

**MARLI APARECIDA PECHULA**

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL  
SECÃO CIRCULANTE

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DA IMPORTÂNCIA  
ANUNCIADA À DESCARACTERIZAÇÃO PRATICADA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS**  
**2001**

i

UNICAMP

11676

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: DA IMPORTÂNCIA ANUNCIADA À  
DESCARACTERIZAÇÃO PRATICADA**

**MARLI APARECIDA PECHULA**

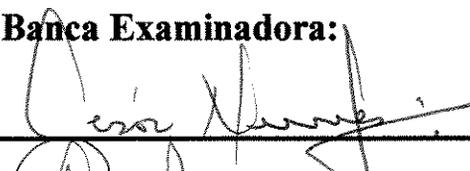
**ORIENTAÇÃO DO PROF. DR. CÉSAR APARECIDO NUNES**

**Dissertação apresentada como exigência parcial  
para obtenção do título de mestre em educação  
(filosofia da Educação) à Comissão julgadora da  
Faculdade de Educação da Universidade  
Estadual de Campinas, sob orientação do prof.  
Dr. César Aparecido Nunes .**

**DATA:** 22 / 02 / 01

  
Orientador prof. Dr. César Aparecido Nunes

**Banca Examinadora:**


**2001**

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	P333f
V.	Ex.
TOMBO BC/	45026
PROC. 26:	892101
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	28/06/09
N.º CPD	

CM00157633-8

**CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447**

P333f	<p>Pechula, Marli Aparecida. A filosofia no ensino médio : da importância anunciada à descaracterização praticada / Marli Aparecida Pechula. -- Campinas, SP : [s.n.], 2001.</p> <p>Orientador : César Aparecido Nunes. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Filosofia. 2. Ensino de primeiro grau - Currículos. 3. Ensino de segundo grau - Currículos. 4. Educação - Legislação. 5. Escolas públicas. I. Nunes, César Aparecido. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p>
-------	---

## **RESUMO**

Esse trabalho analisa a disciplina de Filosofia no Ensino Médio a partir da conjuntura atual. Põe em evidência uma contradição fundamental: a legislação educacional ao mesmo tempo em que afirma a sua importância na formação dos educandos, em nome da interdisciplinaridade diz não ser necessário que se constitua numa disciplina específica. Isso possibilitou que no atual momento histórico, aqui analisado, a disciplina fosse paulatinamente subtraída dos currículos das escolas públicas de Ensino Médio e, supostamente, que seus conteúdos fossem diluídos nos de outras disciplinas, o que, na prática, descaracterizou a reflexão filosófica enquanto saber radical e de conjunto. A conclusão a que se chegou é que essa disciplina não responde às necessidades imediatas que caminham rapidamente em direção à globalização e informatização, necessitando, portanto, de conhecimentos mais imediatos e pragmáticos.

## **ABSTRACT**

This thesis analyses the Philosophy classes at high school from today's circumstances. Evidencing a fundamental contradiction: the educational laws at the same hand that affirms its importance at the pupils' education, in the name of the interdisciplinary says not to be necessary the constitution of a specific discipline. This situation has made possible that in the current historical moment, here analyzed, the discipline was little by little subtracted from de public high schools curriculum and, supposedly, that its contents were diluted into the other disciplines, something that, in practical terms, decharacterized the philosophical reflection as a radical and group knowledge. The conclusion that was met is that this discipline does not respond the immediate needs that fastly walk towards the globalization and the computerization, needing, therefore, more immediate and pragmatic knowledge.

## **DEDICATÓRIA**

### **Ao Márcio**

Companheiro, amigo, amado e amante, que ajudou-me a ver o mundo de uma nova maneira, inclusive, incentivando-me a percorrer o caminho acadêmico até aqui concretizado.

## AGRADECIMENTOS

À CAPES pelo financiamento desse trabalho.

Ao Márcio, primeiro leitor de tudo que escrevi, pela sempre pronta ajuda, crítica e sugestões que muito me ajudaram a ir melhorando o desenvolvimento desse trabalho. Companheiro, sempre pronto a ouvir-me e dar o seu apoio nos momentos difíceis.

Ao Professor Dr. César Aparecido Nunes pela sua importante orientação, pelas atentas correções e valiosas sugestões, também pelo incentivo e demonstração de confiança na realização desse trabalho.

Aos professores do Departamento de Filosofia e História da Educação da Unicamp, em especial aos professores doutores Hermas Arana, José Luís Sanfelice e César Nunes, pelas instigantes e sábias aulas. Também aos professores doutores Pedro Laudinor Goergen e Renê J. T. Silveira, pela leitura atenta e valiosas sugestões no exame de qualificação.

Às funcionárias do DEFHE, especialmente à Ana Maria Arantes, Nadir G. Camacho e Wanda Fátima S. Silva, pelo sempre pronto e carinhoso atendimento.

À minha irmã Márcia pelas indicações bibliográficas e orientações metodológicas.

Ao colega Dalton José Alves pela dedicada atenção todas as vezes que precisei. E, também a todos os colegas que fizeram do curso de pós-graduação uma gostosa convivência.

Enfim, a todos os amigos e familiares que nos últimos anos tiveram que me ouvir falar com frequência desse trabalho.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO .....	01	
CAPÍTULO I .....	07	
BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.		
1. Colonização, organização econômica e a educação nos séculos XVI e XVII .....	08	
2. A crise do sistema colonial e a educação: séculos XVIII e XIX .....	11	
3. A Organização do Império e a manutenção da ordem econômica e educacional .....	16	
4. A primeira fase da República brasileira: conservadorismo ou transformações? .....	21	
5. A Segunda fase da República: a transformação na ordem política e econômica e as mudanças educacionais .....	26	
6. A democratização e as lutas entre o nacionalismo e o imperialismo: 1945-1964 .....	30	
7. A ditadura militar e as mudanças na ordem sócio-político e econômica e as reformas educacionais: 1964- 1985 .....	33	
8. O fim do regime militar e a nova ordem sócio-político-econômico e educacional .....	41	
9. A educação nesse novo contexto .....	45	
CAPÍTULO II .....	53	
A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO E SUA IMPORTÂNCIA NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL		
1. Elementos que garantiram a presença da Filosofia no ensino secundário até 1890 ...	53	
2. Mudanças na ordem política e econômica e a indefinição quanto a importância da Filosofia no ensino secundário de 1890 à nova LDB.....	54	
2.1. Da indefinição à gradual extinção da Filosofia no ensino secundário .....	56	
2.2. O retorno indefinido da Filosofia aos currículos do 2º Grau: 1986 até a atual Legislação .....	60	
3. O conhecimento filosófico .....	64	
CAPÍTULO III		
CONTEXTO HISTÓRICO CULTURAL EM QUE FORAM PRODUZIDAS AS REFORMAS EDUCACIONAIS .....		73
1. Algumas considerações sobre a sociedade capitalista a partir de uma visão marxista .....	74	
2. A reforma do Ensino Médio a partir deste contexto: os novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Parecer CEB/CNE 15/98 e Resolução 03/98 .....	86	

2.1. O processo de trabalho de elaboração da reforma curricular para o Ensino Médio .....	86
2.2. Como nos PCNEM aparecem as justificativas sobre a necessidade da reforma curricular para esse ensino .....	88
2.3. Como nos PCNEM se justifica a presença das ciências humanas nos currículos .....	95
2.4. A Filosofia nos currículos do Ensino Médio .....	97
3. PCNEM: elementos para uma análise crítica .....	100
 CAPÍTULO IV .....	 103
 A PRESENÇA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINAS.	
1. Determinações legais e a realidade prática .....	103
2. A presença da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual na cidade de Campinas .....	104
3. Algumas considerações sobre os comentários advindos das escolas sobre a importância da Filosofia .....	122
4. Considerações finais sobre os dados estatísticos .....	124
 CONCLUSÃO .....	 127
 BIBLIOGRAFIA .....	 133
 ANEXO: Questionário .....	 141

## INTRODUÇÃO

Na origem da humanidade a educação esteve relacionada ao processo de transmissão, de uma geração para outra, dos conhecimentos adquiridos na busca da sobrevivência. À medida que as organizações sociais foram passando por transformações a educação também se transformou. Quando a sociedade foi se estratificando, a partir da apropriação de bens materiais e simbólicos, a educação também tornou-se diferenciadora, ou seja, uma educação para os proprietários e uma outra educação para os não proprietários. A educação, então, constituiu-se como um esteio fundamental de todo o processo histórico (Cf. SAVIANI, 1997: 1-2). Através dela as sociedades puderam, tanto impedir as ações consideradas ineficazes, como manter aquelas consideradas necessárias; puderam reproduzir o *modus vivendi*, ou, por meio dela, promover o questionamento e mudanças da ordem estabelecida.

Nas sociedades modernas, com o advento das máquinas surgiu a idéia de universalização da educação, como uma conseqüência da valorização da *ciência*, entendida como imprescindível ao progresso da humanidade. A educação, agora vista como educação escolar, volta-se à introdução do homem na cultura letrada, meio indispensável para sua participação na nova sociedade. A modernidade burguesa transformou a *ciência* em base material da sociedade (Cf. MANACORDA, 1996: 269-72).

Os séculos XIX e XX foram marcados pelas idéias de *universalização* da educação, daí emanaram as lutas por uma educação, universal, gratuita e obrigatória como dever do Estado. Em todos os países onde triunfaram revoluções sociais de base a Educação foi assumida como forma institucional socializadora e homogeneizadora dos consensos sociais mínimos para a vida cultural e produtiva.

No caso do Brasil, percebemos um certo atraso em relação aos movimentos de *universalização* da educação, pois somente na década de 1930 foram efetuadas as primeiras gestões para o estabelecimento de leis que atribuíam ao Estado a obrigação de assegurar a educação gratuita para todos. Porém, a morosidade na elaboração dos projetos, as rivalidades partidárias, as políticas autoritárias instauradas pelos golpes de Estado de 37 e 64, acabaram fazendo com que esta democratização da educação não fosse realizada até hoje de forma satisfatória.

Nunca se falou tanto em educação, cidadania, direitos humanos como no final do século XX, momento marcado por grandes transformações na esfera produtiva<sup>1</sup> e pela reordenação do sistema capitalista mundial. Vivemos um período histórico de ebulição e contrastes, com significativas mudanças nas formas de viver e de se pensar a realidade. A denominada *sociedade informática*<sup>2</sup> revolucionou a produção, os meios de transporte e a comunicação. O mundo passa a ser a *aldeia global*, pelo menos na fala dos mais otimistas e conformados.

Com a dissolução da URSS os ideólogos do capitalismo, em âmbito mundial, passaram a proclamar a vitória do livre mercado, a necessidade do fim das barreiras comerciais e, por conta das novas tecnologias, o advento da indústria sem operário. Nesse novo tempo, para se

---

<sup>1</sup> Em SCHAFF encontramos referência a estas transformações sob forma de revoluções técnico-científicas. Sendo por ele considerado o período entre o final do século XVIII e início do XIX como a primeira revolução industrial, caracterizada pela substituição da força humana pela energia mecânica no processo de produção; a segunda revolução industrial caracteriza-se pelos avanços técnico-científicos que marcam este século e que chegam a substituir de forma quase definitiva a necessidade do trabalho humano no processo de produção -- são as revoluções microeletrônica, microbiológica e energética, chamando-nos a atenção tanto para os avanços gerados por estas revoluções bem como para os riscos e perigos por elas colocados. (1992: p. 21-26).

<sup>2</sup> Estamos aqui considerando o conceito de "sociedade informática" de SCHAFF: "Quando falamos de sociedade informática referimo-nos a uma sociedade em que todas as esferas da vida pública estarão cobertas por processos informatizados e por algum tipo de inteligência artificial, que terá relação com computadores de gerações subseqüentes. O problema não está no modo como ocorre este processo nas diversas esferas da vida pública; o verdadeiro problema é quem deve gerir os resultados deste processo informático generalizado e como utiliza os dados que tem à sua disposição. Quanto maior é a expansão do processo, maior é o perigo de uma divisão entre os que

---

comercializar com as nações desenvolvidas, ao invés de medidas protecionistas, os governos dos países em desenvolvimento terão que adotar políticas econômicas que aumentem a competitividade de seus produtos. Isso implica modernizar os meios de produção, consolidar um patamar produtivo baseado em alta tecnologia, o que supõe mão-de-obra muito qualificada.

É aí que entra todo o discurso daqueles que estão à frente das reformas educacionais no Brasil, pois é a educação uma das principais vias pela qual novos conceitos serão forjados, compreendidos, adaptados, uma vez que em cada época histórica ela está vinculada às necessidades predominantes de produção e reprodução da sociedade.

A nova LDB expressa estas exigências ao estabelecer que a Educação ... *tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 2º); e, especificamente ao **Ensino Médio** diz que a este cabe a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores* (art. 35, inciso II).

A finalidade atribuída à educação escolar aparece intrinsecamente ligada às exigências e necessidades criadas pela sociedade *global e tecnológica*. É necessário, considerar, então, que os objetivos que são colocados para educação no atual contexto histórico são diferentes daqueles que caracterizaram as décadas de 60 e 70. A realidade atual aponta para um conceito de conhecimento que, superando a fragmentação, seja entendido num sentido amplo, em que o desenvolvimento de habilidades profissionais coincidam com a realização plena do ser humano. A *preparação para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho* devem ser entendidas como formação do sujeito, capaz de participar ativamente no meio em que vive, integrando-o e modificando-o.

Foi, certamente, visando essa formação ampla do educando que a nova LDB diz que este, ao concluir o Ensino Médio, deverá apresentar *domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania* (artigo 36, § 1º, inciso IV), indicando que essas ciências possuem contribuições importantes para o processo de formação do educando. Porém não explicitou a forma ou o meio como tais conhecimentos serão atingidos, deixando margens para

uma ambígua interpretação sobre a presença (ou ausência) da disciplina de Filosofia nesse grau de ensino.

Isso, chamou-nos a atenção porque não se trata de um deslize, mas sim, da própria característica da Lei, que reflete as influências do contexto político e econômico em que foi elaborada. Apontando para as exigências colocadas à Educação, não regulamenta a forma como tais exigências serão atendidas. Uma Lei que para não confrontar-se com os interesses dos grupos dominantes, acabou sendo a expressão mínima de um Estado também mínimo (Cf. FRIGOTO, 1994: 59).

Sua postura ambígua quanto a forma de tratar a disciplina de Filosofia se assemelha à ambigüidade que também se expressa em relação ao sentido que a Educação adquire no atual contexto histórico. Ao mesmo tempo em que lhe é atribuída a função de garantir a inserção do sujeito na sociedade, não se assegura esse direito - a Lei *conceitua mas não obriga* (Cf. SEVERINO, 1998: 65).

Essa indefinição sobre a presença da disciplina de Filosofia foi reproduzida pelos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM) que confirmam a sua importância mas, diz claramente que não precisa constituir-se em uma disciplina específica (Parecer CEB/CNE nº 15/98, p. 163 e Resolução CEB/CNE nº 03/98, artigo nº 10, item III, alínea i, § 2º).

Foram essas contradições que nos motivaram a estudar o assunto, já que na nossa concepção os conhecimentos filosóficos estão tão intrinsecamente relacionados à disciplina de Filosofia como os de códigos de linguagem à disciplina de Português, os de matemática à disciplina de Matemática, os de biologia à disciplina de Biologia, e assim por diante. Claro que não se trata aqui de sairmos em defesa da fragmentação do conhecimento que tantos efeitos negativos trouxeram ao saber humano. Mas, temos claro que cada disciplina possui um arcabouço conceitual que lhe é próprio, que embora não deva estar de modo algum isolado do contexto geral, fornece elementos fundamentais para a compreensão da realidade e permite a ampliação do conhecimento. Aliás, nesse sentido, o documento é claro quando coloca a necessidade da interdisciplinaridade e da contextualização dos conhecimentos, sem no entanto ignorar os conhecimentos que são próprios de cada área (Cf. BRASIL.SEMTEC, 1999a: 132-147), exceto quando refere-se à Filosofia e Sociologia, conforme apontamos acima.

---

Para a compreensão do assunto em questão percorremos inicialmente a História da Educação no Brasil, sua relação com a organização econômica, política e social em cada época, tentando compreender o papel e objetivos que desempenhou em cada momento da nossa história - capítulo I

Isso feito, entramos na realidade mais específica de nosso trabalho. Fizemos uma retomada histórica da Filosofia no ensino secundário brasileiro, sua presença ou ausência nesse grau de ensino e como está configurada na atual legislação para o Ensino Médio e, a partir daí, fundamentamos a nossa posição sobre a importância da Filosofia nesse grau de ensino - capítulo II.

No capítulo III, fizemos uma apresentação sucinta sobre as características econômicas e culturais do atual momento histórico, as novas concepções de tempo e espaço no mundo *globalizado e tecnologizado*, tentando mostrar quais são os principais desafios que marcam esta realidade. Apontamos também as características do neoliberalismo e como esse modelo econômico foi se firmando no mundo. Em seguida apresentamos os elementos principais dos novos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, desenvolvidos a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, que visam melhor adequar o sistema educacional a essa (nova) realidade na qual vivemos. E, por fim, apresentamos nossas considerações a respeito desses documentos.

No capítulo IV apresentamos uma pesquisa de campo realizada junto às escolas de Ensino Médio da rede pública estadual da cidade de Campinas, na qual buscamos (através da aplicação de questionários) verificar qual é a atual situação da disciplina de Filosofia: sua presença ou ausência na grade curricular, a importância que lhe é atribuída pela direção das escolas e o espaço que tem ocupado na grade curricular.

Nossas constatações apenas confirmam o que já havíamos percebido na análise dos documentos que estabelecem os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio, ou seja, que existe uma valorização freqüente da Filosofia no discurso mas que não tem reflexo na prática. É o mesmo que dizer que de tão importante que é, a filosofia foi excluída como disciplina específica para estar *presente* em todas as disciplinas. A subtração da disciplina da grade se deu em nome de sua importância. Por fim, apresentamos as nossas considerações sobre o que está ocorrendo com a disciplina a partir da atual legislação.

Na conclusão, reafirmamos a nossa crítica a essa descaracterização que vem sofrendo a disciplina de Filosofia. Mais, relacionando-a ao contexto econômico e cultural em que vivemos, mostramos que, certamente, não interessa uma disciplina que não tenha um caráter pragmático, que faça reflexões mais amplas e possibilite a crítica do modelo econômico e social vigente.

---

## CAPÍTULO I

### BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

Recuperar a história da Educação é sempre pertinente quando se quer tratar de qualquer tema ligado à Educação. E, mais do que uma simples recuperação de fatos ou documentos, a recuperação dessa história inserida no contexto econômico, político e social do momento que se busca conhecer permitirá observar a relação de múltiplas e recíprocas influências entre essas diversas instâncias e perceber que a História não é uma mera sucessão de fatos casuais, lineares, mas sim que o desencadeamento de alguns fatos são sempre e necessariamente conseqüências e causas de outros, de forma conflitiva e contraditória. Adotamos aqui a concepção de Marx sobre a História, de que são os próprios homens que a fazem mas não a fazem sob circunstâncias de sua escolha mas daquelas já dadas com as quais se defrontam<sup>1</sup>.

É nesse sentido que buscamos resgatar a história do sistema educacional brasileiro, desde a sua origem colonial até os dias atuais, como um meio de melhor compreendermos as reformas educacionais que vêm sendo realizadas nesse final da década de 1990 (que é de século e de milênio também). Tais reformas tem raízes amplas e profundas, que não foram iniciadas com a publicação da atual legislação sobre as diretrizes educacionais e nem, tampouco, nela se esgota

---

<sup>1</sup> Cf. Marx, K. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. Col. Os Pensadores, v. Marx, 1978, p. 329.

ou se explica. Ou seja, acreditamos que o objetivo de nossa pesquisa só poderá ser atingido se devidamente historicizado e contextualizado.

Para a realização dessa tarefa de reconstrução da História da Educação brasileira, procuramos nos fundamentar em pesquisadores da História do Brasil de modo mais geral, como também naqueles que apresentaram em seus trabalhos um recorte voltado mais propriamente à Educação. Os trabalhos mais utilizados para isso foram os de: Argemiro Brum, Boris Fausto, Leôncio Basbaum, Eduardo Galeano, Maria Helena Moreira Alves, Maria Luisa Ribeiro, Maria Elizabete Xavier, Olinda Noronha, Otaíza Romanelli, Maria J. G. Werebe, entre outros.

Os projetos governamentais em relação à Educação nem sempre foram levados ao seu termo, seus propósitos iniciais quase nunca foram atingidos, nem sequer na direção de um projeto liberal burguês de promover a equalização de oportunidades a todos. Talvez, numa visão mais simplista, o único objetivo atingido tenha sido o da reprodução da desigualdade e da miséria no país.

Contudo, não podemos esquecer que, mesmo nos momentos mais difíceis da ditadura militar, muito se produziu, inclusive na área de educação, principalmente no sentido de se questionar a ordem vigente e o modelo educacional proposto.

Infelizmente as coisas não mudam apenas pela tomada de consciência da realidade, mas acreditamos que isso pode ser o primeiro passo, combinado com outras circunstâncias, para mudanças vindouras.

### ***1. Colonização, organização econômica e a educação nos séculos XVI e XVII:***

As primeiras expedições colonizadoras que aqui chegaram já trouxeram consigo alguns religiosos jesuítas<sup>2</sup> que, mais tarde, sob comando dos padres José de Anchieta e Manoel da Nóbrega encarregaram-se da orientação religiosa e educacional na colônia.

---

<sup>2</sup> A Companhia de Jesus nasceu na Itália, fundada por Inácio de Loyola em 1534. O 1º colégio jesuíta que se destinava ao ensino aberto, foi fundado em 1548 em Messina; em Roma foram criados mais dois colégios: o Romano em 1550 e o Colégio Germânico em 1552 que se encarregaram da formação de professores jesuítas. Roma também foi o palco onde a *Ratio Studiorum* foi elaborada e promulgada em 1599. Logo após sua criação a preocupação pedagógica aparece tanto relacionada à formação dos futuros jesuítas como também voltada às atividades missionárias nos países que vinham aderindo à Reforma e nos novos territórios que estavam sendo colonizados pelos europeus. (Cf. CARTOLANO, 1985: 21).

---

Na segunda metade do século XVI a Ordem dos Jesuítas teve grande participação nas rápidas mudanças que ocorreram na organização de novos estudos e métodos pedagógicos. Foi a partir do modelo universitário da época que a Ordem reservou o lugar para as humanidades clássicas na sua formação educacional. A rígida disciplina ocupou lugar de destaque na formação, acompanhada de uma organização inflexível dos estudos que, em cada classe, eram orientados por um professor principal encarregado da educação e instrução dos alunos. Os estudos deveriam seguir uma sucessão que correspondia a cinco classes, sendo as três primeiras classes encarregadas do desenvolvimento do conhecimento da gramática latina, seguidas pelo ensino das humanidades e, por fim, o ensino da retórica. Eram só os colégios mais importantes que acrescentavam em seus currículos dois ou três anos do ensino de filosofia, que objetivava auxiliar os alunos maiores a desenvolverem seus pensamentos a partir das sabedorias cristã e antiga, contribuindo de forma significativa para a entrada do estudante na universidade e dando à formação jesuítica um status de modelo clássico. Ainda que as matérias científicas ocupassem lugar secundário, elas não foram de todo desprezadas, configurando-se como auxiliares na formação humanística.

Portugal, em fins do século XV e início do século XVI, era uma nação que se caracterizava por fortes traços culturais cristãos, judeus e árabes, e se, de um lado, isto ajudou a impulsionar seu desenvolvimento marítimo, de outro acabou contribuindo para o fracasso e dependência econômica do país a partir de meados do século XVI. A política do monopólio ajudou a concentrar a riqueza em poucas mãos e contribuiu para a formação de uma cultura teocrática que foi incorporada pelos jesuítas que conquistavam espaços em alguns territórios europeus. Os jesuítas além de lutarem para fortalecer o domínio católico na Europa, assumiram também a tarefa de instrução e catequização dos povos colonizados. Aliás, a própria preocupação excessiva pela renovação da escolástica nos séculos XVI e XVII era demonstração de que esta filosofia era um meio eficaz de reação contra a liberdade religiosa representada pela Reforma. Em Portugal, e em consequência na colônia brasileira, vivia-se à revelia de toda a revolução filosófica que se desenvolvia na Europa, e que, por ironia ou não, havia sido impulsionada justamente por Portugal no século XV.

O **humanismo cristão clássico** que orientou a formação dos jesuítas não só impediu o desenvolvimento científico, em nome da preservação das humanidades clássica em Portugal, como deixou marcas profundas na formação da cultura que se desenvolveu no Brasil.

Na colônia, o saber constituiu-se numa cultura clássica, tradicional, livresca, de domínio da gramática e se caracterizou como *artigo de luxo* ao qual somente os *homens bons* tiveram acesso. Este estilo de educação no Brasil pode ser entendido como um *transplante da cultura metropolitana* para nosso território e, isto foi possível, em primeiro lugar, pela afinidade de interesses existentes entre a elite brasileira e a coroa portuguesa e, em segundo lugar, devido ao modelo econômico adotado pela colônia. É o que afirma Cartolano (1985: 20):

*A filosofia foi no Brasil, desde os tempos coloniais, um luxo de alguns senhores ricos e ilustrados: do colono branco que aqui chegara e que constituira a classe dominante na colônia, conservando os hábitos aristocráticos da classe dirigente da metrópole. Além do poder político e econômico, essa classe detinha também os bens culturais 'importados' e somente ela tinha acesso e direito à educação dirigida pelos jesuítas. Essa educação humanística era, juntamente com a posse de terra e de escravos, um sinal de classe.*

Assim, a concepção de filosofia possível, a partir da ótica jesuítica, não podia ser outra senão a de que a mesma se caracterizava como um pensamento dogmático, erudito e acima de tudo cristão católico. Desta maneira, a formação educacional pautava os estudos em fases sucessivas, indo de uma introdução à gramática clássica, seguida de uma “formação” filosófica e teológica e, a partir daí, optava-se pela vida sacerdotal aqui no Brasil, ou encaminhava-se para a Europa, em busca de uma formação universitária. Como esta orientação destinava-se somente aos filhos dos proprietários de terras, a orientação educacional dos índios e negros não ia além da imposição da língua do colonizador e da catequização, ou seja, a conversão dos povos nativos e negros ao cristianismo. Este sistema de educação diferenciado não foi superado nem com a expulsão da ordem dos jesuítas do Brasil em 1759, nem com o rompimento dos laços coloniais em 1822 (e a instauração do neocolonialismo), nem tampouco com a proclamação da República em 1889 (e o enquadramento na ordem imperialista). Isto porque este período histórico do Brasil (1530-1930) caracterizou-se pela predominância de um único modelo econômico sustentado na produção de gêneros agrícolas de exportação e na dependência da importação de produtos manufaturados/industrializados, ou seja, o *modelo agrário-exportador dependente* (Cf. BRUM, 1995: 49-53).

A organização social decorrente deste modelo econômico e político levou à concentração das riquezas produzidas pela colônia em mãos de poucos grandes proprietários de terras - apenas 2% da população colonial (Cf. BRUM, 1995: 49) - enquanto que a grande massa

populacional, representada por poucos brancos pobres, índios e um grande contingente de negros escravos, ficou excluída das condições de vida minimamente dignas.

Por isso, o projeto de educação clássica, erudita e livresca, proposto pelos jesuítas atendeu satisfatoriamente às necessidades da recém colônia, já que esta não apresentou nenhuma alternativa de atividade econômica, nem, tampouco, valorizou técnicas modernas que poderiam ser úteis nos empreendimentos agrícolas aqui realizados (Cf. BASBAUM, 1986: 31).

