de ensino e pesquisa coloca em evidência um projeto de poder que encontra na supressão do pensamento crítico-criativo o espaço da conformação do pensamento, da consciência e das classes. Contra essa realidade, Gallo e Kohan (2000) informam haver no professor de filosofia a autonomia necessária para a construção de itinerários que nos permitam compreender os enredos políticos que justificam a luta que a filosofia trava por seu lugar no ensino médio.

Destacamos, por fim, que colocar a questão da gênese e da atualidade dos processos históricos que perpassam o ensino da filosofia no Brasil implica reconhecer o movimento de inclusão e exclusão que lhe circunstancia como um jogo de permanência e ausência marcado por relações de poder político e econômico e que, por isso mesmo, exige admitir o desafio que se impõe imperativo à disciplina e seus sujeitos: redesenhar-se como reflexão do seu próprio tempo, reescrever os papéis do professor e do aluno de modo que se possa ampliar os limites dessa reflexão.

Os desafios com os quais a filosofia lida diariamente na escola ilustram, por assim dizer, um cenário de certa aridez. O fazer filosófico no ensino médio exige do professor de filosofia a postura de quem se compromete com o pensamento; de quem reconhece os desafios e, por isso, assume uma condição de enfrentamento – algo que os filósofos vêm fazendo desde a origem da filosofia: negar a ordem instituída, criar os seus próprios caminhos; provocar encontros: interlocuções, subversões, resistência. (Re)existência: atos de uma micropolítica ativa que se opõe aos mecanismos coletivos de inibição e, por isso, são capazes de produzir experiências de liberdade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e do Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 26 de junho de 1998**. Brasília: Ministério da Educação. CEB, 1998. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf>. Acesso em: 03 jan. 2016.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. SEMTEC, 1999.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias. In: **Orientações curriculares para o ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação. SEB, 2006.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – 6. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Brasília, DF: Presidência da República, [2017]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 10 jan. 2018.

CARTOLANO, Maria Teresa Penteadó. **Filosofia no ensino de 2º grau**. São Paulo: Cortez, 1985.

CEPPAS, Filipe. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. In: CORNELLI, Gabriele; CARVALHO, Marcelo; DANELON, Márcio (Orgs.). **Filosofia**: ensino médio. Brasília: MEC/SEB, 2010, p. 171-184. (Coleção Explorando o Ensino; v. 14)

GALLO, Sílvio; KOHAN Walter Omar. **Filosofia no Ensino Médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade**: o que faz o filósofo quando o seu ofício é ser professor de filosofia? São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da educação**: de Confúcio a Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2012.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

UNESCO. **Philosophie et Démocratie dans le Monde - Une enquête de l'UNESCO**. Paris: Librairie Générale Française, 1995.

Recebido em: 27/08/2019
Aprovado em: 12/03/2020