## ***2. A crise do sistema colonial e a Educação: séculos XVIII e XIX:***

Na colônia a atividade açucareira foi substituída pela mineração no início do século XVIII. A mineração foi responsável, no Brasil, pela transferência do eixo político-econômico do nordeste (onde Salvador foi a capital até 1763) para a região de Minas Gerais (com a instalação da capital no Rio de Janeiro). A busca pelo ouro fez multiplicar a população do Brasil em onze vezes em menos de um século (Cf. GALEANO, 1978: 63). Isto provocou uma considerável mudança cultural, já que entre os que para cá vieram encontravam-se artistas e pessoas influenciadas por outros universos de pensamento (Cf. FAUSTO, 1994: 98ss.).

A economia mineradora foi relativamente breve e sua decadência já pôde ser sentida na segunda metade do século XVIII, o que levou a metrópole a tomar medidas drásticas através de reformas tanto no Estado português, quanto no Brasil.

O Tratado de Methuen assinado com a Inglaterra no início do século XVIII havia contribuído para aumentar a dependência portuguesa daquela nação. Em meados do século o ouro brasileiro praticamente só passava em trânsito por Portugal e seguia direto para a Inglaterra como pagamento, fosse das importações realizadas por Portugal (para o abastecimento de seu próprio mercado ou para os de suas colônias), fosse para o pagamento das parcelas da enorme dívida que possuía com o governo inglês (Cf. GALEANO, 1978: 66). Tal situação levou o recém nomeado primeiro ministro, Marques de Pombal (Sebastião José de Carvalho e Melo), a decretar, a partir de 1755, reformas radicais no governo português. Essas reformas tentavam estabelecer uma

espécie de combinação entre o pensamento ilustrado<sup>3</sup> e alguns princípios mercantilistas. Apesar das idéias ou ideais iluministas não terem sido muito bem aceitos nos meios mais conservadores da metrópole, que inclusive tentaram impedir que as mesmas chegassem à colônia, o resultado é que estas idéias se difundiram tanto em um local como em outro.

A intenção do primeiro ministro foi tirar Portugal da decadência e colocá-lo em competição com os demais estados capitalistas. Entre as reformas, Pombal, destituiu o sistema de ensino baseado na escolástica e implantou reformas educacionais que priorizaram a ciência moderna (inclusive sob fortes protestos da aristocracia portuguesa, que atacava os reformadores batizando-os de estrangeirados). A Universidade de Coimbra foi a maior expressão da encarnação dessa reformas com a criação das Faculdades de Matemática e Filosofia, dando ênfase às ciências aplicadas e à filosofia natural.

No Brasil, a principal consequência das reformas pombalinas, no âmbito educacional, foi a expulsão dos jesuítas do território em 1759, deixando um vazio no ensino. Pombal ainda tentou contornar a situação estabelecendo um imposto especial, o *subsídio literário*, que deveria subsidiar o ensino, agora a cargo do Estado. Contudo, este imposto não trouxe nenhuma eficácia. Em Olinda, o bispo de Pernambuco, criou um seminário que dedicou-se, também, ao ensino das ciências naturais e da matemática. Surgiram ainda pequenos clubes de intelectuais na Bahia e Rio de Janeiro. Porém, nada de muito efetivo foi realizado no sentido de viabilizar a criação de um sistema educacional, até porque não interessava à Coroa a presença, aqui, de uma elite muito letrada. A comparação entre a organização educacional nas colônias espanholas da América e a colônia portuguesa deixa claro isto<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> “As concepções ilustradas deram origem no campo sócio-político ao pensamento liberal, em suas diferentes matizes. Um fundo comum às várias correntes do liberalismo se encontra na noção de que a história humana tende ao progresso, ao aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade, a partir de critérios propostos pela razão. A felicidade - uma idéia nova no século XVIII - constitui o objetivo supremo de cada indivíduo e, a maior felicidade do maior número de pessoas é o verdadeiro desígnio da sociedade. Esse ideal deve ser alcançado através da liberdade individual, criando-se condições para o amplo desenvolvimento das aptidões do indivíduo e para sua participação na vida política.

No plano econômico, em sua versão extremada, o liberalismo sustenta o ponto de vista de que o Estado não deve interferir na iniciativa individual, limitando-se a garantir a segurança e a educação dos cidadãos. A concorrência e as aptidões pessoais se encarregariam de harmonizar, como uma mão invisível, a vida em sociedade. No plano político, a doutrina liberal defende o direito de representação dos indivíduos, sustentando que neles, e não no poder dos reis se encontra a soberania” (FAUSTO, 1994, p. 107).

<sup>4</sup>Enquanto nas colônias espanholas foram criadas universidades ainda no século XVI - São Domingos em 1538, no México em 1557, Lima em 1551, aqui no Brasil a primeira universidade foi criada somente em 1934. Sobre este assunto consultar: CUNHA, 1980; ROSSATO, 1998; VANDERLEY, 1985.

---

As idéias iluministas começaram a chegar a partir da segunda metade do século XVIII. A crise da mineração e a crise do sistema colonial como um todo, somadas às idéias de uma pequena elite que retornava da Europa, após cursar o nível superior, principalmente na Universidade de Coimbra, foram os fatores que mais contribuíram para o desenvolvimento dos ideais liberais que levariam a vários movimentos em prol da independência. Estas idéias defendiam o fim das intervenções da coroa portuguesa na colônia e o fim do domínio religioso imposto pelo Estado (visto que desde a organização colonial Igreja e Estado eram instituições que não se distinguiam uma da outra, sendo a organização religiosa imposta e controlada pelo Estado).

Na Europa, o pensamento iluminista se propagou graças à divulgação das idéias de pensadores como Descartes, Rousseau, Voltaire entre outros, que foram reunidas na Enciclopédia, organizada por Diderot e D'Alembert. É certo que esta difusão do pensamento iluminista muito contribuiu para as mudanças na ordem político-econômica européia, bem como exerceram forte influência nas revoltas que foram organizadas aqui na colônia no final do século, como diz Costa (1956: 58): *A influência das idéias Enciclopedistas sobre os nossos letrados criaram um esboço de consciência política antes de haver formado uma verdadeira consciência econômica.*

As reformas econômicas, empreendidas para tentar salvar o Estado português não foram bem sucedidas e, na realidade, quando Pombal denunciou que os ingleses estavam conquistando Portugal já era tarde demais e não havia mais possibilidades de se reverter aquela situação. O Tratado de Methuen mergulhou a economia portuguesa em uma dependência irreversível da Inglaterra. E, com a crise da mineração na colônia brasileira Portugal ficou definitivamente sem saída, tendo que fazer à Inglaterra todas as concessões que esta lhe exigia. A situação ficou ainda pior quando Napoleão decretou o Bloqueio Continental (1806) e colocou Portugal em uma posição de *xeque-mate*, pois, não bloquear o seu comércio com a Inglaterra implicava na invasão do seu território por tropas francesas e, de outro lado, a enorme dívida e sua dependência em relação a mesma, não permitiam obedecer às ordens napoleônicas. Tal situação acabou resultando na invasão do território português comandada por Napoleão e, em consequência, fez a corte portuguesa fugir para o Brasil.

Quando D. João e sua corte aqui chegaram, foi necessário criar bases estruturais para atender às exigências e necessidades de tão *honrados* hóspedes. Houve uma correria frenética que foi desde a desocupação, às pressas, das moradias de melhor porte até a organização de uma infra

estrutura administrativa e cultural para dar suporte aos funcionários da Corte, tal como: a criação de cursos de formação superior (medicina, cirurgia, anatomia, engenharia civil e direito), fundação das academias Real da Marinha e Militar, a criação de cursos profissionalizantes na área de economia, química e agricultura, e ainda a criação de uma biblioteca pública, jardim botânico, museu nacional e imprensa. Enfim, a capital da colônia, o Rio de Janeiro, ganhou novos ares e, num espaço muito curto de tempo, transformou-se num agitado centro cultural.

Mesmo considerando que estas mudanças foram basicamente voltadas para atender às necessidades da família imperial, não se estendendo muito além da capital da colônia, não devemos ignorar as transformações rápidas que provocaram na, até então, *pacata* realidade colonial. Como nos aponta Costa (1956: 64-5):

*Uma espécie de euforia geral invadia a Nação. Há entusiasmo por tudo, sobretudo por aqueles instrumentos capazes de engendrar progressos no domínio espiritual e material. Era como se o Brasil tivesse despertado de um sono prolongado e se pusesse agora a caminho da conquista de sua libertação. A própria classe comercial, cujos negócios haviam aumentado de volume e cuja importância social crescera, mostrava-se interessada no desenvolvimento da cultura e da instrução nacional. Assim, por ocasião da elevação do Brasil a Reino Unido, dois anos antes da aclamação de D. João VI, os negociantes do Rio de Janeiro faziam entrega ao então Príncipe Regente de uma boa soma de dinheiro para que fosse 'aplicada a fins de educação geral, como o melhor meio de comemorar aquele auspicioso evento, tão grato que até chamou à capital deputados das câmaras municipais da província, pressurosos de agradecerem a considerável mercê feita à Nação'. Foi daí, aliás que nasceu o projeto de Instituto Acadêmico, espécie de esboço de Universidade que D. João VI pretendeu criar no Brasil.*

Entretanto, a educação elementar permaneceu organizada através de poucas escolas de ler e escrever, seguida pela preparação secundária composta por aulas régias de disciplinas avulsas, ministradas geralmente por professores particulares, o que mantinha restrito o excesso a esse sistema de formação, privilegiando somente os jovens da alta elite. O pensamento jesuítico, continuava presente através dos professores orientados por ele.

A filosofia constou como uma destas matérias avulsas, no entanto pouco sabemos quanto ao interesse que despertava, seus conteúdos e frequência. Mas ao que parece não ocorreu uma ruptura com o método escolástico tradicional confirmado pela preferência às obras de Verney e Genovesi e pela proibição imposta pela Real Mesa Censória, criada em 1768, às obras

---

de Locke, Hobbes, Rousseau, Spinoza, Voltaire, etc., que, segundo afirmavam, poderiam nos conduzir ao deísmo, ateísmo e materialismo (Cf. RIBEIRO, 1987: 33ss). Esta determinação demonstrava clara resistência às idéias iluministas que ganhavam espaços no nosso meio cultural desde as Reformas pombalinas.

O comércio que teve seu primeiro impulso na mineração, foi favorecido pelas mudanças ocorridas na capital, obteve novos impulsos para seu desenvolvimento em consequência do surgimento de uma incipiente classe média. Esta classe passou a exigir acesso à formação educacional e a escola constituiu-se numa importante via de ascensão social. O diploma ou título de doutor garantiam *status* e dava acesso à vida política e a uma posição social considerável e respeitável. Vale notar aqui que as necessidades e exigências colocadas por esta *emergente* classe média não foram além de uma preocupação com a posição social que esta instrução poderia conferir. Era influenciada pelas idéias iluministas mescladas às religiosas e, portanto, nenhuma preocupação a aproximava das camadas populares. A cultura que permanece na base da orientação escolar é a cultura européia, agora um pouco despida dos domínios e dogmatismos religiosos, mas uma cultura que deixava totalmente de lado a realidade cultural própria da colônia, para reforçar os valores e modelos trazidos do outro lado do oceano (principalmente da França).

A crise do sistema colonial não foi um fator decorrente apenas das mudanças internas pelas quais passou a colônia no último quartel do século XVIII (crise da mineração e descontentamento com as interferências realizadas pela corte portuguesa que se confrontava com as novas idéias surgidas a partir da influência iluminista), mas foi, sobretudo, um reflexo da crise deste sistema como um todo. O monopólio característico desta organização não interessava mais ao mercado europeu e passou a ser um empecilho principalmente às nações que haviam, ao longo dos séculos XVII e a primeira metade do século XVIII, acumulado grande capital e apresentado um desenvolvimento na produção manufatureira jamais visto anteriormente, ou, em outras palavras, realizado a chamada *revolução industrial*.

A Inglaterra foi a maior expressão desta *revolução* e, não por outro motivo, foi a nação que teve maior participação no processo de independência da colônia brasileira (como de outras colônias da América).

### 3. *A organização do Império e a manutenção da ordem econômica e educacional:*

O processo de independência do Brasil foi iniciado a partir da chegada da família real (1808), como evidencia os acordos e concessões feitos pela Coroa portuguesa, principalmente à Inglaterra. Porém, a formalização só ocorreu em 1822. A organização do novo Estado Nacional como Império (diferente de outros países da América que conseguiram a sua independência na mesma época) já era a demonstração de que não ocorreriam mudanças profundas no Brasil.

De fato, a ordem econômica e social levou ainda mais um século para sofrer alterações significativas. A produção agro-exportadora continuou predominando na economia brasileira e, em consequência, não abalou o poder da aristocracia rural e a organização escravocrata. Sem mudanças no sistema econômico e social, não nos surpreende que, também não tenha ocorrido mudança no sistema educacional. Lembramos que a aristocracia rural brasileira - de mentalidade arcaica e conservadora - via a educação apenas como um meio para alcançar *status* social e que a manutenção de uma sociedade escravocrata na qual a maioria da população não tinha acesso a um consumo mínimo, enquanto a elite era habituada a consumir exclusivamente produtos estrangeiros, apenas reforçava o desinteresse pela criação de um sistema educacional, pois os jovens das elites estavam habituados a irem cursar o ensino superior na Europa.

A Carta Constituinte, outorgada em 1824, apenas rezava em seu título XVIII, Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Civis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, art. 179, § 32, que: *a instrução primária é gratuita para todos os cidadãos*. Mas nada dizia sobre como se daria a efetivação dessa *gratuidade*.

Esse descaso em relação à educação é apontado no trabalho de Xavier (1980: 21-64), ao mostrar que desde o início dos trabalhos da Assembléia Constituinte de 1823 foram apresentados projetos propondo a criação de um sistema de educação nacional, de criação de universidades e a criação de escolas de instrução primária (este último apresentado em 1827), porém, na maioria das vezes esses projetos eram vagos em suas proposições e não apresentavam formas de viabilização, por isso, eram submetidos a discussões estéreis para depois acabarem caindo no esquecimento.

Com isso a organização de um sistema de ensino no Brasil não se efetivou em 1822, nem em 1824, nem em 1826, nem em 1834, nem em 1836, nem até as primeiras décadas da República.

Os debates sobre a formação educacional no Brasil, iniciados após 1822, tiveram forte influência, sobretudo, do pensamento francês, que estava presente no nosso meio intelectual desde a segunda metade do século XVIII, e passou a exercer forte influência na nossa cultura depois da independência. Assim Costa (1956: 81) nos apresenta esta realidade:

*Herdeiros da cultura portuguesa, plantado aqui o bacelo da inteligência europeia, portuguesa, nela enxertamos, desde então, numa ininterrupta tentativa de novas e variadas experiências, garfos novos de outras visões do mundo. A história das vicissitudes da longa importação de idéias e de doutrinas que se fará, a seguir, ao longo do século XIX, será, assim, uma curiosa série de contradições e, ao mesmo tempo, um incessante esforço, que nos impele à procura do sentido das nossas idéias. Marcada pela europeização, a inteligência brasileira voltava-se para os diferentes mercados da Europa onde se supria. Julgava-se que os livros da sabedoria europeia encerravam uma fórmula ideal e milagrosa! A realidade ambiente, essa, era esquecida pela maioria dos letrados do início do século XIX, para os quais os moldes literários, artísticos e filosóficos da Europa pareciam calhar, como uma luva, ao Brasil. À França pediram-se figurinos literários e filosóficos; à Inglaterra, senhora de uma monarquia modelo, o ritual do parlamentarismo, e a Alemanha, sobretudo depois de 1870, ao mesmo tempo que nos enviava a sua metafísica clássica, remetia-nos também as suas novas orientações científicas. Proclamada a Independência, entrariam a circular no Brasil as mais variadas doutrinas, É, porém, principalmente de Paris ou através de Paris, que nos chegariam as idéias filosóficas.*

Mas, parecia insuperável o modelo educacional que privilegiava apenas a uma pequena elite. Apesar da penetração das novas idéias filosóficas e da nossa independência política, estávamos ainda muito distantes de uma orientação educacional voltada para o desenvolvimento de uma *cultura independente*.

A filosofia que nos chega da Europa é ainda uma filosofia que luta entre o conservadorismo tradicional e as novas idéias lançadas a partir do século XVIII. O ecletismo francês encontrou espaço em nosso meio pelo fato de contemplar os ideais da jovem aristocracia monárquica brasileira, que deixou contagiar-se por esta corrente de pensamento. Também não é possível ignorarmos que a fácil adesão ao ecletismo não foi por outro motivo, senão pelo fato

desse pensamento se caracterizar como uma espécie de conciliação ou um *tratado de paz* entre as mudanças desejadas e a manutenção de uma determinada ordem, ou seja, como colocou Costa (1956: 87) citando Evaristo da Veiga: *Nada de excessos. Queremos a Constituição, não queremos a revolução.*

A Igreja (que no Brasil estava sob rígido controle do Estado) ainda tentou investir contra as idéias iluministas e enciclopedistas que conquistavam considerável adesão desde a crise do sistema colonial, porém, sem obter muito sucesso, pois estava de um lado, abalada pelos constantes confrontos que travava com as intervenções feitas pelo Império, e de outro, porque o ecletismo, aqui no Brasil, não se constituiu como uma doutrina beligerante, ao contrário, fez concessões ao pensamento religioso e à filosofia tradicional.

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, foi uma demonstração desta conciliação entre o escolasticismo e o ecletismo. Foi o único Colégio de ensino secundário criado pelo governo Imperial. Seu currículo constituía-se das seguintes disciplinas: latim, grego, francês, inglês, retórica, geografia, história, zoologia, mineralogia, botânica, química, física, aritmética, álgebra, geometria, astronomia e filosofia. Sendo que esta última constava como disciplina obrigatória e tinha como principal objetivo a criação e divulgação da doutrina católica cristã. Apesar de ter constado como disciplina obrigatória para o ingresso no curso superior a filosofia não conseguiu obter em outros lugares o prestígio que obteve no Colégio Pedro II, onde contou com mestres de elevado grau. O que predominou nas demais localidades foi ainda a utilização do compêndio clássico aristotélico-tomista de Genuense, muito utilizado pelas ordens religiosas.

A partir da segunda metade do século XIX intensificou-se a disputa entre as correntes filosóficas tradicionais conservadoras, de caráter aristotélico-tomista, e as novas idéias filosóficas que surgiam do outro lado do oceano - iluminismo, liberalismo, darwinismo, positivismo - que influenciavam parte da elite intelectual brasileira, formada na Europa ou através de livros de lá trazidos, que aderiu a essas ciências conforme lhes convinha.

Esses intelectuais burgueses, em sua maioria médicos, engenheiros e militares, fortemente influenciados pelas ciências positivas e desiludidos com o ecletismo espiritualista, encontravam nestas ou, a partir destas ciências, respostas às suas inquietudes e necessidades. Não apresentavam, porém, uma coesão intelectual, mas, apenas viam nas ciências positivas as bases de sustentação de defesa de seus interesses. Por isso, é possível encontrar os seguidores desta

filosofia positiva no meio militar, no meio acadêmico, no meio republicano e abolicionista e, até mesmo, entre seguidores do catolicismo. Havia os positivistas franceses, guiados por Pierre Laffitte e os positivistas brasileiros que, de alguma maneira, tentavam utilizar-se menos do *européu* voltando-se mais para a realidade brasileira. Pereira Barreto foi um significativo exemplo desta tentativa ao propor reformas no ensino oficial para torná-lo mais voltado à nossa realidade, preparando-nos para lidar com nossos problemas, dizia ele: *Já estamos fartos de diplomas, e o que precisamos hoje, é menos europeu na frase e mais positividade de método na doutrina* (COSTA, 1956: 153). Ele acreditava que não se desenvolve uma cultura própria, senão, por meio da formação intelectual de sua população e responsabilizava a Igreja e a Academia pela nossa deformação cultural, daí a necessidade de reformas urgentes no nosso sistema de ensino, retirando-o do domínio teológico em que se encontrava. Foi, é claro, duramente incompreendido pelo seu meio, e por isso, muito polêmico para sua época. Foi, ainda, duplamente ingênuo ao não perceber que a Instituição religiosa possuía uma força que ia muito além daquela por ele estimada e por acreditar que já estávamos prontos para adesão às ciências positivas, quando ainda tínhamos um longo caminho a percorrer.

Os acontecimentos das décadas de 70 e 80 abalaram o Império. A Guerra do Paraguai com o caudilhismo dela decorrente e os conflitos entre a Igreja e o Estado somaram-se aos problemas econômicos que o Império enfrentava naquele período. Só faltava retirar do governo seu último sustentáculo, a manutenção da ordem escravocrata. O que não tardaria, seja devido aos ataques constantes que este tipo de exploração vinha sofrendo, interna e externamente, seja por sua falta de adequação à nova ordem econômica capitalista que se configurava em muitos países em todas as partes do mundo naquele período.

O surgimento da produção cafeeira havia provocado um desenvolvimento econômico jamais conhecido anteriormente, pois ao contrário das produções anteriores, o café exigiu a criação de uma infra-estrutura que resultou na construção de muitas estradas de ferro, na criação de companhias de beneficiamento, exportação e seguro da produção, intensificou a vida urbana, levando os *barões do café* a trocarem suas moradias no campo pelas luxuosas e confortáveis mansões da cidade, onde desfrutavam de muitas comodidades: iluminação a gás, telégrafos, transportes (bondes e trens), comércio, entre outras.

O desenvolvimento econômico e as mudanças culturais arejaram o Brasil, criando uma aguda expectativa por transformações da nossa realidade. Muitos intelectuais investiam contra o Império fazendo ousadas considerações a respeito do trabalho escravo ou da organização política. E se, de um lado, colocaram em polvorosa alguns proprietários de terra, de outro, fizeram avançar os debates sobre estes assuntos. É também, importante observar quanto a este ponto que nem todos os positivistas foram republicanos. Na maioria das vezes diziam-se republicanos para não serem simplesmente tratados como retrógrados. Os fiéis seguidores da doutrina de Comte não tinham propósitos de se colocarem contra a autoridade vigente, pois, segundo eles, esta atitude poderia levar ao caos total. Defendiam a necessidade da liberdade espiritual e moral para se alcançar o progresso, contanto que fosse respeitada a ordem material.

Benjamin Constant foi um exemplo ímpar desta realidade, pois, sendo um fiel seguidor da doutrina positivista - mas não do Apostolado Positivista do Rio de Janeiro com o qual havia rompido - tornou-se um dos mais expressivos lutadores em prol do regime republicano. Formado pela Escola Militar e posteriormente seu instrutor, foi o principal orientador de inúmeros jovens que por seu entusiasmo republicano se deixaram imbuir, como afirma Costa (1956: 241):

*Benjamin Constant foi um formador de homens. Descendente de gente humilde e professor de moços que não eram filhos de senhores de escravos, êle soube plantar nessa juventude o entusiasmo pelo regime republicano e a semente de revolta contra a monarquia. Havia aceito a filosofia de Comte, mas não era ortodoxo. 'Afastado do Apostolado, Benjamin não fêz um sacerdócio do positivismo como religião. Divulgou-o apenas, mais interessado propriamente no ensino do positivismo de A. Comte como filosofia..*

No entanto, não foram seus ideais que nortearam o regime republicano aqui instaurado.

A nova realidade urbana também pesou nas transformações culturais que marcaram fortemente esta época. Os debates em torno das questões políticas e econômicas tornavam-se uma realidade cotidiana, tanto veiculados através da imprensa, como em discussões realizadas nas praças e bares públicos. Havia um novo dinamismo no ar das principais províncias, sobretudo as de produção cafeeira. Este clima favoreceu a adesão às novas idéias que inundavam o mundo europeu e, em certa medida, contemplavam também os interesses de alguns grupos sociais aqui no Brasil, principalmente dos que se encontravam alijados da participação na vida política da Nação: oligarquias cafeeiras, burguesia ascendente e os militares. Também, não por acaso, foram estes

grupos que se reuniram em torno das idéias republicanas, pois, depositaram nelas a possibilidade de realização das transformações desejadas.

#### ***4. A primeira fase da República brasileira: conservadorismo ou transformações?***

Já apontamos anteriormente que, pelas próprias circunstâncias, o fio que unia os diferentes grupos republicanos no Brasil era muito tênue e que não tardaria a romper-se logo após a consolidação da nova ordem política. A própria questão da liderança dos militares no movimento e sua permanência no comando do governo durante os primeiros anos da República (1889-1894), era apenas uma estratégia a fim de assegurar a consolidação daquela ordem, já que praticamente não havia inclinações políticas no seio das Forças Armadas brasileiras. Quanto aos muitos intelectuais defensores da República, quase nenhuma influência puderam exercer na organização do novo regime, pois na realidade seus ideais não coincidiam com os dos cafeicultores, que conseguiram, com a proclamação da República, não apenas derrotar o Império e acabar com os privilégios que a decadente aristocracia açucareira tinha junto ao *velho* regime, mas também trazer para si os poderes que almejavam, sendo portanto, os grandes vitoriosos do movimento republicano.

O Estado republicano apressou-se em assegurar os privilégios da oligarquia cafeeira e criou meios de controle sobre o processo eleitoral, somando ao seu poder econômico também o poder político.

A produção agro-exportadora continuou predominando na economia. O café, mesmo já demonstrando fortes sinais de crise, foi mantido como a nossa principal produção por mais algumas décadas (até 1930).

A ordem social sofreu poucas alterações, pois, apesar da abolição, o negro não foi integrado de imediato. Os imigrantes enfrentaram grandes dificuldades, pois, a cultura escravocrata pesava ainda muito forte sobre as relações de trabalho tanto no campo, como na cidade.

No âmbito político poucas mudanças puderam ser vistas, o Brasil passou a ser uma federação na qual os estados possuíam certa autonomia; para cuidar da ordem da Nação, foram criados os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. A primeira Constituição republicana outorgada em 1891, estabeleceu o voto direto para a escolha de todos os cargos do Legislativo e Executivo, mas impediu este direito aos analfabetos, às mulheres, aos jovens menores de 21 anos, militares não graduados e membros das ordens clericais. O poder político ficou fortemente concentrado nas mãos das oligarquias cafeeiras, constituindo a chamada República dos cafeicultores (ou política *café com leite*, devido ao revezamento na presidência do país entre os Partidos republicanos paulista e mineiro, que estendeu-se até 1930).

A restrição feita ao direito de voto deixou evidente o desinteresse do grupo no poder por uma república democrática, pois, excluiu não apenas as classes populares, como também a ascendente classe média urbana quase que totalmente analfabeta. Este foi o principal motivo que influenciou o movimento conhecido como *entusiasmo pela educação* que marcou as lutas pela educação travadas nas primeiras décadas da República, pois, se até então o analfabetismo não havia se constituído num meio de discriminação social agora passava-o a ser. E, foi a rígida centralização do poder nas mãos das oligarquias cafeeiras (conseguida graças à política dos governadores e do coronelismo) que se constituiu no principal elemento de resistência aos movimentos em defesa da educação, sobretudo, a popular.

A Constituição de 1891 determinou que ficasse a cargo dos Estados a responsabilidade pela criação e manutenção da instrução pública elementar e a cargo do governo Federal a responsabilidade da criação das escolas secundárias e superiores. Desta divisão resultou tanto um descaso total, por parte de alguns governos estaduais (principalmente os mais pobres), pela criação das escolas de instrução elementar, como, também, demonstrou o pouco interesse do governo Federal pela preparação intelectual de sua população, permanecendo os cursos secundários e superiores ainda muito escassos.

Políticos e intelectuais, também, muito se debateram a respeito da decisão constitucional pela restrição do voto ao analfabeto, enquanto para alguns ela serviria apenas como elemento de discriminação social, para outros ela reforçaria a necessidade de se resolver urgentemente os problemas educacionais no país. A história se encarregou de mostrar-nos que os primeiros é que tinham mais razão, pois esta restrição só foi eliminada pela Constituição de 1988,

enquanto que os problemas relacionados à instrução elementar até agora não foram satisfatoriamente solucionados.

A primeira Reforma educacional deste novo regime foi a Reforma Benjamin Constant (1890) que, seguindo a separação entre a Igreja e o Estado determinada pela nova Constituição, estabeleceu o ensino público leigo, gratuito e obrigatório. Esta determinação nunca foi realizada. Primeiro, porque faltavam além de escolas em números suficientes, condições efetivas para que as crianças pudessem freqüentá-las e nelas permanecerem. Segundo, porque a maior parte das escolas existentes pertencia a instituições religiosas, representadas tanto pelas Católicas como pelas Metodistas (estas últimas trouxeram as idéias educacionais liberais, conhecidas como *escolanovista*, que exerceram fortes influências nas Reformas educacionais em vários Estados brasileiros daquela época)<sup>5</sup>.

Porém, na realidade, os problemas em relação ao ensino elementar estavam ainda muito longe de ser solucionados. Apesar da expressividade que estes movimentos tiveram, muito pouco conquistaram, pois a aristocracia reacionária somada a nossa realidade econômica inviabilizavam qualquer tentativa de mudanças na ordem educacional.

Quanto ao ensino secundário apenas acrescentaram-se os estudos das Ciências e noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política às disciplinas já existentes, dando a este grau de ensino uma atualização da erudição que já lhe era própria e confirmando o seu caráter enciclopédico e propedêutico, sem se preocupar em conferir-lhe um caráter científicista.

O ensino superior continuou constituído por escolas isoladas, sendo que os cursos de Direito figuravam como os mais procurados pelo fato de preparar, principalmente, para os cargos políticos e administrativos; os cursos de Medicina vinham a seguir, garantindo aos estudantes considerável valorização e posição social; os cursos de engenharia já não possuíam a mesma consideração dos anteriores.

A Reforma Epiácio Pessoa (1901) desvinculou a oficialização do ensino ao Estado e equiparou os ensinos privado e público das escolas secundárias e superiores. A Reforma Rivadavia Correa (1911), reforçou a desoficialização do ensino, concedendo plena e total liberdade às escolas tanto de ensino e didática como administrativa, inclusive, tirando a

---

<sup>5</sup> “Sampaio Dória, em São Paulo (1920), Lourenço Filho, no Ceará (1923), Anísio Teixeira, na Bahia (1925), Carneiro Leão em Pernambuco (1926), Francisco Campos e Mário Casassata, em Minas Gerais (1927), Fernando Azevedo, no Distrito Federal (1928)”. Cf. WEREBE, 1994: 48.

exclusividade do Estado na concessão de diplomas e títulos. Também acabou favorecendo o aumento da demanda ao ensino superior, pois retornava o exame de admissão às próprias faculdades, acabando com o caráter propedêutico do ensino secundário. O resultado desta Reforma foi o aumento considerável na demanda pelos cursos superiores.

A reação veio com a Reforma Carlos Maximiliano (1915) que reoficializou o ensino e dificultou o ingresso ao curso superior com a criação dos exames vestibulares e ainda estabeleceu o diploma do secundário como condição para a realização destes exames, contribuindo para a volta do caráter propedêutico deste grau de ensino. Em 1925 a Reforma Rocha Vaz, representou um grande retrocesso, retirou a autonomia didática e administrativa das escolas e centralizou novamente a organização do ensino, inclusive introduzindo a disciplina de Instrução Moral e Cívica nos cursos secundários, já que esta havia sido inserida nos exames vestibulares. Determinou ainda os currículos das escolas superiores e impôs aos vestibulares um caráter de aprovação classificatória com fixação prévia do número de vagas.

Na realidade, o que observamos é que poucas mudanças podem ser encontradas no sistema educacional, que permaneceu seletivo, elitista e conservador. Não se consolidou a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino elementar. O ensino secundário, não conseguiu ir além do caráter preparatório para o superior e, apesar da influência positivista, pendia tanto para o cientificismo como para a erudição clássica.

Apesar do *entusiasmo pela educação* instaurado por parte da intelectualidade brasileira, não se pode encontrar naquele período nada que se aproxime da construção de um sistema de educação popular<sup>6</sup> nem tampouco, que tenha apresentado mudanças significativa na realidade educacional do país. Conforme afirmação de Werebe (1994: 41):

---

<sup>6</sup> No final do século XIX e início do XX entrou no Brasil um grande contingente de imigrantes atraídos pelas promessas de fácil enriquecimento que eram divulgadas na Europa e impulsionados pelas difíceis condições de vida em seus países. Muitos desses imigrantes haviam sido influenciados pelas idéias socialistas ou anarquistas que se espalhavam pela Europa. Ao aqui chegarem e depararem-se com uma realidade muito diferente da esperada não demoraram a iniciar organizações - geralmente a partir daquelas concepções que já haviam trazido da Europa - que, indo além das reivindicações feitas ao governo (e que nunca eram atendidas), colocavam em prática a sociedade por eles idealizadas (a formação de colônias anarquistas é um dos exemplo destas experiências). Além de contestarem a ordem social, econômica e política fizeram reivindicações práticas para possibilitar as mudanças que desejavam. Daí surgiram tanto as contundentes contestações ao sistema educacional elitista, excludente e reprodutor de idéias trazidas de fora, como a criação de escolas organizadas a partir de seus ideais socialista ou anarquistas. Surgiram, então, as experiências realizadas pelas chamadas *Escolas Operárias*, organizadas pelos socialistas e as *Escolas modernas* ou *Escolas Racionalistas* organizadas pelos anarquistas. Salvas as particularidades, ambos os modelos dirigiam-se às classes populares e operárias, colocavam a Razão em lugar da fé, o direito de acesso a orientação escolar a ambos os

*A maioria da população escolar (cerca de dois terços) continuou por muito tempo fora da rede escolar, vindo engrossar os contingentes, já importantes, de analfabetos no país: da população brasileira de todas as idades, 85% eram analfabetos em 1890, 75% em 1900 e igual porcentagem 20 anos depois.*

E o mais grave é que esta orientação escolar estava pouco voltada para a nossa realidade, refletindo ainda de forma muito acentuada a presença das idéias e pensamentos trazidos de fora, sobretudo, da Europa. O que confirma isto é que logo após a proclamação da República ocorreu um crescimento das adesões ao positivismo e ao escolanovismo, principalmente na orientação dos cursos superiores, deixando praticamente ao abandono as questões que eram próprias da nossa realidade.

A I Guerra Mundial (1914-1918) provocou mudanças aqui, tanto no campo econômico como no social. Na economia tivemos que suprimir parte das importações, prejudicadas devido a guerra, levando o país a um surto industrial. O crescimento abrupto da população operária provocou o surgimento de organizações que reivindicavam direitos trabalhistas. Ainda que a maioria destes movimentos tenha terminado mais em confronto com a polícia do que em mesa de negociações, não se pode negar que tiveram um peso muito importante nas (poucas) conquistas que a classe operária obteve a partir de 1930. Aliás, este confronto entre burguesia industrial e proletariado demonstrava claramente que o Brasil já esboçava uma nova organização econômica que em poucas décadas substituiria o, até então, tradicional sistema agro-exportador.

Nesse momento muitos educadores entendiam a instrução escolar como condição necessária e indispensável para o sucesso da transição econômica que se esboçava. Acreditavam que pela educação o Brasil poderia desenvolver-se e atingir condições de competitividade no mercado capitalista. De outro lado, conservadores e, entre eles a Igreja católica, acusavam estes movimentos de serem guiados pela teoria marxista e pretenderem transformar o Brasil em uma sociedade socialista, por isso combateram duramente todas as propostas educacionais

---

sexos, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. É quase dispensável dizer que foram duramente perseguidos e combatidos tanto pelas classes dominantes (neste período representada principalmente pelas oligarquias latifundiárias que dominavam a máquina estatal, como pela Igreja Católica) e por isso suas experiências acabaram fracassando. Mas não podemos ignorar que as idéias e experiências realizadas por aqueles grupos representaram a inauguração de uma nova concepção educacional que, a partir daí, constariam de quase todas as Reformas e Planos educacionais propostas - ainda que muito pouco efetivadas (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 132-139).

reformadoras que foram apresentadas por aqueles educadores, inclusive acusando-os de comunistas quando, na realidade, eram seguidores da chamada *Escola Nova*<sup>7</sup>.

### ***5. A segunda fase da República: a transformação na ordem política e econômica e as mudanças educacionais:***

O movimento revolucionário de outubro de 1930, colocou fim ao domínio exclusivista da oligarquia cafeeira, mas não se constituiu num governo de representação democrática, ao contrário do que certamente as classes média e popular esperavam. Não significou a instauração de um governo que representasse o interesse da maioria da população, ou daqueles que historicamente estavam excluídos de qualquer participação na vida da nação. O que se assistiu

---

<sup>7</sup> O escolanovismo no Brasil expressou-se sob uma política educacional descentralizada e pode ser encontrado nos modelos de Reformas criadas por alguns educadores, estabelecidas em alguns Estados ao longo da década dos 20. Sampaio Dória ao assumir o cargo de Diretor da Instrução Pública de São Paulo em 1920 deu início a uma ousada reforma educacional que não se limitava apenas a inovação metodológica, mas introduzia medidas que alteravam o sistema no sentido de expandi-lo e garantir o acesso de todos à formação educacional. Lourenço Filho, outro exemplo de reformador dentro do caráter escolanovista, ao assumir a orientação do sistema educacional no Ceará em 1922, levou a uma empolgação sem precedentes em torna da educação, professores, administradores e inspetores escolares, além de deputados, jornalistas e advogados passaram a freqüentar cursos de pedagogia destinados a inovações metodológicas e medidas para melhorar os índices de acesso e aproveitamento da instrução escolar que orientava-se principalmente para a realidade regional. Em 1924 a experiência escolanovista foi realizada na Bahia com a nomeação de Anísio Teixeira para Inspetor Geral do Ensino. Porém em 1925 A Reforma Rocha Vaz, criada arbitrariamente pelo governo Federal, ao mesmo tempo que dizia encampar a luta contra o analfabetismo e reformava o ensino secundário e superior, caracterizou-se como um obstáculo às experiências inovadoras que vinham ocorrendo em alguns Estados, pois centralizava novamente as diretrizes para o sistema educacional, medida que perdurou mesmo após o movimento de 1930. Não poderíamos esquecer as Reformas realizadas por Fernando de Azevedo e Mário Casassanta, no Distrito Federal e Minas Gerais, respectivamente. O primeiro foi responsável pela introdução e valorização da importância da sociologia como disciplina acadêmica ao enfocar a tarefa social que deve cumprir a escola. Estabelecia três princípios básicos para a escola: a formação de uma base educacional comum a todos, a formação para o trabalho, que não pode ser entendido enquanto profissão, mas como atividade criadora e, a preparação para o convívio social. A Reforma de Fernando de Azevedo foi inteiramente criticada pelas alas conservadoras, porém o cacife político que possuía garantia-lhe a sua sustentação. Em Minas Gerais, Casassanta, apoiado por Francisco Campos, direcionou sua Reforma principalmente para a criação de um novo modelo pedagógico e acabou deslocando a questão educacional do campo político para o técnico pedagógico.

Devido a forte oposição realizada, sobretudo pelos católicos, às experiências escolanovistas, logo após o movimento de 1930, não foram os Reformadores mais radicais que ganharam espaços. Mas, ao contrário, foram os moderados que ocuparam os mais importantes cargos na orientação do sistema educacional. Exemplo disto, foi a nomeação de Francisco Campos para o recém Ministério da Educação e Saúde criado por Getúlio logo após o movimento de 30. O Ministro direcionou as Reformas principalmente ao ensino secundário e superior, privilegiando as elites que eram as que tinham acesso a este ensino no Brasil, deixando praticamente ao abandono o ensino primário e a educação popular. (Cf. WEREBE, 1994: 47 ss).

após o movimento de 1930 foram alguns ajustes econômicos, principalmente para contornar o estado caótico em que se encontrava a nossa economia. Getúlio Vargas mostrou-se um político muito hábil, pois, assumindo o governo apenas provisoriamente, conseguiu nele manter-se ao longo de 15 anos.

No campo educacional, Getúlio Vargas conseguiu, poderíamos dizer, conciliar *gregos e troianos* quando das intensas rivalidades entre escolanovistas (liberais) e católicos (conservadores) nos trabalhos constitucionais de 1933/34. Expressão disso foi o fato de ambos terem se sentido vitoriosos com a Carta de 34. Mesmo considerando que a Constituição de 34 não tenha significado uma *revolução* no que se refere a Educação (como também não significou em qualquer outro campo), não podemos deixar de considerar o peso que exerceram as reformas e experiências escolanovistas, que conseguiram chamar a atenção para a importância de um novo conceito de educação. É preciso considerar, no entanto, que suas preocupações estavam voltadas para o ensino secundário e superior, o que, por si só, já se destinava às classes privilegiadas que eram as que tinham acesso a estes graus de formação e, ainda mais, eram vistas como suporte necessário ao desenvolvimento industrial que aqui se esboçava (Cf. WEREBE, 1994: 52-4).

A Reforma Francisco Campos (Decretos nº19.890 de 18 de abril de 1931 e nº 2.241 de 04 de abril de 1932) nada estabeleceu sobre o ensino primário. O secundário passou a constituir-se num regime serial com frequência obrigatória, composto por dois ciclos, nos quais o primeiro ciclo, fundamental, com duração de 5 anos era obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior e, o segundo ciclo complementar deveria ser cursado de acordo com o curso superior pretendido, o pré-médico (para os cursos da área médica), o pré-jurídico (para o curso de direito) ou o pré-politécnico (para os cursos de engenharia e arquitetura); o currículo devia compor-se de 13 matérias no ciclo fundamental e 10 no complementar - neste entrava inclusive a filosofia (Cf. CARTOLANO, 1985: 56-8).

Na realidade o que percebemos é que o surgimento das atividades industriais, somadas ao crescimento urbano na segunda metade do século XIX e o aceleração destas atividades a partir da primeira metade do século XX estavam muito relacionadas às idéias e ideais que caracterizavam o pensamento educacional naquele período. O analfabetismo tornou-se uma questão de vergonha nacional, seja pelo fato de impedir o exercício da cidadania, seja por travancar o desenvolvimento industrial. Pelo menos esta foi a visão que marcou acentuadamente

os movimentos e organizações educacionais a que nos referimos anteriormente. Em outras palavras, o escolanovismo havia produzido uma intrínseca relação entre a instrução escolar e o desenvolvimento econômico e social da nação, sem, no entanto, levar em conta ou ressaltar as verdadeiras questões, de ordem política, e os interesses de grupos particulares nacionais e internacionais que impediam ou dificultavam o nosso desenvolvimento industrial (Cf. WEREBE, 1994:50-3). Não por acaso, os períodos de maior crescimento da nossa produção industrial coincidiram com os abalos e crise da economia externa, principalmente das nações das quais dependíamos economicamente<sup>8</sup>.

Os resultados obtidos neste período em relação à educação não podem ser considerados satisfatórios. Apesar de Vargas ter demonstrado alguma preocupação com esta questão criando o Ministério da Educação e Saúde, os ministros que ocuparam esta pasta - Francisco Campos 1930-32 e Gustavo Capanema 1934-45, não demonstraram tanto empenho na criação de um sistema de educação popular. Além disso, a centralização provocou um retrocesso neste campo, pois, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino imposta pela Constituição de 1934 não contavam com os meios necessários para a viabilização desta imposição que, assim acabou não saindo do papel, ao passo que, os Estados que já vinham realizando algumas experiências nesta direção se viram obrigados a abandonar seus projetos por não encontrarem suporte no ministério. Inclusive, é importante lembrar que os liberais ou escolanovistas que assinaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>9</sup> foram não apenas duramente criticados por aqueles que viam nesta concepção pedagógica riscos para os seus interesses particulares, como inclusive perseguidos após o Golpe de 37, *salvando-se* somente aqueles que aderiram e fizeram parte do Estado Novo.

A Reforma Capanema (Decreto de 09 de abril de 1942), manteve o ensino secundário em 2 ciclos, sendo o primeiro (ginásio) com duração de 4 anos e o segundo (colégio) com duração de 3 anos, durante os quais o estudante deveria fazer opção pelo Clássico (voltado à formação

---

<sup>8</sup> Isto encontra confirmação nos surtos industriais vividos pelo país entre 1914-1918, período que corresponde à I Guerra Mundial e entre 1939-1945, II Guerra Mundial; o pós 45 marcou o início do imperialismo Norte Americano e sua consolidação sobre a economia brasileira a partir da segunda metade da década de 50.

<sup>9</sup> “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” foi redigido por Fernando de Azevedo em 1932 e assinado por vários educadores que se identificavam com a chamada “escola nova”, inspirada nos trabalhos de J. Dewey, que colocava a instrução escolar como meio de desenvolvimento econômico e social e, para tanto, defendiam a escola leiga, gratuita e obrigatória com direito de acesso a ambos os sexos. (Cf. WEREBE, 1994: 50).

intelectual que envolvia conhecimentos filosóficos e das letras antigas), ou Científico (que priorizava as ciências).

Ainda que não deixemos de considerar que neste período a questão educacional atraiu atenções como jamais havia conseguido anteriormente, além de ter se constituído numa obrigatoriedade dos governos Federal, Estaduais e Municipais, os quais deveriam destinar os recursos necessários para todos os níveis de ensino, ela não exibiu índices muito animadores. O ensino primário recebeu pouca atenção<sup>10</sup>, tendo sido as reformas direcionadas, principalmente, ao ensino secundário e superior, confirmando o caráter elitista destes graus de ensino. O ensino secundário também apresentou um crescimento, mas destinado, de um lado, a preparar aqueles que deveriam ingressar nos cursos superiores e, de outro, àqueles que deveriam preparar-se profissionalmente (ensino profissionalizante criado nas escolas oficiais ou escolas paralelas como o caso do SENAI fundado em 1942), e que, na maioria, não fariam um curso superior. Tal medida consolidava o caráter dualista do ensino de segundo grau, pois seriam, sobretudo, os jovens pertencentes às classes mais pobres que se destinariam ao ensino profissionalizante (este período coincide com o crescimento das atividades industriais no Brasil e, conseqüentemente, com a necessidade de forças de trabalho qualificada), ficando os cursos de preparação para o superior como uma exclusividade das elites. Entre os fatores que provocavam estes resultados podemos citar as dificuldades de acesso às escolas e a precariedade destes estabelecimentos, as más condições dos profissionais da educação que na sua maioria não estavam devidamente preparados e eram mal remunerados e, também, a necessidade de a criança/jovem ter que trocar a escola pelo trabalho ainda muito cedo. Vale lembrar também que a repetência atingia muito mais os mais pobres por serem estes os que tinham que enfrentar as maiores dificuldades. No âmbito do ensino superior, ainda que tenha havido alguns avanços devido a imposição do regime universitário feito pela Reforma Campos, acabou prevalecendo os cursos superiores, na sua maioria de iniciativa privada, em lugar das universidades (Cf. WEREBE, 1994:54-60).

---

<sup>10</sup> Em 1940 a população analfabeta era de 56%, baixou para 50,5% em 1950 e para 39,4% em 1960, porém em números absolutos a população de analfabetos cresceu em 543.271 habitantes neste mesmo período. As matrículas no ensino primário saltou de 3.238.940 em 1945 para 4.545.630 em 1955, mas a repetência e evasão mantinha seu gravíssimo estado: enquanto que apenas 14,8 dos alunos que ingressaram na 1ª série em 1945 conseguiram concluir a 4ª série, em 1955 este percentual passou para 16,5%, expondo uma perversa seletividade. (Cf. WEREBE, 1994: 63-64).

A luta pela democratização do ensino tornava-se cada vez mais aguda. De um lado as camadas populares reivindicavam o direito de acesso a todos os graus de ensino, inclusive ao superior, de outro, as elites temerosas de perder seus privilégios tentavam garantir para si a exclusividade deste direito, empurrando as primeiras para o ensino profissionalizante. Era clara (e agora legal) a divisão social que se reproduzia via escola: um ensino de segundo grau enciclopédico, livresco e propedêutico, era destinado às elites que pleiteavam formação superior, e o ensino profissionalizante era destinado às classes populares com a finalidade de encaminhá-las rapidamente ao mercado de trabalho.

#### ***6. A democratização e as lutas entre o nacionalismo e o imperialismo: 1945-1964:***

Com a renúncia de Vargas o Estado Novo (1937-1945) chegou ao fim e a partir de então até 1964 vivemos o período mais democrático de nossa história. Todos os departamentos repressivos foram suspensos, as eleições voltaram a ser diretas para todos os cargos do Legislativo e do Executivo.

A vitória do General Eurico Gaspar Dutra, da coligação PSD/PTB, contra o Brigadeiro Eduardo Gomes, da UDN, contrariou as expectativas e demonstrou que Vargas ainda era detentor de grande prestígio e mais, que o poder da máquina estatal não podia ser ignorado (Cf. FAUSTO, 1994: 398).

Em janeiro de 1946, foi instalada a Assembléia Constituinte, composta pela câmara dos deputados e senado, que deveria elaborar uma nova Carta Constitucional. Os trabalhos Constituintes terminaram em 18 de setembro com a promulgação da nova Constituição brasileira. A Carta de 46 seguia o modelo liberal-democrático e embora possuísse teor bem diferente da Carta de 37, manteve alguns dispositivos que garantiam o corporativismo estatal. Manteve o voto direto, secreto e obrigatório para todos os alfabetizados, maiores de 18 anos de ambos os sexos.

Quanto à Educação, a Carta de 46 foi a primeira Constituição a responsabilizar a União pelo dever de estabelecer Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de manter a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário. Assim, em 1948 foram iniciados os trabalhos em

torno do projeto de Lei sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trabalhos estes que foram fortemente marcados pelo confronto de interesses antagônicos. De um lado, eram grandes as pressões pelo estabelecimento de um sistema de educação amplo e gratuito que atendesse as demandas populacionais, e, de outro, prevaleciam os interesses particulares das escolas privadas.

O projeto inicial apresentado pelo Ministro da Educação Clemente Mariani possuía uma tendência descentralizadora e constituía-se na oportunidade de viabilizar os ideais liberais dos escolanovistas, de propiciar um salto histórico na direção da superação de nossos problemas crônicos ligados ao analfabetismo e ausência de um projeto educacional para o país.

De outro lado, a oposição conservadora, tendo a frente a Igreja Católica, fazia restrições a esse projeto adjetivando Anísio Teixeira de comunista, além de fazer ligação entre os pensamentos de Dewey e Marx, quando, na verdade, pretendia resguardar seus interesses e privilégios. Em meio a esses conflitos nasceu nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, em 03/08/61 (Cf. SAVIANI, 1997: 11ss).

A Lei representou poucos avanços quanto às reivindicações populares, caracterizando-se mais como a vitória dos interesses privatistas, ali contemplados graças à política conciliadora do projeto aprovado que atendeu, em certa medida, às reivindicações dos que lutavam pela expansão do ensino público e gratuito, mantendo, porém, os privilégios e interesses particulares dos grupos privados. Assim, não por acaso, o texto garantiu à família a liberdade de escolha da educação de seus filhos e estabeleceu que o ensino era uma obrigação do poder público e livre à iniciativa privada. Também não foi por acaso que estabeleceu que os recursos públicos seriam aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino, mas regulava, em seguida, a concessão de bolsas e a subvenção da União, dos Estados e Municípios às iniciativas privadas de ensino.

Quanto à organização do ensino, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) estabelecia um ensino primário fundamental com quatro anos de duração, a ser seguido pelo ensino médio com duração de sete anos, sendo o primeiro ciclo, o ginásial, composto por quatro anos e o segundo ciclo, o colegial, com duração de três anos, dividido horizontalmente nos ramos secundário, normal e técnico, sendo este último subdividido em industrial, agrícola e comercial. Independente da área escolhida no secundário o aluno teria direito de acesso aos vestibulares para qualquer curso superior.

Em 1950 Vargas venceu as eleições presidenciais e volta para mais um período de governo. Aliado aos setores nacionalistas da burguesia e das Forças Armadas e também aos trabalhadores urbanos, esperava poder continuar o processo de fortalecimento de um modelo econômico, iniciado por ele em 1930, de substituição de importações (Cf. BASBAUM, 1985: 198-202).

Desta vez, porém, encontrou *inimigos* mais fortes e organizados. Eram muitos os que se opunham à sua política econômica, sobretudo os interesses estrangeiros, que viam em Vargas limites à expansão do capital multinacional (Cf. BASBAUM, 1985: 204).

O alinhamento da Escola Superior de Guerra aos ditames emanados dos Estados Unidos, no contexto da Guerra Fria, mais os sistemáticos ataques da UDN, através do jornalista Carlos Lacerda à política de Vargas culminaram no suicídio do presidente.

Depois de um período conturbado chegamos à vitória de Juscelino Kubitschek nas eleições de 1955. Com ele o Brasil teve suas portas abertas ao capital estrangeiro. As multinacionais chegam aqui dentro de um projeto de fazer o país crescer rapidamente (“50 anos em 5” era o *slogan* desenvolvimentista de J.K.).

O modelo econômico de substituição de importações se aprofundava, agora não apenas a partir do capital nacional, mas também pela presença crescente do capital multinacional.

Agora, isso não solucionou nossos problemas sociais, pelo contrário, aprofundou-os. Daí que ao final da década de 1950 os movimentos sociais se multiplicavam (Cf. FAUSTO, 1994: 430-1).

Em 1960 Jânio Quadros venceu as eleições presidenciais. A UDN chegava ao poder através da figura carismática e populista do ex-governador de São Paulo. Autoritário e incapaz de negociar politicamente com o legislativo aprofundou a crise política com sua renúncia em 25 de agosto de 1961, sete meses depois de sua posse.

João Goulart, vice-presidente, só conseguiu tomar posse depois de um acordo entre os militares da Escola Superior de Guerra e o Congresso Nacional que modificou o regime de governo de presidencialista para parlamentarista (Cf. BASBAUM, 1986: 21-4). Acusado de comunista Jango não conseguiu governar nem mesmo quando, através de um plebiscito realizado em janeiro de 1963, conseguiu a volta do regime presidencialista. As crises políticas desse período culminaram com o golpe militar de 1º de abril de 1964 (Cf. BASBAUM, 1986: 117ss).

Importa-nos apontar que se o período entre 55 e 64 tratou-se de uma intensa disputa com o capital monopolista, apresentou, também, organizações inéditas na educação brasileira, pois ao mesmo tempo em que desencadeava uma luta sem precedentes em defesa da escola pública como um direito de todos, também foi o período em que muitas experiências nascidas a partir de iniciativas populares, davam demonstrações de que era possível elaborar um sistema de ensino no qual todos poderiam tomar parte, inclusive aqueles que já haviam ultrapassado a faixa etária considerada apropriada para a instrução escolar (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 178-9).

Destas experiências podemos lembrar: o Movimento de Educação de Base (MEB), organizado a partir de grupos religiosos católicos, com a finalidade de atingir principalmente às massas populares mais carentes; os trabalhos de educação popular organizados a partir da orientação pedagógica do educador Paulo Freire, que demonstrou grande eficácia ao associar o processo de alfabetização à realidade do educando, indo, portanto, muito além de um aprendizado mecânico da escrita e leitura; a campanha *De pé no chão também se aprende a ler*, uma iniciativa da prefeitura de Natal que tentou estender a instrução escolar de modo a atender a demanda, apesar da falta de recursos econômicos para este empreendimento<sup>11</sup>. Apesar do sucesso nos resultados destas experiências de educação popular, como também de outras que não explicitamos aqui devido aos limites deste trabalho (como o movimento de cultura popular de Recife; o Centro de cultura popular da UNE...), todas foram extintas no período da ditadura militar (Cf. WEREBE, 1994: 222-6).

### ***7. A ditadura militar, as mudanças na ordem sócio-político e econômica e as reformas educacionais (1964-1985):***

Diante do movimento comandado por tropas do exército contra seu governo, João Goulart preferiu evitar o confronto e uma possível guerra civil retirando-se de Brasília para o Rio Grande do Sul e daí para o exílio no Uruguai.

---

<sup>11</sup> A campanha envolveu profissionais e católicos que se uniram para ajudar no projeto. As escolas foram construídas de barro-batido, cobertas com folhas de coqueiros e a instrução assegurada principalmente graças a dedicação dos profissionais que acreditaram no projeto.

A presidência da República foi assumida pelo presidente da câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli (segundo o dispositivo Constitucional), medida apenas aparente, já que o governo esteve, a partir daí, em mãos das Forças Armadas que governou através de Atos Institucionais (AI)<sup>12</sup>, os quais garantiram ao regime a sustentação de sua política governamental, caracterizada pelo alinhamento aos interesses do capital monopolista (Cf. BRUM, 1995: 175-9).

A democracia tornou-se apenas uma fachada, pois praticamente todas as liberdades e direitos políticos foram suspensos (através de Atos Institucionais) em nome da *segurança nacional*.

No campo econômico, o governo anunciava a modernização do capitalismo. Estabeleceu aumento de impostos, contenção dos gastos do governo (principalmente com o sacrifício de investimentos sociais) e compressão dos salários, impondo às classes trabalhadoras o maior ônus desta política e impedindo as possíveis reações através de mecanismos coercitivos - como por exemplo a substituição da lei de estabilidade por tempo de serviço pelo Fundo de Garantia por Tempo de Serviço - FGTS (Cf. BASBAUM, 1986: 203-4).

O alto custo social das reformas econômicas abalou o prestígio do governo, levando ao fortalecimento dos movimentos de oposição, ao que o governo respondeu com um endurecimento ainda maior.

1968 foi um ano em que as lutas políticas e sociais foram intensas no mundo todo e também no Brasil. As idéias e ideais franceses em defesa de um sistema educacional avançado repercutiam aqui, provocando intensas agitações no meio cultural e artístico. O movimento

---

<sup>12</sup> O AI nº 1 foi decretado em 09 de abril de 1964 pelos comandantes do exército, marinha e aeronáutica. Pretendia dissimular o caráter ditatorial do governo mantendo a carta Constitucional de 46 e o Congresso funcionando. Porém, fortaleceu o poder do Executivo em detrimento do Legislativo, delegando ao presidente poder para enviar projetos ao Congresso que poderiam ser aprovados por decurso de prazo (30 dias para a câmara dos Deputados e mais 30 dias para a de Senadores), transformando esta medida em praxe freqüente. Suspendeu, ainda, a imunidade parlamentar, delegando ao Comando Supremo da Revolução poderes para cassar mandatos em qualquer instância, além de aplicar suspensões dos direitos políticos por 10 anos.

O AI nº 02 foi decretado em 17 de outubro de 1965, ampliou ainda mais os poderes do presidente da República e extinguiu o pluripartidarismo, permitindo a criação de apenas dois partidos o que resultou na criação da Aliança Renovadora Nacional (ARENA), representando a situação e o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) como oposição.

O AI nº 03, decretado em 1966, estendeu as eleições indiretas também para governadores de Estados e encarregou estes de escolherem os prefeitos das respectivas capitais.

O AI nº 05, decretado em 13 de dezembro de 1968, foi o mais autoritário de todos, centrando poderes absolutos nas mãos do presidente da República que poderia fechar o Congresso, decretar intervenção nos Estados, cassar mandatos, suspender direitos políticos, demitir ou aposentar servidores públicos e, ainda estabelecia a censura a todos os meios de comunicação e transformava a tortura como prática comum em nome da defesa da Segurança Nacional.

estudantil voltou às ruas para protestar contra a ditadura, a dominação cultural e as más condições universitárias. Num destes protestos foi assassinado o estudante Edson Luís, acirrando ainda mais as contestações ao regime que cada vez mais se endurecia frente à oposição. Estudantes nas ruas, trabalhadores em greve, tropas militares combatendo-os, grupos civis iniciando organizações de resistência armada. A situação parecia caótica<sup>13</sup>.

Delfim Netto, conseguiu, no momento seguinte resultados positivos no crescimento econômico graças à facilitação do crédito, controle dos preços, incentivos à indústria, principalmente automobilística, e avanços na construção civil graças aos recursos fornecidos pelo Banco Nacional da Habitação. O crescimento econômico alcançado entre 68 e 69 exalou otimismo e ganhou o adjetivo de *milagre econômico* (Cf. ALVES, 1985: 145-6).

Em 1969, sem a possibilidade do retorno ao cargo do presidente Costa e Silva, que estava doente, a junta militar determinou que o congresso nacional realizasse eleições para presidente e vice no dia 25 de outubro. O indicado pelo Alto Comando das Forças Armadas foi o general Emílio Garrastazu Médici, que governou o país de 30 de outubro de 1968 até 15 de março de 1974.

Apesar da austeridade e do uso acentuado da tortura para auxiliar no desmantelamento dos grupos de resistência ao regime, sobretudo da guerrilha, um fator que contribuiu muito para o apoio ao presidente foi a intensa exploração, via imprensa, dos resultados positivos que a economia brasileira apresentava desde 1969. A idéia de que o *bolo deveria crescer* primeiro para depois ser repartido, encheu de ilusões aqueles que ansiavam por melhores condições de vida. O acesso ao crediário favoreceu também as classes populares que tiveram acesso ao consumo - a televisão foi o artigo mais procurado, mostra disso era que até 1960 apenas 9,5% da população possuíam-na e, em 1970, 40% (Cf. FAUSTO, 1994: 482-8).

O motivo deste *milagre* não vinha do céu e sim da terra, ou melhor, da América do Norte. Foi graças aos *generosos* empréstimos concedidos pelos norte americanos que vinham financiando a economia de alguns países, que classificamo-nos como um *país em desenvolvimento*.

---

<sup>13</sup> Para melhores esclarecimentos sobre o período do regime militar consultar: VENTURA, 1988; Arquidiocese de São Paulo, 1985; GERMANO, 1993; entre outros.

O Regime tratou de providenciar reformas na área educacional, ajustando-a ao novo quadro político e dando contribuições à dinamização da ordem sócio-econômica. Os trabalhos de educação popular foram proibidos. As reformas educacionais foram direcionadas pelo MEC com a interferência direta dos EUA que participaram tanto na elaboração como no financiamento da nova organização do ensino no Brasil (acordo MEC/USAID)<sup>14</sup>. Deste acordo resultaram as reformas universitária (Lei 5.540/68) e do ensino primário e médio (Lei 5.692/71), sendo que ambas estabeleceram uma estreita vinculação entre educação e produção - *teoria do capital humano* (Cf. FRIGOTTO, 1989: 133ss). Devido ao recorte de nossa pesquisa, trataremos apenas da reforma do ensino primário e médio.

Em 20 de maio de 1970 o presidente da República, Emílio Garrastazu Médici, baixou o Decreto 66.600 designando o estabelecimento de um Grupo de Trabalho que seria encarregado da elaboração do projeto de reformas para o ensino Fundamental e Médio. O ministro da Educação e Cultura, coronel Jarbas Passarinho, criou a Comissão composta por 9 membros em 15 de junho de 1970, dando-lhe 60 dias para a conclusão dos trabalhos. Rigorosamente dentro do prazo estabelecido, o Projeto elaborado pelo Grupo de Trabalho foi entregue ao ministro que o encaminhou à apreciação do Conselho Federal de Educação, que recebeu deste algumas emendas e sugestões. O ministro da Educação incorporou-as ao projeto e, acrescentando mais algumas sugestões suas, o encaminhou ao presidente da República em 30 de março de 1971. O presidente Médici encaminhou o Projeto ao Congresso Nacional em 25 de junho de 1971 para apreciação em regime de urgência (prazo de 40 dias).

A comissão mista formada no Congresso para apreciação do Projeto foi presidida pelo Senador Wilson Gonçalves e teve como relator o Deputado Aderbal Jurema. Após receber 362 emendas, o texto substitutivo foi apreciado e aprovado pela Comissão em 20 de julho de 1971 e encaminhado ao Congresso Nacional. Na sessão de 27 de julho de 1971 a matéria foi votada e aprovada. Encaminhado ao presidente da República, o Projeto foi aprovado sem vetos, promulgando-se a Lei 5.692/71 (Cf. GERMANO, 1993).

A respeito dessa reforma salientamos que os resultados finais demonstraram que pesou além dos interesses econômicos, a forte pressão política que havia sido instaurada no país desde 1964. Resultando, então, numa reforma que privilegiava os interesses do capital

---

<sup>14</sup> Ministério da Educação e do Desporto/ Agência Internacional dos Estados Unidos para o Desenvolvimento.

monopolista e vinculava-se à *ideologia de desenvolvimento e segurança nacional* (Cf. SILVEIRA, 1991: 128ss).

A Lei 5.692/71 dividiu o ensino em dois ciclos, o Primeiro Grau, com duração de oito anos e o Segundo Grau, com duração de três ou quatro anos, de caráter profissionalizante, que segundo seus mentores, eliminaria o dualismo entre o ensino propedêutico e o técnico. Conforme o próprio texto da Reforma, o objetivo geral do ensino no Brasil deveria:

*proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (Art. 1º).*

Na visão dos mentores da reforma, o ensino profissionalizante era entendido como a formação de um cidadão plenamente preparado para o mercado e, até mesmo, para a vida. Inicialmente essa idéia, havia estado associada à preocupação com a preparação barata e urgente de mão-de-obra para atender a crescente demanda provocada pelo rápido crescimento industrial que ocorria no país.

Os cursos de 1º e 2º graus deveriam criar seus currículos seguindo um núcleo comum definido pelo Conselho Federal de educação e complementados com uma parte diversificada a ser escolhida pelos próprios estabelecimentos de ensino. O núcleo comum era composto pelas seguintes matérias: Comunicação e Expressão (compreendendo as disciplinas de Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna), Estudos Sociais (compreendendo as disciplinas de História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil) e Ciências (que compreendia as disciplinas de Matemática e Ciências Físicas e Biológicas). Também estabelecia como obrigatórias as matérias de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Foi fixado pelo Conselho Federal de Educação o conteúdo mínimo para cada habilitação profissional e os conjuntos de habilitações a serem oferecidos. A parte diversificada poderia ser escolhida pelo estabelecimento dentro de uma relação de matérias fornecidas pelo Conselho Estadual de Educação (Deliberação 18/72) seguindo as diferentes realidades e necessidades pertencentes à região. Infelizmente muito pouca importância ocupou esta parte na composição dos currículos, seja pelo já amplo espaço preenchido pela parte comum, seja porque muitos estabelecimentos achavam mais fácil e menos *problemático* acatar os modelos sugeridos pelas Secretarias Estaduais de Educação. Na realidade, o que a Reforma do ensino de 1º e 2º graus

realizou foi muito mais a consagração de um caráter utilitarista e discriminador do ensino do que a promoção da democratização do ensino prometida pelo regime (Cf. CARTOLANO, 1985: 75-80).

Em meio a este contexto geral, do Regime militar e das reformas educacionais (Lei 5.692/71), tentamos entender porque a filosofia, bem como as disciplinas humanísticas, perderam considerável espaço na formação educacional brasileira ao longo deste período.

Quando consideramos as mudanças econômicas pelas quais o país passava, somadas aos interesses do capital monopolista que predominava sobre a nossa política econômica, entende-se que as reformas do ensino de 1º e 2º graus (como também a universitária) visavam tanto a adequação do ensino ao novo sistema político, como também a concretização do modelo econômico que voltava-se prioritariamente à produção industrial (representada principalmente pelas indústrias multinacionais que aqui se instalavam). Visto deste ponto, percebe-se que pouco interessava a formação filosófica num ensino que se pretendia, antes de mais nada, profissionalizante. Outro aspecto foi a pouca possibilidade de se *arranjar* um espaço para a disciplina em uma grade curricular já muito comprometida pela parte imposta obrigatoriamente, dificultando-se que as escolas insistissem em mantê-la nos currículos. Também, não se pode deixar de ressaltar que na ótica das Secretarias Estaduais de Educação a disciplina de Educação Moral e Cívica, imposta como obrigatória, já desempenhava a função atribuída à filosofia. Embora bem saibamos que isto não é uma verdade, não deixou de servir como uma desculpa para camuflar a extinção da Filosofia deste grau de ensino. Assim, o processo de extinção da Filosofia das grades curriculares do ensino de 2º grau a partir de 1964, foi quase que uma decorrência *natural* do Estado autoritário e da ideologia desenvolvimentista assegurada pela *Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento* (Cf. SILVEIRA, 1991: 130ss).

No período final do governo Médici, a *crise do petróleo* e a falência do *milagre econômico* somados à dura repressão política (que utilizava-se amplamente de métodos de torturas), levou a um descontentamento muito grande da população. Isso forçou os “arquitetos” do regime militar a adotarem uma tática de distensão política - *entregar os anéis para não perder os dedos* (Cf. ALVES, 1985: 172-81).

No governo de Geisel (1974-1979), esta abertura foi lenta e gradual com avanços e retrocessos. Foi suspensa a censura aos jornais (1975), mas em compensação foi criada a Lei

Falcão (1976) que cerceava a liberdade de propaganda política no rádio e televisão; a revogação do AI-5 (1979) instaurava relativa liberdade de manifestações, mas o medo da forte repressão ainda imperava no meio social e intimidava as organizações de protestos. A extinção da ARENA e do MDB, com a decretação da volta do pluripartidarismo, ao mesmo tempo que trouxe de volta a liberdade de organização partidária, dividiu a oposição enfraquecendo-a (Cf. ALVES, 1985: 269-73).

Figueiredo (1979-1985), protegido politicamente pelos mecanismos que garantiam a representação majoritária do governo<sup>15</sup>, enfrentou grandes dificuldades no campo econômico e o conseqüente aumento da insatisfação popular. As classes populares voltavam a cena política empurradas pelos altos índices de inflação que geravam perdas salariais insuportáveis.

O governo acabou optando pelo controle inflacionário através de rígidas medidas que levaram o país à recessão. Isso gerou, nos anos subseqüentes (1981-1983), um processo de *estagnação* (porque combinava estagnação econômica com inflação) e, como sempre, foi a classe trabalhadora quem arcou com a maior parte dos sacrifícios (arrocho salarial e desemprego). Como as medidas sucessivas não foram suficientes para o controle inflacionário e com a credibilidade externa do país prejudicada, o governo brasileiro acabou recorrendo ao Fundo Monetário Internacional em 1983 que, a partir daí, passou a ditar as medidas *corretivas* para nossa economia, gerando sacrifícios ainda maiores para as classes trabalhadoras, além de submeter totalmente o país ao controle externo (Cf. BRUM, 1995: 231-3).

Apesar da significativa vitória do governo nas eleições de 1982 (onde foram eleitos vereadores, prefeitos, governadores, Deputados Estaduais e Federais e Senadores), a oposição ganhou força vencendo nos Estados economicamente mais fortes.

Em 1983, o Partido dos Trabalhadores começou a reivindicar eleições diretas para presidente da República, contando com a adesão de muitos outros partidos (PMDB, PDT, entre outros) e organizações sociais (CUT e CONCLAT). Era formada a Frente Única pelas “Diretas já”. Este movimento ganhou espaços na imprensa e, ruas e praças foram transformadas em palcos de comícios em defesa das eleições diretas para presidente. O Deputado Dante de Oliveira

---

<sup>15</sup> Em 1977, para continuar tendo maioria no Senado, o então presidente Ernesto Geisel fechou o congresso e baixou o “pacote de abril”. Através dele se instituiu o “Senador Biônico” (eleito por um colégio eleitoral *ad hoc*) e estabeleceu mudanças no critério de representação proporcional na Câmara Federal, privilegiando os Estados do Nordeste (onde o partido do governo era maioria) que passaram a possuir maior número de Deputados que os

apresentou uma Emenda Constitucional que restabelecia eleições diretas para presidente da República. Era necessário obter dois terços dos votos do Congresso para a sua aprovação. A emenda foi votada no dia 25 de abril de 1984, mas saiu derrotada, deixando frustrados os milhões de brasileiros que haviam lutado em sua defesa.

Para a sucessão de Figueiredo, foi apresentada ao Colégio Eleitoral duas chapas, mas desta vez composta somente por civis. Paulo Maluf, pelo Partido Democrático Social e Tancredo Neves, pela Aliança Democrática (coligação de vários partidos). Estes concorreram às eleições (15 de janeiro de 1985) onde o segundo saiu vitorioso. Chegava ao fim o regime militar.

Se o regime militar não conseguiu realizar o que prometia, também não demorou muito tempo para que se percebesse o fracasso da reforma do ensino de Primeiro e Segundo Graus. De um lado, a ausência de professores devidamente preparados para a orientação profissional somadas à precariedade dos estabelecimentos de ensino levaram os objetivos<sup>16</sup> proclamados pela Lei 5.692/71, a um fiasco (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 252-3). De outro, a importância atribuída pelo regime à formação educacional era muito mais retórica do que prática, pois, o número de vagas oferecidas nas escolas permanecia insuficiente<sup>17</sup>. A proteção e até o incentivo à iniciativa privada no ensino excluía aqueles que não podiam arcar com as mensalidades e, em muitos casos, as dificuldades de acesso e de tempo acabavam obrigando os que conseguiam as disputadas vagas no ensino público a abandonarem o curso antes de sua conclusão. Enfim, o ensino permaneceu elitista e excludente apesar de toda propaganda contrária.

---

Estados do Centro Sul e também, passou o mandato presidencial de 5 para 6 anos.

<sup>16</sup> “A formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania”.

<sup>17</sup> Em 1985 o país possuía 20 milhões de analfabetos, o equivalente a ¼ da população com idade igual ou superior a 15 anos; na década de 70 o crescimento do número de matriculados nas séries iniciais do 1º Grau foi inferior ao crescimento populacional, 8 milhões de crianças nunca haviam tido acesso a escola e, ainda, aumentou também, os índices de evasão escolar e o estado de precariedade dos estabelecimentos de ensino e das condições de trabalho (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 251).

## 8. O fim do regime militar e a nova ordem sócio-político-econômico e educacional:

A internacionalização da economia, não se pode negar, possibilitou avanços na produção industrial do Brasil, mas colocou-o sob forte dependência tanto por causa da dívida externa que cresceu sem parar<sup>18</sup>, como também pelas amarras do mercado externo - importação de produtos e tecnologias essenciais para a produção industrial (principalmente o petróleo) e dificuldades de competitividade nas exportações de gêneros agrícolas, ainda muito fortes na nossa produção. A tal *teoria do crescimento do bolo* provocou uma aguda concentração da renda em poucas mãos, pois a *partilha do bolo* não passou da retórica para a prática. O tripé que sustentou o crescimento da economia brasileira - associação dos capitais externo, estatal e privado - levou ao crescimento das desigualdades sociais, pois aumentou os empréstimos externos, forçou o direcionamento da maior parte dos investimentos estatais para a produção de infra-estrutura da produção industrial e para cobrir os prejuízos dos investimentos particulares. O resultado disto foi o enriquecimento de uma pequena parcela da população e um empobrecimento das camadas populares (Cf. ALVES, 1985: 315-8).

O processo de urbanização mais os avanços tecnológicos tornaram as oportunidades de empregos cada vez mais competitivas, contribuindo para o desemprego e rebaixamento dos salários.

Parecia que todo o ufanismo vivido entre as décadas de 50 e de 80 caia por terra. A crise do início dos anos 80, sobretudo 83-84, foi indisfarçável. Em todos os segmentos da sociedade percebia-se a falência do *Estado-de-bem-estar-social* e do *milagre econômico*. Todos os projetos/planos econômicos do regime e a teoria de Desenvolvimento e Segurança Nacional demonstravam ter fracassado (Cf. BRUM, 1995: 262-75).

Na educação, vista como a *porta de entrada* para a ascensão social do indivíduo e da nação<sup>19</sup>, era difundida a idéia de que o Brasil preparava-se para se transformar em uma *grande*

---

<sup>18</sup> A dívida externa passou de 43,5 bilhões de dólares em 1978 para 91 bilhões em 1984. (Cf. FAUSTO, 1994: 504).

<sup>19</sup> Esta visão tecnicista/utilitarista de educação havia ganhado forças, principalmente ao longo do período do regime militar (reformas do ensino de 1º e 2º graus e reforma universitária) e marca de forma acentuada uma oferta de ensino heterogênea: aos mais pobres a formação para as funções menos qualificadas nas empresas multinacionais, inclusive com a preocupação de formação ideológica para a plena aceitação da *ordem* empresarial e, para os mais ricos, a preparação para os cargos/funções mais qualificadas, através das universidades (apesar de muito valorizado naquele

*potência mundial*. No entanto, o atendimento na área da saúde e saneamento se restringia apenas aos grandes centros, deixando as áreas mais periféricas totalmente desprovida destes serviços. Os contrastes riqueza/pobreza, centro/periferia iam apresentando contornos cada vez mais claros. Evidenciava-se que o crescimento econômico e desenvolvimento eram coisas distintas (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 258-73).

A transição do regime militar para o civil ocorreu quando a economia começava a dar mostras de recuperação, mas a situação política ainda era delicada. Os militares acompanharam a transição passo a passo. Tancredo Neves, o presidente eleito morreu antes de tomar posse. José Sarney, vice-presidente e ex-presidente do partido situacionista toma posse e continua fazendo a “longa transição” rumo ao Estado de Direito.

Para combater o aumento crescente das taxas de inflação que estava em 223,8% em 1984, passou para 235,5 em 1995 e chegou a 17,5% no mês de janeiro de 1986 (Cf. FAUSTO, 1994: 520-1), Sarney lançou o que viria a ser o primeiro pacote econômico heterodoxo - Plano Cruzado - e que depois foi seguido por muitos outros.

O plano cruzado, através do congelamento de preços e salários, conseguiu manter a inflação sob controle pelo menos no tempo suficiente para o PMDB, agora partido situacionista, vencer as eleições de 1986. Importante lembrar que os deputados federais e senadores eleitos nesse pleito fariam parte do Congresso Nacional Constituinte, que teria por objetivo elaborar a nova Carta Constitucional.

Com a posse do novo congresso em 1º de fevereiro de 1987 movimentos políticos, sociais e educacionais organizavam-se para encaminhar suas reivindicações ao Congresso Constituinte. No caso da educação formou-se, em defesa do ensino público e gratuito, o *Fórum em Defesa da Escola Pública*, que acabou provocando outras organizações como a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (em defesa dos interesses das escolas particulares) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católica (representando os interesses das universidades católicas). Afinal, se os movimentos populares viam na nova carta a possibilidade

---

período, poucos tinham acesso). Isso acentuava ainda mais a separação entre saber e fazer. Além disto, a educação também havia se transformado no mais importante instrumento ideológico de *adequação* do indivíduo aos interesses/necessidades do sistema econômico e legitimava a exclusão e desigualdades sociais, já que a idéia que prevalecia era a de que a *competência* era o fator determinante no *fracasso* ou *sucesso* escolar. Jogava-se, portanto, para o âmbito individual o que, na realidade, era uma questão política/econômica. (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 227 ss).

para conquistar os direitos que há muito lutavam, as classes dominantes e privilegiadas procuravam assegurar os privilégios a que já estavam acostumadas. Aliás, vale ressaltar que no processo de elaboração desta Constituição houve uma participação de representação dos interesses populares sem precedentes na nossa história (Cf. XAVIER, et alii, 1994: 271).

O resultado foi que a nova Carta Constitucional, promulgada em 05 de outubro de 1988, representou alguns avanços quanto às conquistas populares (ampliação da licença gestante, criação da licença paternidade, acréscimo de 1/3 na remuneração do período de férias, redução da jornada de trabalho, impede a intervenção do Estado nos sindicatos, assegura o direito de greve, reconhece os direitos indígenas de preservar sua cultura e suas terras...). Muitas destas importantes conquistas, porém jamais saíram do papel. A Educação foi inscrita na nova Constituição como um:

*direito social (art.6º Cap. II) de obrigação do Estado e da família com a finalidade de preparar a pessoa para o exercício da cidadania e para o trabalho (art. 205, Cap. III, seção I); (...) cabendo ao Estado assegurar a obrigatoriedade e gratuidade do ensino médio (art. 208, inciso II); (...) devendo a organização do sistema de ensino ser realizado em colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios (art. 211, cap. III, seção I), (...) cabendo aos municípios atuarem prioritariamente no ensino fundamental e pré-escolar (art. 211, § 2º).*

A nova Carta encaminhou os trabalhos de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional, ao delegar à União a competência de legislar sobre as diretrizes e bases da Educação Nacional (art. 22, cap. I, título III, seção XXIV).

Em 1989, finalmente os brasileiros voltaram às urnas para escolherem o presidente da República. A campanha mobilizou todos os setores da população que acreditavam ser este o caminho para grandes mudanças nos rumos da nação. Apesar do grande número de candidatos (22 ao todo), a disputa mais forte acabou ficando entre Fernando Collor de Melo (Partido da Reconstrução Nacional) e Luís Inácio Lula da Silva (Partido dos Trabalhadores) que foram para o segundo turno. Collor vinha de uma família da classe dominante de Alagoas e havia conquistado notoriedade como governador daquele Estado onde destacou-se como o *caçador de marajás*. Lula era um sindicalista que se destacou na liderança das organizações sindicais no ABC paulista no final da década de 70, das quais resultou a fundação, em 1980, de um partido político representante dos trabalhadores, o PT. Com uma campanha muito bem articulada (seus discursos

atacavam os privilégios públicos, a corrupção, a injusta distribuição de renda), financiada por fortes grupos econômicos e grande apoio da mídia, Collor conseguiu derrotar Lula obtendo 43% dos votos contra 38% de Lula (Cf. CÁCERES, 1993: 370).

Ao assumir a presidência, Collor decretou feriado bancário e anunciou as medidas econômicas *salvacionistas* - congelamento dos preços e salários, confisco dos valores em aplicações bancárias, cadernetas de poupança e contas corrente<sup>20</sup>, a moeda voltava a se chamar *cruzeiro* mantendo o mesmo valor do *cruzado novo*, aumentou impostos, estabeleceu uma série de medidas para reduzir os gastos públicos<sup>21</sup>. Para alavancar a modernização da produção industrial e garantir o controle da inflação liberou a concorrência entre o produto nacional e o estrangeiro (criando um pseudo liberalismo econômico). A falta de liquidez, somada ao aumento da entrada de produtos importados no mercado brasileiro, provocou o rebaixamento dos preços, mas também aumentou o desemprego e as dificuldades para muitas pequenas empresas que, não suportando o ônus colocado pela realidade econômica, acabaram encerrando suas atividades. O fracasso do Plano Collor, levou o presidente a decretar o Plano Collor II no início de 1991. Mas, com a credibilidade nos planos econômicos do governo abalada e a aguda crise econômica, nem a reforma ministerial e a mudança da equipe econômica, conseguiram contornar a situação.

A política de elevação de juros acabou contribuindo para um aumento ainda maior da concentração de renda, da recessão e do arrocho salarial (em 1991 os 10% mais ricos detinham 50% da renda nacional, o desemprego atingia 2,5 milhões de brasileiros, o salário mínimo havia caído de um valor equivalente a 60 dólares para 40 dólares, os juros chegavam a 550%, em dezembro), levando ao agravamento de problemas sociais como a miséria crescente, a violência e a marginalização. O Estado praticamente nada investia nos setores de saúde, educação e saneamento básico aumentando significativamente o número dos que estavam privados do acesso a estes serviços e levando os que possuíam melhores recursos a procurarem por convênios médicos hospitalares e instituições de ensino privadas, gerando uma verdadeira política do *salve-se quem puder* (Cf. CÁCERES, 1993: 377).

---

<sup>20</sup> Deixando apenas um valor mínimo de Cr\$50.000,00 disponíveis para saque de cada correntista. O restante passaria a ser devolvido a partir de setembro de 1991, em doze parcelas.

<sup>21</sup> Leiloou imóveis e veículos do governo, colocou funcionários públicos em disponibilidade, suspendeu o pagamento de títulos e dívidas públicas...

No início de 1992, ao desgaste econômico e social do governo Collor se somou um forte conflito político. Collor foi acusado de corrupção, acordos ilícitos, favorecimentos, etc. Em meio a esta turbulência, um irmão do presidente, Pedro Collor, acusou-o de estar envolvido em um forte esquema de liberação de verbas a empresas particulares em troca de generosas propinas, conhecido como *esquema PC*, devido a participação de Paulo César Farias, seu tesoureiro de campanha. Instaurou-se uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigar as transações ilícitas de PC e apurar a participação do presidente neste esquema. Os trabalhos da comissão foram se avolumando à medida em que descobriam que as ações ilícitas eram muito maiores do que se pensava no início. Foi solicitado o *impeachment* do presidente e, quando este percebeu que sairia derrotado na votação, acabou apresentando sua renúncia. Mesmo assim, o *impeachment* foi votado e aprovado pelo Congresso em 29 de setembro de 1992 (Cf. CÁCERES, 1993: 380).

Itamar Franco assumiu a presidência com o enorme desafio de *colocar ordem na casa*. Conseguiu, em certa medida, manter um clima de tranquilidade e fez do controle da inflação a principal bandeira de seu governo. Nomeou como Ministro da Economia Fernando Henrique Cardoso que, não só levou à cabo um novo plano de estabilização econômica como, graças ao apoio governamental e ao espaço obtido junto à mídia, saiu vitorioso nas eleições presidenciais de 1994.

O Presidente, Fernando Henrique, deu continuidade ao plano de estabilização que havia iniciado no governo de Itamar, garantindo, a todo custo, o controle da inflação. Assim, de um lado, conquistou a credibilidade da população, pois conseguiu controlar e reduzir a inflação a algo perto de zero ponto percentual, mas, de outro, estreitou a associação das relações econômicas entre o Brasil e o FMI, colocando o país na engrenagem da ordem capitalista neoliberal.

### ***9. A Educação nesse contexto:***

Esse contexto econômico e político auxilia-nos na compreensão da realidade educacional após a década de 50 e revela-nos as mudanças sócio-culturais que ocorreram no

Brasil. A Lei 4.024/61 havia expressado uma forte influência do pensamento liberal na educação, porém, ao colocar o país sob novos rumos econômicos, o governo militar necessitou dar um novo norte ao sistema educacional, que cumprisse um papel mais eficiente frente à urgente necessidade de preparar mão-de-obra qualificada. Foi, então, visando estas necessidades que as Leis 5.540/68 e 5.692/71 imprimiram aos três graus de ensino um forte caráter tecnicista<sup>22</sup>.

A segunda metade da década de 70, que já revelava fortes sinais das dificuldades que o regime militar encontrava para a viabilização das reformas econômicas, expunham, também, os graves problemas na área educacional e, por isso, surgiram e se fortaleceram entidades educacionais - ANPEd, CEDES, ANDE<sup>23</sup> - que, tanto constataram o caráter tecnicista do ensino, como exigiram escola pública e de qualidade para todos e melhores condições de ensino e pesquisa. Estas entidades realizaram a I Conferência Brasileira de Educação (CBE) em 1980 com a finalidade de apresentarem um *raio X* do sistema educacional brasileiro e elaborarem propostas para a extensão da escola pública de qualidade a todos. Nos anos de 1982, 1984, 1986, 1988 e 1991 as CBEs aprofundaram este tema. Outras entidades que surgiram com a finalidade de reivindicações salariais e corporativistas - CNTE e ANDES<sup>24</sup> - acabaram incorporando-se à luta das CBEs e contribuíram para, juntamente com as entidades que dela faziam parte, organizar o I Congresso Nacional de Educação que ocorreu entre 31 de julho e 3 de agosto de 1996 (Cf. SAVIANI, 1997: 33-4).

Lembramos que estas movimentações ocorreram concomitantemente a elaboração da nova Carta Constitucional que, no tema sobre a Educação, acatou praticamente na íntegra a *carta de Goiânia*, resultado dos trabalhos da IV CBE (realizada em Goiânia em 1986).

Estes grupos também trabalharam ativamente para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentando informações sobre a realidade educacional do país e projetos para a criação de um sistema que se estendesse a toda população.

---

<sup>22</sup> A diferença entre o enfoque liberal e o tecnicista segundo Saviani é que, “enquanto o liberalismo põe a ênfase na qualidade em lugar da quantidade; nos fins (ideais) em detrimento dos métodos (técnicas); na autonomia em oposição à adaptação; nas aspirações individuais antes que nas necessidades sociais; e na cultura geral em detrimento da formação profissional, com o tecnicismo ocorre o inverso” (1997: 32)

<sup>23</sup> ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação - 1977), CEDES (Centro de Estudos Educação & Sociedade - 1978), ANDE (Associação Nacional de Educação - 1979).

<sup>24</sup> CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação), ANDES (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior).

---

Mas, se no processo de elaboração a nova LDB possuiu o respaldo de muitas organizações educacionais, enfrentou, também, um conturbado momento político. Iniciados no governo do presidente Sarney, os trabalhos passaram pelos governos de 4 presidentes da República, marcados por escândalos políticos, instauração de uma CPI - a CPI do PC - a renúncia de um presidente (Fernando Collor) e duas renovações do Congresso Nacional. Este clima de instabilidade muito contribuiu para o truncamento e morosidade dos trabalhos, além de favorecer as manobras realizadas pelos grupos que se opunham ao projeto de LDB inicialmente apresentado, pois defendiam o modelo econômico (neoliberal) que se estabelecia no Brasil. Por isso, os trabalhos só foram concluídos em 20 de dezembro de 1996, com a sanção da Lei 9.394 (Cf. SAVIANI, 1997: 152-62).

O projeto inicial da nova LDB, apresentado pelo Deputado Octávio Elísio em dezembro de 1988 (nº1.158-A/88), seguia na íntegra o texto do professor Dermeval Saviani elaborado para ser publicado na Revista da ANDE nº 13, e expressava o mais democrático debate em torno da questão educacional, contando com vários canais de participação, tanto no meio educacional, como na sociedade de modo geral. Propunha a criação de um Sistema de Educação Nacional, a fim de garantir um sistema de ensino homogêneo capaz de superar as desigualdades legitimadas via educação; estabelecia, também um sistema de educação que abrangesse a todos brasileiros, propondo: a educação infantil (do 0 aos 6 anos), o ensino fundamental (com duração de 8 anos, obrigatória e gratuita), o ensino médio (com duração de 3 anos devendo ser gradualmente estendido a todos), o ensino supletivo (destinado aos que não haviam tido oportunidade de freqüentar a escola na idade apropriada) e o ensino a distância (aos que possuem dificuldades de acesso ao estabelecimento de ensino).

O ensino fundamental era entendido como absolutamente indispensável para a formação do *homem* ou *cidadão*, já que a sua sobrevivência na atual realidade (muito complexa) implica no domínio de alguns conhecimentos sistematizados. Desta forma, é imprescindível o conhecimento da linguagem escrita e da matemática, das ciências naturais<sup>25</sup> e sociais<sup>26</sup>. Estas diretrizes curriculares e seus conteúdos deveriam estar relacionadas ao trabalho, de forma indireta no Ensino Fundamental e, de forma direta, no Ensino Médio. A formação para o trabalho adquiriu

---

<sup>25</sup> Engloba o conhecimento das leis que regem a natureza e das ações dos homens sobre elas.

<sup>26</sup> Implica no conhecimento das relações entre os homens, como foram organizadas e a partir de quais interesses foram instituídas as regras, valores, direitos - pertencentes ao campo da história e geografia entre outras matérias.

uma conotação diferente daquela que lhe havia sido atribuída pelas reformas educacionais no regime militar, ou seja, seu caráter não era mais o de *profissionalização*, mas sim, o de *relação entre o conhecimento e a prática do trabalho*. Estabelecia, ainda, a necessidade da formação de uma *cultura superior* (não de um ensino superior), que tornasse todas as pessoas capazes de compreender e discutir os grandes problemas que caracterizam a realidade contemporânea (Cf. SAVIANI, 1997: 38-42).

O projeto, após ter recebido três emendas, foi submetido ao julgamento da Comissão de Constituição, Justiça e Redação que o aprovou em junho de 1989. Seguiu, então para apreciação do Grupo de Trabalho da LDB, presidido pelo deputado Florestan Fernandes (PT-SP) e tendo como relator Jorge Hage (naquela ocasião PSDB-BA). Recebeu anexação de outros 7 projetos e mais outros 17 complementares, além de 978 emendas apresentadas por vários deputados. Até esse momento os trabalhos de elaboração da nova LDB ainda ocorriam de forma democrática. Destaca-se, principalmente, a atuação do Fórum em Defesa da Escola Pública representando em torno de trinta entidades em todo o país. Com as emendas e sugestões acolhidas o novo projeto, o Substitutivo Jorge Hage, foi aprovado pelo GT da LDB no primeiro semestre de 1990.

O projeto seguiu, então, à Comissão de Finanças e foi ao plenário no 1º semestre de 1991, onde recebeu 1263 emendas, retornando às comissões técnicas nas quais, desta vez, os trabalhos foram muito lentos.

Em maio de 1992 o senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) apresentou para apreciação no Senado um projeto de sua autoria que contava com a assinatura de outros dois senadores (Marco Maciel, PFL-PE e Maurício Correa, PDT-DF), e como relator o Senador Fernando Henrique Cardoso (PSDB-SP). Na realidade o que o Senador tentou foi realizar uma manobra, aproveitando-se de uma brecha deixada pelo Regimento interno daquela casa que possibilitava a aprovação de projetos pelas devidas Comissões técnicas. Utilizando-se dessa possibilidade o Senador conseguiu junto à Comissão de Educação, obter a aprovação de seu projeto que foi em seguida enviado para o Plenário para ser submetido a votação. O Senador Darcy Ribeiro, tentou ainda, a aprovação do requerimento de pedido de urgência na votação, mas este lhe foi negado, como também foi retirada a validade da aprovação pela Comissão de Educação, visto que não constava na pauta do dia em que foi apreciada. Frustrada a tentativa de aprovação urgente do

---

projeto paralelo do Senador, foi determinado o retorno deste à Comissão de Educação que não voltou a apreciá-lo.

A tramitação do Substitutivo Jorge Hage emperrou devido a troca do Congresso, a instauração da CPI do PC e a renúncia do Presidente Collor. Somente em novembro de 1992 os trabalhos em torno da LDB voltaram a ganhar fôlego com a aprovação de um requerimento de urgência-urgentíssima. Graças a rápida mobilização do Fórum em Defesa da Escola Pública conseguiu-se impedir mais uma tentativa de manobra, desta vez foi o relator da Comissão de Justiça (Edevaldo Alves da Silva - PDS-SP) quem tentou obstruir a continuidade dos trabalhos. O projeto foi finalmente aprovado em 13 de maio de 1993 pela Câmara e, daí seguiu para o Senado.

No senado, ao Substitutivo Jorge Hage, foram incorporados alguns itens do Projeto Darcy Ribeiro dando origem ao Substitutivo Cid Sabóia. Apreciado e aprovado pela Comissão de Educação do Senado, o projeto foi encaminhado em 30 de novembro de 1994 ao Plenário daquela casa.

Porém, em 1994 ocorreram eleições para a presidência da República e recomposição do Congresso Nacional. A vitória de Fernando Henrique Cardoso (coligação PSDB-PFL) representou uma composição conservadora. Em janeiro de 1995, o novo Ministro da Educação, Paulo Renato Costa Souza, trouxe de volta ao primeiro escalão do MEC pessoas que ali já haviam ocupado cargos e também participado na assessoria ao projeto Darcy Ribeiro, demonstrando clara oposição ao Substituto Cid Sabóia que tramitava no Senado (Cf. SAVIANI, 1997: 151-62).

Foi solicitado pelo senador Beni Veras (PSDB-CE) o retorno do projeto de LDB à Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania, sob relatoria do senador Darcy Ribeiro, que alegou inúmeras inconstitucionalidades. Coincidência, ou não, há que se notar que das *inconstitucionalidades* apontadas pelo Senador, quase todas eram as que apresentavam alguma ameaça aos setores privados da educação. Também alegava ser inconstitucional a participação do Conselho Nacional de Educação nos trabalhos já que no Brasil vigorava uma democracia representativa. Dadas tantas *inconstitucionalidades*, o Senador apresentou o Substitutivo Darcy Ribeiro para a apreciação da Comissão de Constituição e Justiça do Senado que, aprovado, seguiu ao Plenário daquela casa onde também recebeu aprovação em 08 de fevereiro de 1996.

Na Câmara dos Deputados, sob relatoria do deputado José Jorge (PFL-PE) e sob forte pressão do presidente da República que havia determinado aprovação do projeto ainda naquele

ano, o Substitutivo Darcy Ribeiro foi aprovado e recebeu a sanção do presidente da República, *sem vetos*, em 20 de dezembro de 1996.

A Lei 9.394/96, nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi o resultado de um projeto do senador Darcy Rybeiro em co-autoria com o MEC que manteve a necessidade de se ampliar as oportunidades de acesso ao ensino, mas que, em grande medida, desobrigou o Estado desse compromisso, ao mesmo tempo em que contemplou os interesses dos grupos privados na educação.

Não se pode ignorar que a nova LDB está em acordo com a nova ordem capitalista neoliberal da qual o Brasil passa a integrar a partir dos governos de Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique<sup>27</sup> e, por isso, configura-se numa expressão desse ideário (Cf. SAVIANI, 1997: 200).

A nova LDB, configura no Brasil um Sistema de Ensino que abre uma grande fissura entre os objetivos proclamados e os realizados. Afinal em nenhuma outra época da história da humanidade se teve tanta facilidade em se camuflar as desigualdades. Enquanto que nas sociedades antigas e medievais as diferenças sociais eram apresentadas de forma muito clara, mas vistas como determinadas por uma natureza que não pertencia ao domínio dos homens e, por isso, aceitas; nas sociedades contemporâneas, organizadas a partir do sistema capitalista, a ideologia encarrega-se de ocultar as desigualdades que, não mais são vistas como determinadas em um outro plano, mas sim como simples decorrência da competência ou não, dos esforços ou a ausência desses no plano individual. A Educação tem, neste sentido, um importante papel a cumprir, seja legitimando a ideologia liberal, seja desmascarando os verdadeiros objetivos desta ideologia.

Infelizmente, a nova LDB, parece ter significado mais uma vez o desperdício da tão esperada oportunidade para que as classes populares tivessem seu direito de acesso à educação escolar assegurado em todos os níveis de ensino. Conforme considera o professor Severino: *a lei conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento* (1998:65).

---

<sup>27</sup> Trata-se de um modelo econômico que pauta-se, entre outras coisas, pela idéia da livre negociação, do fim da ingerência do Estado na economia. O mercado regula-se a partir de si próprio e não da interferência do Estado, daí nasce a defesa da política de privatizações em todos os campos, inclusive no educacional, da liberdade de mercado e a idéia de globalização (Cf. obras de: SADER & GENTILI, 1995 & 1999).

A nova LDB representou no contexto sócio-político-econômico avanços e entraves educacionais. Avançou ao estabelecer o ensino médio como educação básica e sua extensão à todos brasileiros (Art. 4º, itens I e II, Título III), mas, possibilitou entraves ao colocar a educação como uma incumbência do Estado, mas, também, livre à iniciativa privada.

Ora, como já comentamos anteriormente, o cunho democrático que caracterizou o início dos trabalhos de elaboração da nova LDB logo se confrontou com os interesses dos grupos que se fizeram representantes dos interesses conservadores e clientelistas. Da polarização desses dois grupos - um representado pelo Fórum, pelo Bloco e pelos técnicos em educação, que, apoiando-se na idéia do *Estado de bem-estar social*, tentava garantir na Lei a obrigatoriedade do Estado em atender as demandas sociais globais necessárias para a diminuição das desigualdades, passando pela educação; o outro, representado pelo Conselho Federal de Educação, que apoiava as idéias ligadas aos ideais liberais e da livre iniciativa, inclusive no campo educacional - resultou uma LDB que representa a vitória dos ideais neoliberais e insere a educação na engrenagem dessa ordem que avança pelo território nacional (e mundial). Fazendo da educação o principal meio de consolidação do desenvolvimento que se proclama, a nova LDB é a expressão de um *Estado mínimo*<sup>28</sup> e como tal, também é minimalista, pois ao mesmo tempo em que exalta a importância da educação, não oferece garantias efetivas para que de fato seja direito de todos<sup>29</sup>.

O problema que se coloca é que, ao tratar a educação como a principal via de realização do desenvolvimento econômico, transfere-se para o campo educacional as razões do *atraso econômico* e a conseqüente causa da pobreza da nação<sup>30</sup>.

Infelizmente, a nova LDB consagrou essa idéia, reproduzindo a ideologia da Educação como meio de eliminação das desigualdades e como um instrumento de realização da cidadania e, ainda, em nome da autonomia intelectual, da capacidade de continuar aprendendo, transferiu para o indivíduo a responsabilidade pela conquista de um lugar no mercado de trabalho (Cf. artigos 32 e 35 da LDB). Nossa observação a esse respeito não se refere à nossa oposição quanto aos

---

<sup>28</sup> Devemos entender que esse Estado minimalista que proclamam os neoliberais é na realidade o mais forte defensor dos interesses desse grupo, ou seja, do grande capital privado, portanto, minimalista dependendo do ângulo em que se olha (Cf. FRIGOTTO, 1994).

<sup>29</sup> Para aprofundamento deste assunto consultar SAVIANI, 1997, BRZEZINSKI, 1998 e ALVES, 2000.

<sup>30</sup> Isso se confirma pelas interferências que organismos internacionais - Fundo Monetário Internacional, Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento e a Organização Mundial do Comércio - vem realizando inclusive na área educacional, exigindo às nações *emergentes* que apresentem índices educacionais satisfatórios para que sejam aprovadas a continuidade dos financiamentos realizados por eles. Cf. a esse respeito: SILVA, 1999; DI GIORGI,

objetivos que a nova legislação indica para a educação, mas sim, pelos riscos que essa concepção de educação embute, sendo o mais perigoso o de responsabilizar o próprio educando pelo seu fracasso, e também de levar ao engodo de que somente através do desenvolvimento de *habilidades e competências* se estaria solucionando o problema ou a dificuldade para a inclusão do *cidadão* no mercado de trabalho.

## CAPÍTULO II

### A TRAJETÓRIA DA FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO E SUA IMPORTÂNCIA NO ATUAL CONTEXTO EDUCACIONAL

#### **1. Elementos que garantiram a presença da Filosofia no ensino secundário até 1890:**

Na retomada histórica que apresentamos no primeiro capítulo, vimos que a filosofia constou na formação educacional brasileira desde os tempos de colônia. Na educação sob orientação jesuítica (1530 a 1759) e até o início do período republicano (1890) a filosofia foi presença obrigatória na formação educacional secundária. Esta obrigatoriedade deu-se, principalmente, como um meio de impedir que as idéias reformistas européias se expandissem para os novos territórios colonizados a partir do século XVI. A filosofia foi, acima de tudo, um instrumento de resistência do conservadorismo religioso católico cristão que predominou na nossa cultura, impedindo adesão às idéias iluministas e liberais de Descartes, Galileu, Bacon, Darwin, entre outros (Cf. CARTOLANO, 1985 e SILVEIRA, 1991). Era entendida como uma *serva da teologia*, limitava-se à divulgação da Escolástica aristotélico-tomista e à erudição formal clássica da cultura européia dos séculos anteriores ao XVI, contrária à Filosofia moderna do cartesianismo e do cientificismo.

Na primeira metade do século XIX percebia-se a penetração de idéias filosóficas modernas no nosso meio cultural, que havia sido favorecida pelas reformas pombalinas, trazidas pelos jovens brasileiros que realizaram cursos superiores na Europa e retornaram entusiasmados pelos pensamentos e ideais modernos. Porém, era a cultura jesuítica que ainda predominava na formação educacional secundária, visto que, na sua maior parte, os mestres haviam sido preparados por aquela ordem (Cf. WEREBE, 1994: 25-6 e CARTOLANO, 1985: 26-9).

Na segunda metade do século XIX, as filosofias modernas européias cresceram no nosso meio intelectual, mas acabaram constituindo-se num arranjo possível entre o conservadorismo cristão católico e as novas idéias filosóficas modernistas (Cf. COSTA, 1956: 82-100). No final do século, o positivismo conquistou considerável espaço no nosso meio intelectual e tornou-se a principal corrente ideológica dos movimentos intelectuais republicanos.

## ***2. Mudanças na ordem política e econômica e a indefinição quanto a importância da Filosofia no ensino secundário - de 1890 à atual LDB.***

A República instaurada em 1889, pouco representou os ideais dos intelectuais positivistas (Cf. BASBAUM, 1985: 202ss), mas, ainda assim, conseguiram exercer influências no campo educacional. A nova organização política e econômica requeria transformações na educação, pelo menos na visão dos positivistas que tiveram grande influência sobre as novas elites e classes médias ascendentes. Esses grupos então passaram a reivindicar acesso à educação, pois viam-na como um instrumento de ascensão social (Cf. CARTOLANO, 1985: 47). A Reforma Benjamin Constant, de 1890, estabeleceu, entre outras medidas (já apresentadas no primeiro capítulo), a retirada da filosofia do curso secundário, isto porque, os positivistas viam-na transformada em um instrumento do caráter propedêutico dos cursos secundários, que visavam apenas garantir o acesso aos cursos superiores (sobretudo aos de Direito).

Benjamin Constant pretendeu, através de sua reforma, acabar com o ensino secundário dualista e propedêutico. Para ele o ensino, em todos os níveis, deveria ser orientado para a *formação de homens* (Cf. CARTOLANO, 1985: 35). Isto confirma-nos que no Brasil, a filosofia

foi, até o final do século XIX, apenas um instrumento da erudição clássica, livresca e elitista, impregnada de um caráter teológico *aristotélico-tomista*.

A partir do início do século XX, o ensino de filosofia na formação secundária, foi um reflexo das tensões entre o *humanismo científico* (representado pelos positivistas) e a manutenção do *humanismo clássico literário* (representado pela tradição religiosa predominante). As disputas sobre a função da formação secundária no país, podem ser percebidas nas constantes reformas que se sucederam nas primeiras décadas da república e a presença ou ausência da filosofia refletem este embate.

Algumas destas reformas pretenderam tirar do ensino secundário seu caráter de apenas preparatório para o ingresso em cursos superiores, outras tentaram resgatar esta característica. E, a filosofia foi, em cada uma delas, interpretada conforme o objetivo atribuído a este grau de ensino. Em 1901, pelo Regulamento do Ginásio Nacional, foram inseridas três aulas semanais de Lógica no currículo do sexto ano secundário (segundo a orientação do Código Eptácio Pessoa) e retiradas as disciplinas de Biologia, Sociologia e Moral, significando uma retomada do humanismo clássico literário. Mas, como nem a Lógica, nem a Filosofia eram exigidas nos exames para os cursos superiores, pouca importância tiveram, dado a predominância do caráter propedêutico deste grau de ensino (Cf. CARTOLANO, 1985: 47).

Em 1911, a filosofia foi outra vez eliminada dos currículos secundaristas pela Reforma Rivadávia, que procurou novamente retirar deste ensino o caráter propedêutico, atribuindo-lhe objetivos mais práticos. Em 1915, a Reforma Carlos Maximiliano, novamente reorientou a formação secundária para o ingresso nos cursos superiores, privilegiando as disciplinas que constavam nos exames vestibulares (Português, Francês, Inglês ou Alemão, Aritmética, Álgebra elementar, Geometria, Geografia e elementos de Cosmografia, História do Brasil, História Universal, Física, Química e História Natural). A Lógica (entre outras disciplinas) constou como curso facultativo, mas muito menosprezada, já que não era exigida nos exames vestibulares (exceção apenas para a prova oral do exame vestibular da Faculdade de Direito).

Em 1925 uma nova reforma educacional, a Rocha Vaz, tentou mais uma vez retirar o caráter propedêutico do ensino secundário, cujo objetivo deveria voltar-se à preparação fundamental e geral para a vida. O currículo deveria visar a *formação do cidadão*. A filosofia foi incluída nos quinto e sexto anos (este último dedicado à história da Filosofia). Mas, acabou

predominando neste grau de ensino um currículo enciclopedista que não conseguiu realizar a *formação* ideal pretendida, resumindo-se mais à transmissão de doutrinas (católicas) e de conceitos necessários à manutenção do sistema vigente, do que no fornecimento de instrumentais teóricos capazes de orientar na transformação da realidade (Cf. CARTOLANO, 1985: 49).

Este quadro educacional e filosófico conflitivo era resultado das tensões nas estruturas política, econômica e social. De um lado, novas classes sociais despontavam e aderiam às novas idéias e ideais cientificistas e liberais que há muito avançavam no mundo europeu e norte americano e, de outro, a tradicional classe dominante recorria a todos os meios, principalmente o educacional, para assegurar sua posição.

### 2.1 - *Da indefinição à gradual extinção da Filosofia no ensino secundário: 1930-1971:*

A partir dos anos trinta as mudanças da ordem política e a transição da economia agro-exportadora para a de substituição das importações (Cf. BRUM, 1995: 83-5) foram os principais impulsos para as mudanças lentas que ocorreram no nosso sistema educacional. Apesar dos fortes atritos entre as tradicionais oligarquias rurais dirigentes e o conservadorismo católico, de um lado, e os defensores dos ideais escolanovistas, de outro, estes últimos foram conquistando espaços significativos e as reformas educacionais de 1932 (Francisco Campos) e de 1942 (Reforma Capanema) conseguiram, em certa medida, amenizar o caráter propedêutico do ensino secundário, embora tivesse permanecido como um direito de poucos. A formação no ensino secundário *devia se voltar para a formação do homem, habilitando-o, por atitudes e comportamentos, a viver por si e a tomar decisões* (CARTOLANO, 1985: 58). A Lógica e a História da Filosofia ofereciam importante contribuição à formação pretendida e por isso tiveram lugar assegurado no currículo secundarista.

A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Reforma Capanema), em nada alterou os objetivos deste grau de ensino, mas possibilitou que o aluno optasse entre duas formações diferentes, a clássica e a científica. Manteve o ensino de filosofia nos dois casos, mas dava-lhe maior espaço na formação clássica onde era colocada nas 2<sup>as</sup> e 3<sup>as</sup> séries, enquanto no científico aparecia somente nas 3<sup>as</sup> séries. O estudo de história da filosofia foi abandonado. Em 1945 a portaria emitida pelo Ministro da Educação e Saúde (Leitão da Cunha) estabeleceu um novo

arranjo na carga horária desta disciplina, estabelecendo o número de três aulas semanais para as duas séries do clássico (que antes era de quatro para a 2ª série e duas na 3ª série) e manteve as quatro horas semanais na 3ª série do científico. Em 1951, a Portaria nº 966, de 02 de outubro, passou a carga horária da disciplina para três horas-aula semanais nas 2ª e 3ª séries dos dois cursos. E, em 1954 a Portaria nº 54, reduziu a carga horária da disciplina para o mínimo de duas horas semanais nas séries do clássico e uma no científico.

Esse estado inconstante da filosofia no ensino secundário brasileiro decorreu de vários motivos. Um deles, já apontado acima, esteve diretamente ligado à filosofia enquanto um instrumento teológico, tanto que, nos colégios religiosos católicos, freqüentemente, figurou na formação dos jovens secundaristas. Um outro, foi quanto ao objetivo dos cursos secundários que ora apresentou inclinação propedêutica, ora objetivou uma formação mais pragmatista. Assim a importância da filosofia ficou à mercê das interpretações dos mentores daquelas reformas. Demonstração disso foi que seus programas passaram, em 1946 (Portaria nº 19, de 12 de janeiro), a ser elaborados por comissões criadas pelo Ministro da Educação, tendo a partir daí a conotação que as comissões lhe atribuíam (Cf. CARTOLANO, 1985: 59).

Os programas de 1951 procuraram colocar o ensino de Filosofia em sintonia com os objetivos da Lei Orgânica do Ensino Secundário, ou seja, preparar os jovens para uma *sólida cultura geral*, devendo orientá-los para lidar com as ciências positivas e o desenvolvimento da compreensão a respeito da real dimensão das coisas. A Lógica, a Moral e a Sociologia contaram com maior atenção nos programas. Os temas muito diversificados (*o problema da moral, a dignidade da pessoa humana - a consciência moral; os grupos humanos - a civilização e os quadros institucionais da sociedade, família e casamento; nação e Estado; panorama da vida social em desenvolvimento - trabalho, produção, distribuição e consumo de utilidades; problemas ético-sociais - propriedade e capitalismo; condições de trabalho e o problema religioso*) demonstraram a adequação da disciplina ao contexto político, econômico e cultural, contribuindo, juntamente com outros mecanismos, para a formação da mentalidade pretendida pelos grupos no poder (Cf. CARTOLANO, 1985: 60).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 4.024/61 - trouxe poucas inovações ao sistema educacional vigente no país, garantiu a permanência da iniciativa privada e assegurou seus históricos privilégios. A estrutura do ensino secundário poderia ser

alterada já que a Lei possibilitou às escolas escolher entre vários modelos curriculares, composto por uma parte de disciplinas obrigatórias (indicadas pelo Conselho Federal de Educação) e, uma outra, composta pelas disciplinas complementares e as optativas (sugeridas pelos Conselhos Estaduais). A filosofia constou na parte complementar e a lógica entre as optativas, o que significa que perdeu o caráter de obrigatoriedade que lhe havia sido conferido pela Reforma Capanema.

O Conselho Estadual de Educação (CEE), criado em São Paulo, estabeleceu que o colegial poderia organizar-se em três linhas: eclético, científico e clássico, e sugeriu que a filosofia fosse incluída nas 1ª e 2ª séries do eclético e do clássico e apenas na 2ª série do científico (Resolução 7/63 - Normas para a Organização dos Currículos de Grau Médio). O interessante foi que, apesar de ter colocado a filosofia como complementar, o CEE justificou sua determinação referindo-se à disciplina como instrumento *da grande arte do raciocínio* e capaz de fornecer ao aluno uma visão que ele não poderia encontrar nas demais ciências, e, por isso, indispensável à formação científica.

Na realidade o CEE incumbia a filosofia de tratar dos problemas que brotavam das interrogações metafísicas, tratava-a como uma disciplina dotada de um *super-saber* que complementaria a *formação do espírito*. No entanto, desprezava as reflexões em torno das questões políticas, sociais e econômicas como objetos de reflexão filosófica. No campo da metafísica parecia residir os *problemas decisivos* merecedores de um *raciocínio lógico*. Este deslocamento não pode ser casual, mas sim resultado de um contexto político e econômico no qual os grupos que ocupavam o poder e encarregavam-se da orientação dos objetivos educacionais, não pretendiam, de modo algum, a democratização da vida social (Cf. CARTOLANO, 1985: 66).

Porém, o pior golpe que a filosofia sofreu no ensino secundário foi logo após a instauração do regime militar. Isto porque as reformas educacionais que se seguiram objetivavam a consolidação do modelo capitalista monopolista internacional que, desde o final da II Guerra Mundial, buscava conquistar cada vez mais espaço, ocasionando no Brasil uma intensa disputa entre o nacionalismo desenvolvimentista (defendido por parte da burguesia nacional, classes médias e operariado) e os interesses de grupos capitalistas internacionais, apoiados por outras parcelas da burguesia nacional (Cf. BRUM, 1995: 149-65).

---

A Resolução do CEE nº 36, de 30 de dezembro de 1968, sujeitou a disciplina à opção dos estabelecimentos de ensino, em meio a um contexto de forte repressão política e intensa propaganda ideológica do desenvolvimento nacional, mais precisamente, a *Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento*. Essa Doutrina que se dizia consistir em dar garantias ao desenvolvimento nacional, na realidade tinha como principal objetivo eliminar toda e qualquer oposição ao modelo econômico que se instaurava no país (Cf. SILVEIRA, 1991: 44ss). Desse contexto brotaram as reformas educacionais que buscavam a integração com os objetivos políticos e econômicos.

Além da Resolução acima citada, outras medidas reformistas contribuíram para a extinção da Filosofia, tal como, o Decreto-lei nº 869 de 12 de setembro de 1969 que obrigava as escolas a incluírem em seus currículos as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB), criando um espaço privilegiado à *divulgação* da ideologia do Estado. Esses espaços foram *arranjados* através da fusão das disciplinas de História e Geografia em Estudos Sociais e o *desaparecimento* da Filosofia (CF. CARTOLANO, 1985: 72-3).

Os norte americanos que haviam dado apoio ao golpe de 64, estavam prontos a *ajudar* nas medidas políticas, econômicas e educacionais para a consolidação do regime. Essa *disposição* norte americana resultou num acordo entre o MEC e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID) para a realização das reformas educacionais.

A Lei 5.692/71 que reformulou o ensino de Primeiro e Segundo graus (antigos primário, ginásial e colegial), imprimiu ao ensino um caráter tecnicista transformando o Segundo grau em profissionalizante. A filosofia foi, então, definitivamente eliminada, pois não atendia ao duplo interesse da reforma: não preparava mão-de-obra rápida e barata para atender às necessidades das indústrias multinacionais que cresciam no país, nem, tampouco, correspondia aos interesses político-ideológicos do Estado de Segurança Nacional criado pelo regime militar (Cf. SILVEIRA, 1991, cap. II).

A extinção da Filosofia dos currículos do 2º grau foi, então, uma decorrência *natural* do modelo político e econômico que o Brasil havia adotado, sobretudo, após 1964, não sendo, portanto, necessário que sua retirada dos currículos fosse uma exigência imposta claramente pela

legislação, os mecanismos foram sutis e o resultado provavelmente satisfatório aos interesses do regime daquele momento histórico.

## *2.2 - O retorno indefinido da Filosofia aos currículos do 2º grau: 1986 até a atual legislação*

A eliminação da filosofia dos currículos do 2º Grau foi duramente combatida pelos profissionais e estudantes da área, sobretudo após 1975, quando foi criado o Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde transformado na Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas - SEAF. A partir daí não cessaram as reivindicações para o retorno da filosofia ao 2º Grau. O crescimento dos movimentos em prol de seu retorno acabou sendo fortalecido, externamente, pelo fracasso das reformas instituídas pela Lei 5.692/71, pois a falta de recursos financeiros e humanos impossibilitaram que o ensino profissionalizante fosse levado a termo, desorganizando o ensino de 2º Grau de modo geral. A Lei 7.044/82 retirou deste grau de ensino o caráter profissionalizante, liberando os estabelecimentos escolares a organizarem seus currículos.

Em tese isto abria as portas para o retorno da Filosofia neste grau de ensino e, não por acaso, nos anos seguintes intensificaram-se os debates em torno desta questão. Neste mesmo ano, chefes de departamentos de filosofia que haviam se reunido em Goiânia, elaboraram um documento reivindicando a volta da disciplina e o enviaram ao Ministério da Educação. Em 1983, a então Ministra da Educação, Ester de Figueiredo Ferraz, recomendou que o Departamento Federal de Educação e o de Cultura realizassem estudos a este respeito. Nos resultados apresentados o Departamento Federal de Educação alegou ser necessário que se aguardasse mais algum tempo para que a Filosofia retornasse aos currículos do 2º Grau, enquanto que o Departamento Federal de Cultura posicionou-se favorável ao seu retorno. Foi somente em 1986 que o Conselho Federal de Educação **recomendou** que a Filosofia fosse incluída nos currículos do 2º Grau - Resolução CFE nº 06/86<sup>1</sup>.

Salientamos que a Resolução 06/86 significou uma importante conquista para aqueles que lutaram em prol da Filosofia, mas, não podemos ignorar que a *recomendação* feita por essa

---

<sup>1</sup> Resolução CFE nº 06 de 26 de novembro de 1986: "Recomenda-se no currículo do 2º grau, a inclusão da filosofia e esta, quando houver, deverá ser tratada como disciplina" (Cf. SILVEIRA, 1991: 410).

Resolução deixava a inclusão da disciplina dependente das indicações feitas pelas Secretarias Estaduais de Educação e, ainda, da decisão dos diretores de escolas em acatarem as sugestões que incluíam a Filosofia, o que, por si só, já significava um sério problema, pois dependeria de um critério subjetivo a sua presença ou não nos currículos. A luta pelo retorno da Filosofia, por conta dessa realidade, deveria ter se ampliado, até atingir aqueles que tinham o poder de decisão - os diretores de escolas. Porém, não foi bem isso que se sucedeu. A indicação da disciplina como optativa por parte de várias Secretárias de Educação, acabou fragilizando os movimentos em defesa de seu retorno, direcionando os debates principalmente para as questões da prática de ensino. A sua inclusão acabou sendo significativa mas, além de não ter constado em todos os currículos do 2º Grau, ainda teve uma carga horária insignificante e, muitas vezes, atribuída a profissionais de outras áreas<sup>2</sup>.

A oportunidade de resolver a questão da instabilidade da disciplina de Filosofia no 2º Grau surgiu com a elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas a sua promulgação (Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996)<sup>3</sup>, mais confirmou do que alterou a situação que já existia.

Pela nova LDB o aluno deverá, ao concluir o Ensino Médio, demonstrar *domínio dos conhecimentos de Filosofia [e de sociologia] necessários ao exercício da cidadania* (art. 36, parágrafo. 1º, item III), deixando uma margem indefinida sobre como este domínio será adquirido. Pior ainda, foi o fato de textualmente constar *conhecimentos filosóficos* e não disciplina de filosofia. A forma ambígua como a Filosofia constou na nova LDB pode ser percebida tanto nas reformas curriculares realizadas pelos estabelecimentos escolares após a sua promulgação, como no Parecer CEB/CNE nº 15/98 e Resolução CEB/CNE nº 03/98 que estabelecem os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). No primeiro caso, notamos que nas

---

<sup>2</sup> Vários foram os elementos complicadores decorrentes desta situação. Um deles era percebido nos casos de transferência escolar de alunos de uma escola que não possuía a disciplina para outra que possuía, obrigando o aluno a fazer trabalhos de *adaptação*, o que, na prática, nem sempre correspondia a ter realmente freqüentado o curso todo. Outro problema, foi a reduzida carga horária atribuída à disciplina o que contribuiu, de um lado, para a redução comprometedor dos conteúdos necessários à realização de um curso de Filosofia propriamente dito e, de outro, para que a disciplina fosse atribuída a profissionais de outras disciplinas, como complementação de carga horária, levando à sua banalização. Na verdade o retorno da disciplina como eletiva, salvo alguns casos, acabou contribuindo para a sua vulgarização, instaurou no meio dos alunos (a às vezes até mesmo entre professores de outras áreas e diretores) a idéia de que a Filosofia não é útil nem necessária ou, que é apenas uma aula de recreação, impondo aos profissionais da área de Filosofia exigências maiores do que aos de outras áreas. (Cf. SILVEIRA, 1991, capítulo III).

<sup>3</sup> Quanto à elaboração e o sentido dessa Lei conferir capítulo I dessa dissertação p. 56-61.

reformas curriculares realizadas após 1996, a Filosofia foi, paulatinamente, desaparecendo dos currículos escolares de muitos estabelecimentos de Ensino Médio<sup>4</sup>. No segundo caso o próprio texto dos PCNEM abriu espaço para a eliminação da disciplina dos currículos do Ensino Médio ao estabelecer que:

*... Nesta área (de ciências humanas) incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do § 1º do Artigo 36 (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 163).*

Este documento, tanto expressou a forma como a filosofia foi interpretada nos PCNEM, possível graças ao amplo *espírito da Lei* - e a vontade ou interesses dos seus mentores - como, também, deu margens à continuidade do processo de descaracterização que a disciplina vinha sofrendo nas últimas duas décadas. Isto porque, se como disciplina eletiva ela havia adquirido um caráter de *tanto faz*, ou seja, sua presença e importância ficou à mercê da subjetividade dos diretores de estabelecimentos de ensino, sua situação ficou ainda mais indefinida ao constar como *conhecimentos filosóficos* que não implicam, necessariamente, na presença da disciplina de Filosofia. Em outras palavras, afirma-se que os *conhecimentos filosóficos* podem ser desenvolvidos por outras disciplinas, como se não existisse nenhuma especificidade própria da Filosofia.

Possivelmente esta situação é ainda mais delicada do que aquela anteriormente existente, porque no discurso atribuem-lhe uma importância que não encontra ressonância na prática.

A nossa indagação (ou melhor, indignação) é: por que o texto referiu-se somente ao Artigo 36 como um exemplo de que os conhecimentos não precisam necessariamente estar atrelados à presença da disciplina específica? A simples resposta de que se trata de uma visão

---

<sup>4</sup> Estas alterações ocorrem em decorrência da diminuição do número de aulas por dia e das orientações baixadas pelas Resoluções SEE nº 7/98 de 19 de janeiro e SEE nº 10/98 (artigo 8º) de 23 de janeiro que alteravam a Resolução SEE nº 211 de 11 de novembro de 1994 - que em seu artigo 33, inciso II, dizia ser a escola obrigada a introduzir na parte diversificada do currículo pelo menos dois componentes curriculares escolhidos entre Filosofia, Sociologia e Psicologia - pois além de desobrigarem a escola da inclusão de pelo menos duas dessas disciplinas, ainda dizia que caso se fizesse a opção pelos conteúdos de qualquer uma delas, isso não precisaria necessariamente ocorrer em forma de disciplina específica, ficando a critério do estabelecimento escolar a forma como tais conteúdos seriam desenvolvidos.

interdisciplinar não é argumento convincente, pois, se assim o fosse não faria sentido que outras disciplinas continuassem constando como específicas. Aliás, a este propósito encontramos contradição no próprio documento que já havia afirmado, anteriormente, que:

... a interdisciplinaridade não dilui as disciplinas, ao contrário, mantém sua individualidade. Mas integra as disciplinas a partir da compreensão das múltiplas causas ou fatores que intervêm sobre a realidade e trabalha todas as linguagens necessárias para a constituição de conhecimentos, comunicação e negociação de significados e registro sistemático de resultados (Cf. BRASIL.SEMTEC, 1999a: 133-4).

Inclusive, o documento recorre a Piaget e Vigotsky para confirmar que a produção de um conhecimento interdisciplinar ocorre a partir de bases de informações específicas, isto é, o educando parte do conhecimento de conceitos para compreender uma dada realidade geral, isto indica, pois, que o conhecimento a ser desenvolvido na escola deve percorrer um caminho oposto ao conhecimento espontâneo próprio de todo ser humano.

Percebemos então que existe frente a presença da filosofia como uma disciplina específica nos currículos do Ensino Médio uma postura diferente em relação às demais disciplinas. Aliás, a este respeito os PCNEM não nos deixam dúvidas da existência deste tratamento diferenciado, pois em relação às demais disciplinas em nenhum momento constou qualquer ressalva quanto à suas especificidades. Mesmo se considerarmos que no fragmento de texto apresentado acima referia-se a todas as disciplinas (*o espírito ... e não a confina a nenhuma disciplina específica*), o exemplo restringiu-se somente ao artigo 36 da nova LDB. Um outro aspecto, também significativo, nesta mesma direção, aparece na Resolução CEB/CNE nº3 de 26 de junho de 1998, Artigo nº 10, item III, alínea i, § 2º:

*As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:*

- a) Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;*
- b) Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania.*

Este artigo demonstra claramente não se tratar apenas de diferentes formas de interpretações, mas sim especifica que existe uma significativa diferença entre ser um *componente curricular obrigatório* ou apenas *conhecimentos* necessários. Deixando claro qual é o *lugar* destinado à filosofia, ou seja, apenas o de *conhecimentos filosóficos* e não o de *componente curricular*.

Colocamo-nos aqui, novamente, frente à questão da especificidade da filosofia. Parece que os PCNEM insistem em tratá-la como se significasse todo e qualquer conhecimento, não possuindo nenhuma particularidade própria, podendo, portanto, ser trabalhada em toda e qualquer disciplina.

Para defender uma postura contrária a apresentada pelos PCNEM, teceremos, a seguir, algumas considerações em torno do conhecimento filosófico, no intuito de demonstrar que trata-se de um conhecimento que possui especificidade própria. Não pretendemos com isso assumir uma postura contrária à idéia de *interdisciplinaridade* proposta pelos documentos, com a qual concordamos. O que queremos é saber o lugar da Filosofia nessa relação interdisciplinar. E isso é que nos parece muito polêmico, já que as demais disciplinas tiveram a sua permanência assegurada.

### ***3. O Conhecimento Filosófico:***

A origem do conhecimento filosófico se deu por volta do século VII e VI a.C. no mundo grego. Em torno desse período, que se constitui o período clássico da cultura grega, surgiram contestações à doutrina mitológica e interrogações frente ao pensamento comum daquela cultura. Pretendia a superação da mera opinião (*doxa*) e a negação das idéias infundadas ou cujas fundamentações encontravam-se num mundo de divindades.

Certamente seu nascimento não foi uma obra do acaso, mas está profundamente ligado às condições sócio-político, econômico e culturais em que brotou. Filha, digamos assim, de uma classe privilegiada, a filosofia nasceu no meio dos *cidadãos gregos* - lembrando que a cidadania significava uma condição privilegiada de proprietários que viviam às custas do trabalho escravo - que dedicaram-se a buscar explicações para a causa ou elementos que constituem os seres e as coisas (os pré-socráticos). Por volta dos séculos IV e III a.C. Atenas vivia seu apogeu político e cultural, a convivência do homem na *pólis* trouxe consigo a necessidade de novas compreensões sobre essa existência. Era preciso compreender o homem em seus aspectos éticos, estéticos e políticos e a filosofia ocupou-se dessa compreensão (Sócrates foi o seu inaugurador).

Não queremos simplificar ou reduzir a explicação sobre o que é a filosofia, até porque, a busca de tal explicação, em si só, já constitui-se numa investigação filosófica. Mas, estaremos admitindo que a filosofia é uma *forma de conhecimento* ou então, um *campo do conhecimento humano*, que busca a origem da existência dos seres ou coisas fundamentada em bases racionais, construídas por criteriosos métodos de investigação (Cf. NUNES, 2000: 57-9).

A filosofia não é um conhecimento refratário, hermético, que ocupa-se de si própria ou que seja capaz de representar a *última palavra* ou a *verdade absoluta* sobre aquilo que se propõe a explicar. Também não se trata de ver o conhecimento filosófico numa perspectiva relativista, onde caiba toda e qualquer explicação sobre os seres e as coisas. Não é um *vale tudo*. Assim, o conhecimento filosófico evita pender para os extremos, pois, isto feito, é provável que se produza deformidades irreparáveis aos resultados de um estudo/pesquisa. Deve ser sim, um pensamento radical, no sentido de buscar as raízes e as mais profundas causas daquilo a que se propõe (o *conhece-te a ti mesmo* socrático). Também deve ser um pensamento lógico, metódico sempre em busca da verdade das coisas (como no racionalismo cartesiano). É a busca rigorosa, por assim dizer, de uma essência implícita, a busca de regularidades que fazem parte das mudanças das coisas. Daí

*... a idéia de que a natureza opera obedecendo a Leis e princípios necessários e universais, isto é, os mesmos em toda parte e em todos os tempos (...) de que essas leis podem ser plenamente conhecidas pelo nosso pensamento (...), e que também o pensamento opera obedecendo a leis, regras e normas universais e necessárias, segundo as quais podemos distinguir o verdadeiro do falso. Em outras palavras, a idéia de que o nosso pensamento é lógico ou segue leis lógicas de funcionamento (CHAUI, 1994: 21-2).*

Neste sentido, a filosofia é a investigação do próprio sentido da vida humana, como também a busca de como se constrói esse conhecimento, se interroga a respeito do estabelecimento de valores, regras e condutas. É assim, uma atividade social, histórica e política que se dá a partir da reflexão sobre a realidade imediata e da indignação frente as contradições existentes na sociedade.

Por isso, em uma sociedade constituída por classes, a classe dominante dissimula idéias e valores que quer ver mecanicamente assimiladas pelas classes dominadas, como meio de justificar e fazer aceitar a ordem das coisas tal como está. Porém, tal justificativa pode ser aceita sem contestação, graças aos eficientes meios de convencimento, como se pode a ela se opor, se

questioná-la e desenvolver daí uma nova compreensão, estabelecendo um novo conhecimento sobre o real.

Historicamente o conhecimento brotou do confronto homem/natureza, pois vendo sua sobrevivência ameaçada, o homem desenvolveu habilidades que correspondiam à suas necessidades, fabricava instrumentos que permitiam-lhe superar as ameaças imediatas. O conhecimento ao mesmo tempo que transformava a natureza se fazendo presente no trabalho físico, garantindo a perpetuação da espécie, com o passar do tempo transforma-se em poder, diferenciando grupos humanos, clãs, tribos, nações e classes sociais. O conhecimento irá tornar-se assim, um eficaz instrumento de sustentação da situação que interessa ao grupo que sobre ele tem o domínio.

Os homens adquirirem seus conhecimentos a partir do já estabelecido, das experiências vividas (herança cultural), incorporando e repetindo tais conhecimentos (que sendo a forma mais cômoda e segura constitui-se na mais freqüente); é o que se entende por *sensu comum* ou o pensamento que representa a maioria. Mas, o questionamento e a dúvida também são elementos que, com certa freqüência, surgem modificando as explicações e justificativas já dadas, o que é entendido como uma *tomada de consciência* de como a realidade se constitui (Cf. MADURO, 1994).

É preciso ter claro, porém, que no primeiro caso há mecanismos de sustentação mais eficazes, enquanto que para a ocorrência do segundo é necessário que ocorra uma ruptura, na forma de pensar, o que só é possível em meio a uma realidade particular - posse de informações que não estão disponíveis para todas as pessoas, constituindo-se privilégios apenas de uma minoria.

Compartilhamos com Gramsci que este desenvolvimento da capacidade racional do homem constitui-se numa atividade filosófica e, daí a afirmação de que *todos os homens sejam filósofos* (Cf. GRAMSCI, 1995:11ss), já que, pelo menos de antemão, nada nos diz que esta capacidade seja própria de apenas alguns homens. Todos os homens são capazes de assimilar as concepções de mundo que estão implícitas no código de linguagem, no *consenso* social ou nas representações religiosas do meio a que pertencem; agora, ter consciência de como foram construídas estas concepções é que se constitui num exercício de superação e, portanto, da realização da atividade filosófica. Então, entendemos daí que, ser filósofo é uma capacidade

comum a todos os homens, mas realizá-la não é tarefa fácil. Seria necessário que se alcançasse um perfeito domínio do código de linguagem, compreensão do processo histórico em que se desenvolveram as idéias e pensamentos incorporados, além de exercer ativa participação no meio a que se pertence, confrontando-se diretamente com o que já está estabelecido, conhecendo os mecanismos de sustentação das idéias contestadas. Implica numa atitude de investigação, nova compreensão e superação, tarefa que por encontrar muitas barreiras e perseguições torna-se muito penosa.

Então, a filosofia, tal como a tomamos aqui, deve ocupar um papel indispensável no processo de formação do Homem. Isto porque, sua atitude de reflexão e crítica sobre as relações dos homens entre si e com a natureza implica numa postura consciente sobre a realidade prática e não numa ação meramente contemplativa, de puro abstracionismo. Implica, também, necessariamente, numa elevação da consciência à unidade entre teoria e prática, na relação entre a realidade imediata e o seu processo gerador. Trata-se, portanto, de uma intensa atividade intelectual, de exercício constante do raciocínio, de um desenvolvimento do ato de pensar tomado num sentido de estruturação sistematizada e lógica (Cf. CHAUI, 1994, SEVERINO, 1993).

Portanto, se a filosofia é este pensamento radical que busca os fundamentos para compreender o mundo e as relações sociais, que ultrapassa a fronteira do conhecimento científico, porquanto embasa seus fundamentos epistemológicos ao mesmo tempo que os problematiza, deixá-la diluída nos conteúdos de outras disciplinas é tirar-lhe o vigor próprio para fazê-la assemelhar-se a qualquer outra disciplina do currículo em questão. Querer tratá-la de tal forma que não mereça ser uma disciplina autônoma, pois que seus conteúdos podem ser desenvolvidos por outras disciplinas é não entender nada de Filosofia. Estar em tudo e em todas as disciplinas é o mesmo que não estar em nada. Não acreditamos que se possa fazer Filosofia em doses homeopáticas (a diluição é a sua morte). Ou a crítica é radical, ou não é crítica, é oposição oportunista.

Cartolano (1985: 97) muito bem expressou a importância e necessidade da filosofia:

*...A filosofia é necessária como reflexão radical e como teoria crítica e não como filosofia dogmática, afirmativa, que se submete e serve aos interesses de uma determinada classe social. A filosofia é necessária enquanto negação do já estabelecido e afirmação de novos projetos para a sociedade; é necessária como reflexão a partir da experiência, da prática e dos problemas levantados por ela. A filosofia é necessária à medida que reflete*

*criticamente sobre as condições pelas quais o homem produz a sua existência, quer dizer, sobre o seu trabalho, através do qual ele se constrói (ou se destrói e se aliena) e constrói a sociedade, sendo, nesse sentido, orientação intelectual para a compreensão do mundo, para a ação sobre o mundo. A filosofia é o pensamento sobre a prática e entende o conhecimento não como apropriação de idéias, mas, como compreensão do sentido da experiência. É o conjunto dessa experiência humana que deve ser objeto de reflexão da filosofia.*

Ora, percebe-se pelo texto acima apresentado que não se trata de defender ou confirmar aquele modelo de filosofia implantado na educação brasileira desde o período colonial e que se prolongou até aproximadamente a década de 30 deste século, ou seja, uma filosofia livresca, mergulhada em um caráter clássico erudito e, ainda, revestida de um forte cunho religioso conservador (aristotélico-tomista). Trata-se, sim, de uma concepção de filosofia tal como aquela apresentada por Gramsci, que se constitui no meio através do qual os homens refletem sobre a sua concepção de mundo, buscando conhecer como esta concepção é elaborada e como influencia seu cotidiano. Significa a tomada de consciência sobre a vida real e suas representações simbólicas. A tarefa de passar das concepções espontâneas, comum a todos, já que todos os homens, indistintamente, a possuem, para a consciência de como estas concepções foram (são) forjadas é que constitui o pensamento filosófico.

Esse, entre tantos outros motivos, já é o suficiente para a confirmação de que a filosofia não é uma atividade espontânea, que possa ser orientada por todo ou qualquer professor. Nielsen Neto (1986: 47) assim confirma isso:

O ensino de filosofia, para ser eficiente, não pode ser aleatório. Isso significa que ela só deve ser ministrada por alguém licenciado. A improvisação nunca deu certo em atividade alguma, muito menos em filosofia.

Insistimos que não se trata de defendermos a filosofia como uma atividade erudita da qual somente alguns intelectuais são capazes, mas que, também não se trata de cair no engodo de que seja uma atividade que ocorre de forma espontânea ou natural. Brotando das concepções que já se possui, a atividade filosófica consiste, porém, na passagem dessas concepções (essas sim espontâneas e naturais) a uma consciência ou compreensão a respeito de como foram forjadas e, daí, a possibilidade de poder nelas interferir, criticar e até (por que não?) transformá-las.

Segundo Gramsci as concepções de mundo que os homens possuem são constituídas a partir de suas experiências cotidianas e ocorrem através da convivência familiar, com o meio social a que se pertence e pela influência religiosa. São, então, incorporadas de modo absolutamente natural e correspondem ao modo pelo qual as pessoas conhecem a realidade. Só que, essas concepções não são compreendidas em seu contexto mais amplo, historicizadas, são normalmente uma representação momentânea da realidade em que se encontra o sujeito. É essa ausência de historicização ou de amplitude que faz com que essas concepções conhecidas como *sensu comum* sejam diferentes do pensamento filosófico, pois se o primeiro trata apenas da incorporação pura e simples das concepções já existentes, o segundo nasce a partir da insatisfação ou indignação em relação a essas concepções e daí a necessidade de buscar compreendê-las de modo mais profundo. Portanto, o pensamento (ou conhecimento) filosófico não é algo que possa ser dado pronto, mas que se constrói a partir de uma dada realidade. E quanto a essa tarefa observa o professor Nielsen Neto (1986: 48):

*... é necessário estarmos atentos para que a filosofia não se banalize (... ) porque a filosofia é conhecimento que tem métodos e processos de reflexão que a distinguem do senso comum. Filosofia é pensamento. Por isso, está afastada da filosofia qualquer orientação que privilegie a opinião pessoal. O aluno deve ser estimulado a falar, mas não pode falar a esmo, assistematicamente. É preciso que o que ele fala seja fundamentado, daí a necessidade de um professor que tenha freqüentado mais assiduamente os livros, para que se evite que generalidades e abstrações na base do 'eu acho', 'eu penso', 'a mim me parece', 'na minha opinião'...*

*A filosofia deve criar no aluno espírito metódico. Com método, ele instruir-se-á em como relacionar, distinguir e compreender contradições nos fatos perscrutados da realidade, bem como aprenderá estabelecer parâmetros, realizando, assim, o significado etimológico da palavra grega *Krinen*: criticar, que é distinguir o que há de característico e constitutivo nas coisas.*

A atividade própria do conhecimento filosófico significa, então, uma prática, pois que, não se trata de uma atitude passiva de mera recepção ou reprodução de concepções já existentes, mas justamente da investigação metódica e sistemática dessas concepções e da elaboração de crítica sobre elas. Assim, a filosofia pode e deve estar presente em todos os campos do saber em todas as formas de orientação dos saberes, sejam eles políticos, religiosos ou científicos.

Ora, sair em defesa da filosofia como um saber necessário e indispensável, é o mesmo que buscar resgatar a sua origem, ou seja, percebê-la como um instrumento que tira os homens de sua passividade e submissão frente as idéias e concepções predominantes, é demonstrar-lhes que são possuidores de uma capacidade que está muito além daquela que pensam ter, é resgatar a *maiêutica* socrática (*o conhecimento vem de dentro*). É lembrar, inclusive que, quando defendemos a indispensabilidade da filosofia na formação do jovem educando, estamos ao mesmo tempo propondo uma determinada visão de filosofia que vá ao encontro do que expusemos acima, caso contrário não vemos em que ela poderia contribuir, a não ser, como no passado, para a erudição clássica. Isto porque, não sendo a filosofia um conhecimento hermético, ela pode ser utilizada de modos diferentes, pode se fazer responsável pela elevação do *sensu comum* à uma consciência mais aguçada, pode, também, dependendo de como for utilizada, garantir a manutenção desse *sensu*, o que já não será filosofia, mas, *ideologia*, e pior, com o nome de filosofia. Percebemos, então, que não se trata apenas de reivindicar um espaço garantido e legítimo à filosofia, mas, mais do que isso, trata-se de defendermos uma determinada concepção de filosofia tal como fizemos aqui.

A partir daí, desse lugar e dessa concepção de filosofia, podemos estar dialogando com as outras ciências, apontando seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, analisando temas comuns nas mais diversas perspectivas, apontando limites, ampliando o conhecimento, enfim praticando o que se chama de interdisciplinaridade.

Nessa perspectiva, lembramos de Goldmann (1978: 16) quando afirma: ... *se a filosofia ... traz realmente verdades sobre a natureza do homem, toda tentativa de eliminá-la falseia necessariamente a compreensão dos fatos humanos. Nesse caso, as ciências humanas devem ser filosóficas para serem científicas.*

Essa afirmação é o pressuposto de toda sua reflexão posterior na qual mostra a centralidade das classes sociais para a compreensão da sociedade e, mais que isso, aponta a *consciência possível* como o máximo a que cada classe pode chegar a partir dos condicionantes econômicos, históricos e culturais de cada época.

Daí que distingue as ideologias (pelo seu caráter parcial, deformado) das visões de mundo (pelo seu caráter totalizante). As primeiras estariam vinculadas às classes sociais quando, em declínio, não fazem outra coisa a não ser defender privilégios e posições adquiridas. As

segundas vinculam as classes ao conjunto da comunidade humana, num projeto de superação histórica, em direção a uma outra organização social (Cf. GOLDMANN, 1978: 87-8).

Finalizando este capítulo queremos dizer que um dos papéis da filosofia (e que não é o único) é de refletir, simultaneamente, sobre a produção do conhecimento e sobre as condições materiais que embasam a sua produção, o porquê é produzido e com quais interesses. Nesse sentido a Filosofia é indispensável.

## **CAPÍTULO III**

### **CONTEXTO HISTÓRICO CULTURAL EM QUE FORAM PRODUZIDAS AS REFORMAS EDUCACIONAIS**

Nos capítulos anteriores fizemos uma apresentação da História da Educação no Brasil relacionando-a ao contexto econômico e cultural de cada época. Também já apresentamos a trajetória percorrida pela Filosofia no sistema educacional brasileiro e a forma como é tratada pela atual legislação. Acreditamos que agora é necessário fazer algumas considerações sobre o contexto econômico e cultural em que essa legislação foi criada, para melhor compreender o sentido e o porque da Filosofia ser tratada dessa forma. Apresentaremos as transformações pelas quais a organização econômica capitalista vem passando e seus desdobramentos culturais, buscando compreender o sentido que se atribui a Educação e, nesse contexto, entender por que a Filosofia adquire essa configuração no Ensino Médio.

## **1. Algumas considerações sobre a sociedade capitalista a partir de uma visão marxista.**

Ao dedicar-se, através de suas obras<sup>1</sup>, a conhecer profundamente os aspectos que deram contorno e definiram as relações capitalistas de produção - consolidada no século XIX, mas que já se esboçavam anteriormente - Marx tornou-se um dos mais importantes teóricos que estudaram o modo de produção capitalista. Esta organização caracteriza-se, entre outros fatores, pelo aumento da capacidade de produção alcançada graças a invenção e utilização das máquinas, mão-de-obra assalariada e liberdade de produção e comercialização. Este modelo econômico libertou a humanidade de sua submissão aos *desígnios* da natureza, mas também, imprimiu transformações radicais à natureza humana ao estabelecer novas formas de relação entre homem/trabalho e homem/sociedade - fragmentação da produção, perda da identidade humana e instabilidade constante são alguns dos resultados das transformações decorrentes desta nova organização econômica (Cf. HARVEY, 1996: 97ss).

A organização capitalista - caracterizada sobretudo pela produção industrial - brotou a partir das necessidades de aumentar a produção com a finalidade de atender às demandas de um mercado que atingia proporções jamais vistas anteriormente. O processo de colonização das terras até então desconhecidas pelos europeus (América e África), somada ao desenvolvimento de novas técnicas produtivas (aplicadas tanto à agricultura como à manufatura) levaram a um grande crescimento populacional e possibilitaram o estabelecimento de novas relações mercantis. Este processo de inovações técnicas desenvolvidas pelos europeus ao longo dos séculos XVI, XVII e XVIII foi fortemente controlada a partir da intervenção do Estado na economia (política mercantilista).

Na segunda metade do século XVIII, a burguesia fortalecida pelos altos lucros acumulados nas transações comerciais passou a exigir o fim das intervenções estatais - liberalismo econômico - dando origem às chamadas *revoluções burguesas*.

---

<sup>1</sup> As principais sobre este assunto são: O Capital; O Manifesto Comunista; A Ideologia Alemã; Elementos Fundamentais para la crítica de la economía política; entre outras.

O século XIX já é caracterizado pelo predomínio das relações capitalistas de produção, liberadas das intervenções estatais, operando a partir da livre iniciativa do capital privado (é claro que, quanto a este aspecto, o lugar de onde se fala pode implicar em considerações diferentes já que não existe unidade sobre a compreensão deste processo).

Este modelo econômico fez promessas e trouxe novas esperanças à humanidade, mas também, estabeleceu profundas mudanças nas relações sócio-políticas, pois, sustenta-se a partir do acúmulo e movimentação constante de capital, impondo uma série de exigências para obtenção de lucros, que nutre-se do aumento de consumo e do barateamento do custo da produção.

O trabalho assalariado e a divisão da produção em série mudaram profundamente as relações do trabalhador quer seja com o produto resultante de seu trabalho, quer seja com os demais sujeitos nele envolvidos. O trabalhador fragmentado a partir do processo produtivo, viu sua integridade fortemente abalada, pois além da sensação de ser parte insignificante no processo produtivo, não consegue reconhecer-se no produto de seu trabalho, não o vê como obra sua e tampouco possui algum poder sobre ele (Cf. MARX, 1989). Este fator resultou em total alienação do trabalhador em relação ao processo produtivo (Cf. HARVEY, 1996: 100-1).

É claro que tais modificações não ocorreram dentro da mais perfeita ordem e aceitação pacífica mas, foram possíveis tanto porque os protestos dos trabalhadores foram violentamente sufocados, como porque o forte poder ideológico do Estado encarregou-se de dar um caráter de naturalidade à dissolução das relações sociais baseadas na tradição e ao distanciamento do trabalhador do processo de produção e das relações comerciais.

A mercadoria, agora um produto alienado, adquiriu uma conotação absolutamente nova, pois, deixou de ser algo que existe para suprir as necessidades das pessoas para tornar-se um valor identificado com o dinheiro. Marx apresentou-nos uma brilhante interpretação sobre como ocorreu esta identificação entre dinheiro e mercadoria<sup>2</sup>. O dinheiro que surgiu como elemento intermediador das relações de troca - troca-se mercadoria por dinheiro e este por mercadoria - num primeiro momento, era o significante da mercadoria, mas com a intensificação das relações comerciais passou a ser o próprio significado, principalmente porque o dinheiro estabeleceu uma relação impessoal tão grande as relações de troca que acabou constituindo-se num valor por

---

<sup>2</sup> Nos três primeiros capítulos d'O Capital, Marx descreve e analisa a mercadoria, o processo de troca e o dinheiro ou a circulação das mercadorias (Cf. MARX, 1983).

excelência, ou seja, o dinheiro que representava o valor da mercadoria, passou a representar um valor em si mesmo, ocultando todas as relações de produção que estão por trás das mercadorias. Então, o dinheiro alterou as relações sociais de tal forma que, ao adquirir uma mercadoria, o consumidor não possui a mínima noção sobre as relações de produção em que ela foi produzida.

Esta inversão resultou naquilo que Marx chama de *fetichismo da mercadoria* (Cf. MARX, 1983: 70). Adquirimos as mercadorias a partir das nossas necessidades. Necessidades que são criadas a partir da existência das mercadorias e ampliadas de acordo com as exigências do mercado capitalista.

Marx mostrou que a *alteridade* tão proclamada pelos modernistas nada mais era do que uma concordância e sustentação dos interesses capitalistas, já que este estranhamento em relação à produção é também um estranhamento em relação ao outro e a si próprio. Ou seja, um estado de absoluta alienação necessário à existência e à reprodução das relações capitalistas, isto porque as relações de poder, tal qual as de produção, estão ocultas e, portanto fora de controle das classes trabalhadoras. Estas tiveram sua participação reduzida apenas ao *direito* a salário em troca da força de trabalho empregada na produção.

Marx, foi ainda mais longe ao demonstrar que esta relação de produção também foi responsável pela radical divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, entre ciência e produção, inclusive dando novos contornos às relações de poder. Aquele que possui o dinheiro possui também a capacidade de pagar (comprar) pelos serviços dos que não tem outra alternativa se não a de vender a única coisa que possuem - a força de trabalho - em troca das condições de sobrevivência (Cf. HARVEY, 1996: 101).

O poder do capitalista atinge proporções que vão além das determinações sobre o processo produtivo. Beneficiado pela total alienação do trabalhador e impulsionado pela necessidade de sobrevivência do sistema, o capitalista vê-se forçado a buscar cada vez mais inovações no processo produtivo, acelerando a produção e o consumo, imprimindo ao sistema a movimentação necessária à sua sobrevivência. Surge, assim, a instabilidade inerente a este sistema. É necessário que se amplie o campo das necessidades para forçar o aumento do consumo e disto resulta uma total transitoriedade no campo da produção que, de um lado, faz dos investimentos uma constante aposta e, de outro, provoca uma ansiedade constante naqueles que se vêem impelidos ao consumo cada vez maior, visto que o mercado lança novidades numa

velocidade incrível (os Shopping Centers são os mais significativos exemplos desta avalanche de novidades, mas não são os únicos, já que estas mesmas necessidades podem ser criadas através da moda, bem como nos interiores das casas, nos hábitos de lazer, nas relações pessoais).

Porém, daí também resultam as contradições do sistema, pois se as necessidades criadas são para todos, não são todos os que terão acesso a estas *novidades*. A maioria se vê excluída do acesso a esses bens de consumo, desencadeando problemas seríssimos - frustrações, violências, marginalidade, entre outros (Cf. HARVEY, 1996: 103).

Não é por acaso que esta *modernidade* ou *pós-modernidade*<sup>3</sup> (existe uma grande confusão quanto à forma de definir o momento atual) configura-se como um período de indefinições e incertezas, tanto quanto ao que estamos vivendo, como quanto ao que virá. A atualidade destruiu tradições, alterou valores (ou simplesmente os varreu), substituiu a ética pela estética, o ser pelo ter, colocou praticamente tudo no reino do efêmero e passageiro (os debates sobre a verdade e métodos científicos são fortes exemplos destas modificações na forma de conhecimento), alterou de forma radical a concepção de tempo - não há mais como relacionar o passado ao presente, já que todas as tradições foram quebradas, nem tampouco se inferir qualquer coisa sobre o futuro já que tudo é tão breve e passageiro - e de espaço - alterado significativamente pela nova realidade urbana, como pelos meios de transporte e de comunicação capazes de nos aproximar até mesmo do que acreditávamos fora de nosso alcance - os satélites trazem as notícias do mundo todo para dentro de nossas casas, simultaneamente às suas ocorrências (Cf. CHESNEAUX, 1995: 17).

A crença de que o capitalismo realizaria a tão proclamada libertação do homem de todo totalitarismo ou desígnios da natureza e promoveria o progresso e a realização da felicidade de cada um marcou de forma profunda o século XIX. Todo otimismo lançado pelos escritores da época levavam à idéia de que finalmente a humanidade havia atingido a plena possibilidade de realização econômica e social. O dinamismo marcado pela produção mecânica foi acompanhado pelo surgimento/crescimento das cidades. O novo ocupou e embriagou tudo. Mas, em poucas décadas esse otimismo começaria a diluir-se. Tudo fragmentou-se, inclusive a idéia de

---

<sup>3</sup> Estes termos carregam uma complexa definição (ou indefinição?). Passaram a ser utilizados a partir de década de 70 por alguns autores que vêem a realidade presente como algo portador de uma dinâmica jamais experimentada anteriormente, própria da vida urbana, só pode ser identificada nas cidades. Cf. sobre este tema: ORTIZ, 1994; HARVEY, 1996; CHESNEAUX, 1995; IANNI, 1996 e 1997, entre outros.

humanidade, que deu lugar ao individualismo. No reino do tudo é possível, surgiram novas interpretações e investigações sobre o ser, visto de um lado como plenamente identificado e satisfeito com a nova realidade, e de outro, angustiado, atormentado, perdido e esquizofrênico (Cf. HARVEY, 1996: 55ss).

Se o século XIX foi marcado por uma intensa euforia, no início do século XX surgem as desesperanças, as angústias. A crise que se espalha pelo mundo e as guerras colocam em cheque toda a estabilidade e prosperidade anunciadas pelo capitalismo. O sujeito que se apresenta é alguém profundamente atormentado pela própria existência. O progresso havia imprimido uma ruptura entre o moderno e o que o antecedeu, dando a este um caráter tão efêmero que não era mais possível vislumbrar o futuro.

Surgiram denúncias quanto ao fracasso da nova ordem, a desilusão pairava no ar tanto quanto a insatisfação com o modelo que havia prometido promover a prosperidade, mas que aumentou as contradições - os ricos ficavam mais ricos e poderosos e os pobres mais pobres e submetidos. Porém, a *mundialização* tornou nebulosa esta divisão entre ricos e pobres, dominantes e dominados, dificultando a percepção da verdadeira posição ocupada no sistema (Cf. CHESNEAUX, 1995: 67-8).

Talvez o que é identificado como a pós-modernidade não é mais que a perda das expectativas depositadas na modernidade, daí o seu caráter de destruição geral de tudo o que havia sido construído. Mas, destruição apenas ou construção de uma nova ordem?

A única afirmativa que talvez nos seja possível fazer em relação a *pós-modernidade* é que se trata de uma transformação, ainda que nos seja muito difícil (ou até impossível) precisar sobre a natureza e profundidade desta, mas que provocou mudanças significativas na nossa cultura, alterando nossa sensibilidade e nossas práticas, tornando-as distintas em relação ao período anterior.

Afinal, se a pós-modernidade é tão imprecisa em seus contornos, o que é o ser em meio a toda esta imprecisão?

Tal qual a pós-modernidade, é um ser fragmentado, efêmero, incapaz de realizar a integração passado-presente-futuro no discurso e também na própria existência. Sua consciência reduz-se ao momento, quase sempre representado apenas no imediato e sensorial. É, então um sujeito incapaz de lidar com as idéias de totalidade, de verdade absoluta, de mito, ou de religião.

Os valores críticos e estéticos tornaram-se avessos a qualquer idéia de padrão determinado ou determinante, o que vale é o espetáculo propriamente dito (Cf. HARVEY, 1996: 45ss).

O abandono da dimensão temporal e a supervalorização do instantâneo levam à impossibilidade de qualquer crítica cultural profunda fazendo desta produção algo tão passageira quanto o próprio tempo. Esse caráter superficial e passageiro impresso na produção cultural pós-moderna não é um descuido ou acidente, mas a expressão da essência da atualidade.

Nada mais existe que possua longa duração, tudo é visto e avaliado a partir da rapidez e *eficiência*. Desde as refeições que adquirem um tempo sempre muito breve - tanto quanto ao tempo de preparo como de consumo - representado nos *fast food*, passando pelas relações afetivas, alterando as atividades profissionais e modificando a cultura. A mídia e o controle remoto transformaram a televisão no principal instrumento a incorporar esta ideologia do tempo breve na formação das pessoas. Os *zaps*, possíveis graças ao controle remoto, permitem que se acompanhe várias programações ao mesmo tempo, ainda que de forma fragmentada. Os filmes quase sempre recheados de muitas aventuras, velocidade e violência transformaram estes elementos em pura emoção e entretenimento. As propagandas com sua excessiva exploração da beleza e sensualidade, enfeitiçam o consumidor provocando desejos e necessidades numa escala crescente e, ainda, muitas frustrações, já que na maioria das vezes não se consegue satisfazer tais desejos e necessidades (Cf. CHESNEAUX, 1995: 17-40).

As máquinas cada vez mais velozes e o relógio digital, capaz de representar o tempo através de milésimos de segundos, desafiam a natureza humana a superar a natureza biológica (os esportes são uma forte demonstração disso). Aos meios de locomoção humana parecem não mais existir o distante ou inacessível, é como se tudo estivesse ao nosso alcance.

Essa concepção de tempo e espaço não é diferente nas relações econômicas, e os valores monetários e as aplicações sofrem alterações de um instante para o outro. Também as relações de produção são constantemente alteradas, modificadas com a chegada de novas e avançadas tecnologias, renovadas no mercado com uma velocidade incrível.

Este tempo sempre breve e fragmentado impõe um intenso processo de organização e controle que atinge desde o interior das organizações industriais, as residências, escolas e até o tempo de lazer. A idéia lançada por Taylor de que *o tempo é dinheiro* foi elevada ao máximo, em proporções só admissíveis para as máquinas e equipamentos avançados. O tempo das máquinas,

do cronômetro, impera sobre o biológico, desrespeitando-o e alterando-o. No mesmo momento em que se proclama a extensão da longevidade humana para além da casa dos cem anos (graças aos avanços da medicina), destrói-se o tempo de vida dos rios, florestas e até mesmo dos que são vítimas dos acidentes como o de Tchernobyl ou dos constantes vazamentos de produtos químicos em rios afetando além destes, toda a população que deles se serve (Cf. CHESNEAUX, 1995: 29).

Ao mesmo tempo em que efetuam-se conquistas magníficas no campo da biogenética, ainda se morre de cólera, dengue, ou pior ainda, de fome. É também o momento em que se agudizam os privilégios e carências, já que, de um lado, um número cada vez menor de pessoas tem acesso a fantástica criação tecnológica, enquanto, de outro, números cada vez maiores não têm recursos materiais mínimos de sobrevivência.

É em meio a esta realidade que o ser humano moderno vê-se obrigado a lutar pela sua sobrevivência, o que o coloca frente a constantes e imprevisíveis desafios, que exigem dele cada vez mais habilidades. Os homens e mulheres que tanto construíram no campo do conhecimento agora vêm-se diante do computador e são impelidos a disputarem com a máquina o espaço de trabalho ou simplesmente tê-la como principal parceira. Tal realidade tanto coloca-nos diante de uma crise de identidade como de existência. Nosso trabalho reduz-se à ponta dos dedos (Cf. CHESNEAUX, 1995: 19). Nosso relacionamento ao mesmo tempo em que nos coloca em sintonia com o mundo - globalizado - nos impede de conhecer o que ocorre ao nosso redor, ou até mesmo dentro de nossos lares.

Não é por acaso que o ser humano, na atualidade, é um ser profundamente angustiado, que vive na expectativa do momento seguinte, atormentado pelo tempo rápido, pela idéia de perder tempo, pelo medo de não conseguir acompanhar o momento que freqüentemente é novo, diferente. Esta tensão é assim relatada por Jean Chesneaux (1995: 35):

*A confusão temporal abate todas as gerações, desloca e desqualifica as etapas da vida. Classificamo-nos como 'adolescente' ou 'idoso', cada um deve se identificar segundo o estatuto de sua geração, adotar um comportamento definido pelos estereótipos ao mesmo tempo comerciais, culturais, e mesmo políticos, pois os discursos eleitorais cultivam com cuidado cada categoria de clientela. A singularidade de cada existência pessoal encontra-se, assim, quebrada. As relações entre as gerações se tornam mais difíceis, pois separações estabelecem estatutos rígidos e estereotipados. Cada etapa da vida, porém, conhece o que ela é, o que quer e o que vale! Os idosos oscilam entre a valorização comercial que lhes*

*vale esse eufemismo (terceira idade), e o sentimento de marcado pelo obsoleto, ser us agées. As pessoas de meia-idade se sentem na plenitude de suas forças, mas vivem a angústia do desprezo, a obsessão da reciclagem. Os jovens são encorajados pela evolução dos costumes à precocidade sexual, bancária, cultural, mas se atrasam na pós-adolescência na dependência alimentar e moral para com os pais decididos a ser sempre compreensivos.*

Ora, é para suportar todas estas inquietudes e tensões que criamos mecanismos de pressão sobre nós mesmos, nos escondemos em constante fuga de tudo aquilo que ousa nos colocar diante desta realidade. É por isso que o imediato ganhou tanto espaço no nosso meio e o espetacular roubou a cena. Não se tem tempo para o passado, nem condições de vislumbrar o futuro, valendo apenas o momento. Rapidamente nos acostumamos com as novas construções, com as novas invenções, com as alterações que modificam nossas relações com o meio social e político, nada é visto com estranhamento. Tudo vai se configurando como normal, desde a indiferença com a substituição de antigos prédios por modernas construções, até a indiferença com a violência que acontece bem diante de nossos olhos, a tudo estamos alheios, em tudo vemos normalidade. É impressionante como as pessoas são capazes de se colocarem diante do mundo permanecendo absolutamente alheio a ele.

Todas as relações foram alteradas, no campo e na cidade, nacionais e internacionais, familiares, profissionais, econômicas, políticas e sociais. A tecnologia, de um lado, praticamente tornou possível a liberação dos homens da maldição divina de serem obrigados a ganhar seu sustento com o próprio suor. As máquinas, os recursos médicos e farmacêuticos, o computador e a televisão, os meios de transportes tornaram acessíveis todos os recursos para liberar os homens e mulheres das atividades que os escravizavam e impediam de viver todas as experiências desejadas - utilização dos recursos tecnológicos no auxílio das atividades domésticas, utilização de métodos anticoncepcionais ou de técnicas de reprodução, recursos cirúrgicos para atender a padrões estéticos, engenharia genética revolucionando inclusive o mundo animal e vegetal, a redução das atividades manuais ao simples controle das máquinas - enfim, a realidade atual aparece envolta a uma verdadeira revolução cultural que apontando para a plena realização do humano, o coloca diante de um intenso processo de redefinição que envolve sua própria existência. Tudo na atualidade transfigura a realidade que se tinha até meados deste século.

Ainda, uma outra questão está em cena, a do individualismo, que vem suplantando o caráter social da existência humana. Como lidar com este aspecto novo do individualismo? Que novos valores éticos e morais poderão ser forjados desta realidade?

Esta preocupação avoluma-se ainda mais quando consideramos que este individualismo possui muito pouco de individual, já que a intensificação da ideologia global penetra alterando as diferentes culturas e, em certa medida, homogeneizando os hábitos das pessoas. Não é difícil de se entender porque um *Mac Donald's* tornou-se uma preferência mundial no hábito alimentar da maioria infanto-juvenil, tanto quanto os jogos eletrônicos fascina crianças no mundo inteiro (Cf. CHESNEAUX, 1995: 50-1).

Agora, pisamos um terreno ainda mais perigoso, o da ideologia da globalização. Esta, tal como a tecnologia, ou ainda melhor, possível somente devido a ela, está permeada de meias-verdades, pois, ao pregar o fim das fronteiras e a idéia da prosperidade e igualdade, faz obscura a verdadeira realidade mundial, expondo apenas as partes que interessam aos grupos que se encontram em condições de superioridade em relação aos mais pobres e dependentes, impondo aos homens e mulheres profundas exigências para que possam tornar-se cidadãos do mundo.

Prega-se o fim das fronteiras geográficas, elimina-se a divisão centro-periferia, difunde-se a idéia de uma inter-relação aberta entre as nações. Tudo isso pode soar como se finalmente, estariam, de fato, sendo eliminadas as desigualdades entre as nações ricas e pobres, todos os povos passariam a ter níveis de vida iguais ao do tão cobiçado *primeiro mundo*. Porém, essas idéias ignoram quais são os efeitos que as desigualdades (riqueza/pobreza) provocam nesta relação *global*. Chega a ser profundamente ingênua a idéia de que as desigualdades existentes entre as nações não exerceriam peso significativo na inter-relação; como se as regras fossem o suficiente para garantir que as nações pobres fossem equiparadas às ricas eliminando-se qualquer desigualdade na relação (não é por acaso que vive-se um estado de embriaguez que empolga tanto os mais simples como os mais ricos do mundo), ou seja, é o mesmo que acreditar na mão bondosa e salvadora do FMI, acreditar que de inimigo, como num passe de mágica, teria transformado-se em *amigo* dos países pobres a estender-lhes generosamente a mão (Cf. CHESNEAUX, 1995: 67-9).

Até o momento esta política econômica tem ajudado a superar as dificuldades nos países ricos, porém ao preço do endividamento e crescimento do desemprego e perdas salariais

nos países pobres. A livre comercialização inunda os mercados do terceiro mundo (se é que ainda temos licença para utilizar esta expressão) com sucatas, vindas principalmente dos EUA e Japão, a preços exorbitantes, enquanto entregamos a eles a nossa produção a preços muitas vezes insignificantes (Cf. CHESNEAUX, 1995: 71). Mas, por que isso iria importar se agora somos *iguais*, consumimos produtos estrangeiros em lugar dos nacionais, possuímos um sistema bancário tão, ou até mais, informatizado que o das nações desenvolvidas, possuímos um número *per capita* de aparelhos celulares equivalente aos países ricos, além de outras tantas qualidades tecnológicas que nos comparam ao *primeiro mundo*? Qual o custo desta relação? Isto pouco importa aos que estão convencidos de que se trata de uma prosperidade ímpar na história dos países do *terceiro mundo*.

Certamente, a pós-modernidade no *terceiro mundo* não tem o mesmo sentido que nos países ricos, pois enquanto os primeiros empolgam-se e endividam-se com os mega projetos copiados, e até incentivados, pelos países ricos, colhendo na maior parte das vezes resultados catastróficos devido à falta de recursos financeiros e técnicos, os segundos não se cansam de exibir ao mundo suas obras faraônicas, dando demonstrações de poder econômico e domínio técnico (ainda que em muitos casos os fracassos fiquem ocultos, só vindo à tona quando não é possível camuflá-los), reafirmando a ideologia de superioridade e provocando ainda mais a ânsia de imitação nos países que estão incorporados a esta ordem econômica (Cf. CHESNEAUX, 1995: 68).

O Estado foi reduzido ao mínimo no que se refere à intervenção econômica, ficando apenas como responsável pelas questões políticas e sociais, tornando-se incapaz de resolver qualquer questão nas áreas que deveriam ter permanecido sob sua responsabilidade. Politicamente atrelado aos interesses dos grupos que possuem o poder econômico, não age sobre os problemas de ordem social, decorrentes, principalmente, do estado de miséria provocado pela excessiva concentração de renda (CHESNEAUX, 1995: 77-8).

Devemos, porém, considerar que toda esta *revolução* científico-cultural do presente está provocando uma profunda crise de identidade nos seres humanos que em busca de socorro vêm-se ora mergulhados nas novas tecnologias como tábua de salvação, ora voltando-se ao passado ou às tradições religiosas em busca de horizontes, de conforto e até de perspectivas de futuro.

Mas o incrível é que o momento atual (*modernidade ou pós-modernidade*) parece ter conquistado a todos indistintamente e, em seu nome agem tanto a direita empresarial que afirma a minimalização do Estado e a desregulamentação independente, como as esquerdas que vêm nela os meios de sustentação de suas idéias ou ideais. Afinal é o tempo da libertação das vozes das mulheres, dos negros, dos índios e tantos outros que estiveram mergulhados no anonimato, mas que acreditam terem encontrado na modernidade a oportunidade histórica de finalmente se fazerem ouvir e conhecer. Por incrível que possa parecer, por mais contraditório que seja, é no momento de profundo controle do grande capital que se proclama a idéia de se ter alcançado a plena democracia e os direitos iguais.

A *pós-modernidade* parece ser uma ideologia unificadora, capaz de unir *gregos e troianos*, e tudo a ela se ajustar na maior rapidez possível, a ponto de o simples morador das casas populares festejar a aquisição de um computador (através de consórcios ou de um longuíssimo crediário) até a adequação de todas as instituições, incluindo-se as **educacionais** e religiosas. Esta ideologia mostra uma incrível capacidade de convencimento, pois embriaga tanto os que dela beneficiam-se, como os que por ela estão sendo impedidos do acesso aos recursos mínimos de sobrevivência, mas ainda assim a veneram como a tábua de salvação. A que caminhos nos levará esta realidade atual é impossível de prever, mas podemos sim observar que ao mesmo tempo em que muitos exaltam os seus feitos, outros, intelectuais, escritores e políticos, já demonstram ter perdido toda e qualquer ilusão quanto ao caráter *salvacionista* desta modernidade.

Numa outra perspectiva de análise, mais histórica e política, Perry Anderson (2000: 9-23) insere as mudanças que estão ocorrendo (que atingem de forma diacrônica e desigual nos diversos países, dos vários continentes) dentro de um quadro técnico que supõe atores políticos concretos, interesses econômicos precisos.

Assim busca a origem do neoliberalismo, situando-o cronologicamente ao final da II Guerra Mundial, tendo como inimigo fundamental o *Estado de bem estar social*. O porta voz desta teoria foi o austríaco Friedrich Hayek (ANDERSON, 2000: 91).

Acontece que o neoliberalismo se defrontou, logo no seu nascimento, com os *anos dourados* da economia capitalista mundial. A reconstrução da Europa e do Japão no pós-guerra, a expansão das empresas multinacionais para outros países, criando novos mercados, tudo levou a um crescimento econômico sem precedentes.

---

O neocolonialismo só volta em cena a partir de 1973, com a crise do petróleo. O modelo econômico do *Estado de bem estar* entra em crise, lançando os países desenvolvidos numa profunda depressão que combinava baixo crescimento da economia com altas taxas de inflação (Cf. ANDERSON, 2000: 10).

Essa conjuntura mundial permitiu o proselitismo neoliberal que atacava sem tréguas os governantes dos países que tentavam contornar a crise dentro do modelo keynesiano. A intervenção do Estado na economia deveria ser suspensa. Tinha-se que conter os gastos dos programas de proteção aos trabalhadores. Apontava-se para o necessário desemprego para a formação de um exército de reserva de mão-de-obra a fim de se quebrar os sindicatos. Havia-se que diminuir impostos sobre as rendas mais altas para se dinamizar a economia, entre outras.

O Chile de Pinochet, a partir do golpe militar de 1973, foi o primeiro país a aplicar o receituário neoliberal. Já, em 1979, este modelo econômico chega à Inglaterra com a eleição de Thatcher, em 1980, chegou aos Estados Unidos com a eleição de Reagan e, na Espanha com o governo de Felipe González.

Foi vagarosamente, durante as décadas de 1980 e 1990, que outros países foram aderindo a este modelo. A Alemanha em 1982, a Dinamarca em 1983, a Rússia e outros países do Leste europeu depois da dissolução da URSS. O mesmo ocorreu na América Latina, na Argentina de Menem, no Peru de Fujimori, no México de Salinas. O Brasil adotou este receituário a partir do governo Collor em 1990.

O autor mostra que na verdade a aplicação das receitas neoliberais tem variado de país para país, que esta depende da correlação das forças econômicas e políticas, internas e externas. Mas aponta claramente que hoje, no mundo, a hegemonia é a do pensamento neoliberal (Cf. ANDERSON, 2000: 23).

Ora, é nesse quadro de referências que temos de pensar a educação no Brasil, a que interesses obedecem e como reflete os conflitos do rearranjo do capital e das forças dos seus atores políticos.

Faremos, então a seguir uma apresentação dos novos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, traçados a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a fim de verificarmos em que medida essa legislação reproduz o acima exposto e qual é o grau de comprometimento que ela assume junto a essa conjuntura.

## ***2. A reforma do Ensino Médio a partir deste contexto atual: os novos Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio - Parecer CEB/CNE nº 15/98/Resolução CEB/CNE nº 03/98.***

*2.1 O processo de trabalho de elaboração da reforma curricular para o Ensino Médio (segundo esclarecimentos do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica).*

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foram apresentados em quatro partes: a primeira apresentou as Bases Legais do documento, a segunda, terceira e quarta partes apresentaram os fundamentos teóricos das áreas de Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias, respectivamente.

O Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, e o Secretário de Educação Média e Tecnológica, Ruy Leite Berger Filho, dizem que os trabalhos de elaboração do projeto de reforma curricular foram realizados a partir de um amplo debate democrático, com significativa participação da população que, direta ou indiretamente, está ligada a área da educação. O texto iniciou afirmando que:

*o projeto de reforma curricular do Ensino Médio teve como estrutura, desde a sua origem, um modelo cuja principal preocupação era proporcionar um diálogo constante entre os dirigentes da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, a equipe técnica coordenadora do projeto da reforma e os diversos setores da sociedade civil, ligados direta ou indiretamente à educação (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 17).*

Na primeira reunião<sup>4</sup> entre os dirigentes, equipe técnica da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) e os professores convidados de várias universidades<sup>5</sup> alertou-se para a necessidade de que - o documento respeitando o princípio da flexibilidade que orienta a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação - fosse perfeitamente exeqüível em todos os Estados da Federação independentemente das diferenças culturais própria de cada um.

---

<sup>4</sup> O texto não indica quando nem onde foi realizada.

<sup>5</sup> Não foram citados os nomes dos professores nem as Universidades de origem dos mesmos.

---

O professor Ruy Leite Berger Filho e a professora Eny Marisa Maia (coordenadora do projeto) elaboraram a primeira versão da proposta de reforma para o Ensino Médio<sup>6</sup>. A proposta principal era a organização dos currículos a partir de áreas de conhecimentos e que o desenvolvimento dos conteúdos se dessem a partir da perspectiva interdisciplinar.

O convite para que os professores universitários atuassem como consultores especialistas e a participação de representantes de todas as Secretarias de Educação dos Estados pretendia ampliar os debates em torno das propostas, que deveriam, inclusive, ser discutidas por cada Estado, a fim de que estes apresentassem novas questões e sugestões a serem incorporadas pelo documento.

Os textos passaram a ser apreciados pelos Secretários de Educação dos Estados em reuniões realizadas com a SEMTEC.

Também foram escolhidos professores que atuavam na rede pública de ensino nos Estados de São Paulo e Rio de Janeiro para darem seus pareceres sobre os textos teóricos que fundamentavam cada área de ensino, os quais apresentaram *índices de aprovação satisfatórios*, confirmando a adequação do documento à realidade cotidiana das escolas públicas<sup>7</sup>.

Afirmou-se que também ocorreram debates abertos à população e cita como exemplo um debate realizado pelo jornal Folha de São Paulo no início de 1997<sup>8</sup>, que contou com a participação de sindicatos de professores, representantes das entidades de alunos secundaristas, além de outros segmentos sociais. Houve consensual aprovação da proposta da reforma curricular (na ocasião apresentada pelo próprio professor Ruy Leite Berger Filho).

Em junho de 1997 eram concluídos os trabalhos de elaboração da reforma. Em seguida o projeto foi apresentado aos secretários de Educação de Estado e logo após foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação, a 7 de junho de 1997. A partir daí a SEMTEC trabalhou diretamente com a professora Guiomar Namo de Mello. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi aprovado em 17 de junho de 1998 - Parecer nº 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, encaminhando à elaboração da

---

<sup>6</sup> Não foi apresentado nenhum esclarecimento sobre a escolha destes membros, nem tampouco sobre como foi realizada a elaboração desta primeira versão da reforma.

<sup>7</sup> A referência sobre estas participações e pareceres emitidos são sempre vagos e imprecisos. Não apontam números de participantes nem metodologias utilizadas. Além do que, nos parece, São Paulo e Rio de Janeiro não representam a totalidade e diversidade cultural que o Brasil possui.

<sup>8</sup> Fala-se em debates, mas apresenta somente um exemplo e não indica a data exata de seu acontecimento.

Resolução CEB/CNE nº 03/98 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

*2.2 Como nos PCNEM aparecem as justificativas sobre a necessidade da reforma curricular para esse ensino (as Bases Legais da reforma).*

A Reforma Educacional como um todo, e do Ensino Médio em particular, foi realizada em consequência das necessidades criadas pelas mudanças sócio-econômicas mundiais ocorridas, sobretudo, nesta última década. A chamada *globalização* e os rápidos avanços tecnológicos trouxeram desafios que necessitam ser respondidos com urgência e, por isso:

*O Brasil, como os demais países da América Latina, está empenhado em promover reformas na área educacional que permitam superar o quadro de extrema desvantagem, em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos* BRASIL.SEMTEC, 1999a: 13).

O documento aponta as profundas mudanças na área técnico-industrial e as alterações no campo do conhecimento decorrentes da *revolução informática* como fatores que desafiam o sistema educacional na orientação para a (con)vivência nesta nova realidade. A educação escolar torna-se a *porta de entrada* para a competitividade, fazendo da superação do modelo educacional excludente e elitista (característico da nossa história) um dos principais desafios para este final de milênio. Necessita-se *uma redefinição radical e de conjunto* do modelo educacional, isto porque, o uso crescente de recursos tecnológicos na produção exige a substituição do *saber fazer a parte* (característico do modelo *taylorista/fordista*) por habilidades e capacidades em *saber fazer o todo*, valoriza a *criatividade* em lugar da mera *repetição*; esta realidade impõe novas exigências no campo do conhecimento, que passa a ocupar lugar central no processo de desenvolvimento:

*É possível afirmar que, nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma nova compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 14).

Tendo em vista estas exigências elaborou-se a Reforma Curricular da Educação Básica, com a finalidade de preparar os jovens educandos a responderem às necessidades

---

atuais (e que serão ainda mais desafiadoras para o próximo século). Impõem-se, desta forma, a ruptura com o modelo educacional que foi orientado para atender as exigências das décadas de 60 e 70 (modelo tecnicista). A realidade atual caracteriza-se por uma avalanche de informações produzidas a uma velocidade incrível pela utilização dos desenvolvidos recursos tecnológicos na área da informação. Isto significa que os sistemas educacionais devem preparar os educandos para lidar com esta realidade e, por isso, requisita-se a instauração de novos parâmetros para o Ensino Médio que deverão proporcionar ao cidadão *a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade para utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 14). E, em vista dessas exigências é que se

*propõe no nível do Ensino Médio a formação geral em oposição à formação específica, o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; capacidade de aprender, de criar, de formular, ao invés do simples exercício de memorização* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 14).

O documento apresentou algumas considerações quanto à realidade atual do E.M. no país, apontando que, embora as matrículas neste grau de ensino não ultrapassem os 25% da população entre 15 e 17 anos, é preciso considerar que entre 1988 e 1997 houve um crescimento de 90% nas matrículas deste âmbito e que somente entre 1996 e 1997 a matrícula no E.M. cresceu 11,6% (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 14). Mesmo assim, ainda possuímos larga desvantagem em relação a outros países, inclusive da América Latina. E justifica que esse crescimento é uma consequência tanto de sua extensão a uma faixa social até recentemente excluída do acesso a esse grau de ensino, como também, da diminuição dos índices de reprovação escolar no ensino fundamental.

O documento foi, então, produzido com a finalidade de atender a dois fatores:

*as mudanças estruturais que decorrem da chamada 'revolução do conhecimento', alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais e a expansão crescente da rede pública que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade* BRASIL.SEMTEC, 1999a: 15).

O ensino médio visto agora como etapa final da educação básica<sup>9</sup>, passa a ter uma nova caracterização, que não se identifica mais nem com o caráter *propedêutico*, nem tampouco

---

<sup>9</sup> Lei 9394/96 artigo 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá

com o *profissionalizante*. Deve preparar o jovem educando tanto para prosseguir os estudos ou continuar aprendendo, como também para ingressar no mercado de trabalho. Supera-se, desta forma, o caráter dualista do E. M. - antigo 2º grau - conferido pela Lei 5.692/71, bem como a ausência de uma direção decorrente do fracasso daquela lei definitivamente suspensa pela Lei 7.044/82:

*O ensino médio, portanto, é a etapa final de uma educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como 'sujeito em situação' - cidadão.*

*(...) Em suma, a Lei estabelece uma perspectiva para este nível de ensino que integra, numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para todos os educandos:*

*\* a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa;*

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

*\* a preparação e orientação básica para a sua integração ao mundo do trabalho, com as competências que garantam seu aprimoramento profissional e permitam acompanhar as mudanças que caracterizam a produção do nosso tempo;*

*\* o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 23).*

O conhecimento enquanto parte central, tanto para o desenvolvimento como para inserção social na realidade atual, exige uma ruptura com os paradigmas que colocaram o processo de educação como meio de preparação/adequação do futuro profissional ao mundo do trabalho. A nova realidade constituída a partir do desenvolvimento tecnológico não privilegia mais a obediência, submissão e reprodução como meio de se manter no mercado de trabalho.

Desta nova realidade econômica e social brotou inevitavelmente a necessidade da organização de um modelo educacional que, ao invés da limitação do educando ao sistema,

---

como finalidades: I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

promovesse o desenvolvimento da autonomia - exigência imposta pela atualidade e que faz coincidir a plena realização do humano com a realização e inserção no campo da produção. *Ou seja, admitindo tal correspondência entre as competências exigidas para o exercício da cidadania e para as atividades produtivas, recoloca-se o papel da educação como de desenvolvimento social* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 26).

As competências ou habilidades necessárias a perfeita integração na complexa realidade que vivemos não pode ser alcançada através de um mero processo de informações, memorizações e repetições. Em outras palavras, é necessário uma mudança radical na formação do ensino médio, que leve o educando ao desenvolvimento da capacidade de pensar sistematicamente, que seja capaz de criar, inventar, de lidar com a multiplicidade, com a diversidade, com o trabalho em equipe, com a construção da crítica, que entenda o conhecimento enquanto uma busca incansável, contínua, infinita. Enfim, é necessário que o Ensino Médio realize uma ruptura definitiva com seus moldes tradicionais, com o papel de reprodução das desigualdades via competências ou incompetências geradas. Deve ser objetivo último deste grau de ensino, que é a etapa final da educação básica, promover a igualdade no campo das competências ou habilidades. Caso contrário, permanecerá um mero instrumento da reprodução das desigualdades e, pior ainda, um eficaz instrumento de exclusão em um mercado cada vez mais exigente e competitivo (Cf. BRASIL.SEMTEC, 1999a: 25-7)).

Consiste num grande desafio a realização de tais mudanças, principalmente quando consideramos a precariedade que vai desde a insuficiência quantitativa - o número de vagas oferecidas atualmente atende apenas a 25% da população de 15 a 17 anos - até a qualitativa - falta de professores preparados e materiais adequados, entre outros.

O documento reconhece tais dificuldades e aponta para a

*(...) necessidade de investir nas áreas de macroplanejamento, visando ampliar de modo racional a oferta de vagas e na formação de docentes, pois as medidas sugeridas exigem mudanças na seleção, tratamento dos conteúdos e incorporação de instrumentos tecnológicos modernos como a informática* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 27-8).

Consideradas as dificuldades é necessário que se incorpore à reforma curricular as exigências colocadas pela contemporaneidade. Além da qualificação, uma outra que não se pode ignorar é a do desemprego estrutural que vem sendo gerado pelos avanços tecnológicos. Se é

necessário que se pense a qualificação como um meio de inserção no mercado de trabalho, é necessário também que se pense soluções urgentes para o desemprego, para a nova forma de socialização *global e tecnológica*. Segundo o relatório da UNESCO a Educação faz-se:

*indispensável à humanidade na sua construção da paz, da liberdade e da justiça social... deve entre outros caminhos e para além deles, como uma via que conduza um desenvolvimento mais harmonioso, mais autêntico, de modo a fazer recuar a pobreza, a exclusão social, as incompreensões, as opressões e as guerras* (Cf. BRASIL.SEMTEC, 1999a: 30).

Então, a reforma curricular para o Ensino Médio, confere a esse grau de ensino uma perspectiva de comprometimento com o trabalho e com a vivência do sujeito enquanto ser humano inserido no contexto da globalização, trata-se portanto de um novo paradigma, que se coloque na perspectiva de *uma aprendizagem permanente, de uma formação continuada, considerando como elemento central dessa formação a construção da cidadania em função dos processos sociais que se modificam* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 31).

Objetiva-se, portanto, um E. M. que desenvolva a formação ética, que torne possível a autonomia intelectual e o pensamento crítico. Enfim, espera-se que ao concluir o E. M. o educando esteja preparado para continuar aprendendo, que possa por si mesmo desenvolver todas as condições necessárias para garantir sua existência.

Em vista destes objetivos a Lei 9394/96 incorporou as reflexões oriundas da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI e estabeleceu que à educação cabe cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural e estruturar-se em quatro alicerces: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser*.

Obedecendo a determinação da nova LDB (artigo 26)<sup>10</sup> determinou-se que os currículos da educação básica fossem estabelecidos a partir de uma Base Nacional Comum, cuja finalidade é criar as condições necessárias para que o educando desenvolva as *habilidades e competências* para continuar aprendendo, podendo, desta forma, estar preparado para o trabalho. Em outras palavras, o currículo deve ser estabelecido visando a associação entre ciência e a tecnologia, com a finalidade de se produzir novos conhecimentos. *Esta educação geral, que permite buscar informação, gerar informação, usá-la para solucionar problemas concretos na*

---

<sup>10</sup> Artigo 26 - Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas

*produção de bens ou na gestão e prestação de serviços, é preparação básica para o trabalho* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 36).

O estabelecimento de uma Base Nacional Comum, pretende assegurar o cumprimento dos objetivos já apontados na LDB<sup>11</sup> e assegurar que ao concluir esse grau de ensino todos os educandos apresentem os domínios básicos para a sua inserção na sociedade. Não pretende, com isso, impor limitações ou impedir o desenvolvimento da autonomia escolar. Garantir a democratização do ensino não pode ser confundido com a imposição de determinações rígidas ou inflexíveis, ao contrário, a proposição da nova Lei é de que prevaleça a flexibilidade e o comprometimento com as necessidades e exigências atuais, para que, assim, o educando torne-se sujeito, capaz de atuar no mundo do trabalho e no meio social.

*Interdisciplinaridade, contextualização e autonomia* são meios indispensáveis para a realização de uma pedagogia de qualidade para todos e não significam a eliminação dos conteúdos específicos, a ausência de um objetivo comum a ser atingido ou a banalização do ensino (Cf. BRASIL.SEMTEC,1999a: 127-47). Trata-se, sim, de respeitar a identidade de cada realidade, possibilitando que se possa, por vias diferentes, chegar a um mesmo ponto. Tampouco pode-se confundir a interdisciplinaridade proposta entre as três áreas de conhecimento<sup>12</sup> como mera diluição das disciplinas ou a perda de suas identidades, ao contrário, é através da integração

---

características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

<sup>11</sup> Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste capítulo e as seguintes diretrizes:

I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

§. 1º - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

**III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.**

§. 2º - O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.

§. 3º - Os cursos de ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§. 4º - A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (grifos nossos).

<sup>12</sup> Linguagens Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira moderna, Educação Física, Educação Artística e Informática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Matemática, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Sociologia e Filosofia).

dos conhecimentos das várias disciplinas que se estabelecerá a compreensão das múltiplas causas ou fatores que dão significado a uma dada realidade (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 132-6). A interdisciplinaridade cumpre a finalidade pretendida de articulação dos saberes das diferentes áreas (linguagens, a filosofia, as ciências naturais e humanas e as tecnologias), ou seja, pretende-se o desenvolvimento de conhecimentos articulados e contextualizados.

Quanto aos saberes das áreas curriculares o documento estabelece:

*Na área de LINGUAGENS E CÓDIGOS estão destacadas as competências que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania. (...) Mas é importante destacar que o agrupamento das linguagens busca estabelecer correspondência não apenas entre as formas de comunicação - das quais as artes, as atividades físicas e a informática fazem parte inseparável - como evidenciar a importância de todas as linguagens enquanto constituintes dos conhecimentos e das identidades dos alunos, de modo a contemplar as possibilidades artísticas, lúdicas e motoras de conhecer o mundo.*

*Na área das CIÊNCIAS DA NATUREZA E MATEMÁTICA incluem-se as competências relacionadas à apropriação de conhecimentos da Física, da Química, da Biologia e suas interações ou desdobramentos como formas indispensáveis de entender e significar o mundo de modo organizado e racional (...). O agrupamento das Ciências da Natureza tem ainda o objetivo de contribuir para a compreensão do significado da ciência e da tecnologia na vida humana e social, de modo a gerar protagonismo diante das inúmeras questões políticas e sociais para cujo entendimento e solução as Ciências da Natureza são uma referência relevante. A presença da Matemática nessa área se justifica pelo que de ciência tem a Matemática, por sua afinidade com as Ciências da Natureza, na medida em que é um dos principais recursos de constituição e expressão dos conhecimentos destas últimas, e finalmente pela importância de integrar a Matemática com os conhecimentos que lhe são mais afins.*

*Na área das CIÊNCIAS HUMANAS, da mesma forma, destacam-se as competências relacionadas à apropriação dos conhecimentos dessas ciências com suas particularidades metodológicas, nas quais o exercício da indução é indispensável. Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área incluir-se-ão também os estudos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania, para cumprimento do que manda a*

*letra da lei*<sup>13</sup>. (...) A opção por integrar os campos ou atividades de aplicação, isto é, os processos tecnológicos próprios de cada área de conhecimento, resulta da importância que ela adquire na educação geral - e não mais apenas na profissional - em especial no nível do Ensino Médio. Neste, a tecnologia é o tema por excelência que permite contextualizar os conhecimentos de todas as áreas e disciplinas no mundo do trabalho (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 161-3).

### 2.3 - Como nos PCNEM se justifica a presença das Ciências Humanas nos currículos

Dedicaremos uma atenção especial à área de Ciências Humanas já que a disciplina de Filosofia, objeto de nossa pesquisa, nela está incluída.

Os PCNEM apresentam considerações a respeito da importância dessas ciências para a formação dos cidadãos(ãs), alertando para o novo sentido que as mesmas adquirem na realidade atual, diferenciando-o das finalidades que historicamente tiveram na formação educacional brasileira.

A redefinição do papel das Ciências Humanas na Educação Básica e sua organização como uma área de conhecimento no Ensino Médio, nos remete a um passado em que como *humanidades*<sup>14</sup>, cumpriram, na formação educacional brasileira, um papel de formação moral e cultural erudita à qual somente as elites tinham acesso. No final do século passado e início deste sob influências das Ciências Positivas, as Ciências Humanas ganharam um novo sentido, o de promover *o nosso desenvolvimento cultural*, como meio de superação do nosso *atraso* econômico. Utilizando-se dos mesmos métodos das Ciências Naturais, as Ciências Humanas transformaram-se num importante instrumento de conformação do humano à realidade que se configurava. Somente após a década de trinta é que as influências dos pressupostos teóricos marxistas passaram a exercer algumas influências sobre as Ciências Humanas, que abaladas em suas certezas positivas, foram impulsionadas a buscar na interdisciplinaridade explicações para a crise instaurada após a ]

---

<sup>13</sup> Aqui vale lembrar que na seqüência o texto apresenta um *no entanto*, justificando que a LDB ressalta a cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, referindo-se à interpretação do artigo 36 dessa lei, alertando para que os conteúdos curriculares dessa área de ensino contribuam para formação da identidade do aluno e para a promoção da igualdade política. Porém, afirmar que as disciplinas não necessitam constituir-se de forma específica, contraria a afirmação feita anteriormente (p. 132-36), onde foi considerado a importância do conhecimento específico como uma condição para a interdisciplinaridade.

<sup>14</sup> Formação clássica que englobava os estudos das línguas e culturas clássicas, a língua e literatura vernáculas, as principais línguas estrangeiras modernas e suas literaturas, a Filosofia, a História e as Belas Artes. (Cf.

Guerra Mundial, dando-lhe um novo significado, o de instrumentalizar os seres humanos para a compreensão da realidade social e, assim, fazerem-se capazes de traçar ações sobre ela. No Brasil, após o golpe militar de 1964, as ciências humanas sofreram um deslocamento, História e Geografia transformaram-se em Estudos Sociais, Sociologia e Filosofia deram lugar, no 2º Grau, a OSPB, dando à formação educacional um caráter tecnicista e utilitarista, visando apenas responder aos interesses do desenvolvimento econômico dependente que se consolidava no país, sob a égide do governo militar (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 13-7).

Porém, a realidade atual impõe uma nova forma de compreensão das Ciências Humanas, que passam a ser vistas como indispensáveis na formação do educando para a cidadania. Não se trata mais de estabelecer uma divisão entre formação humanística ou tecnicista, mas sim de uma formação geral para o trabalho e o exercício da cidadania. Por isso, as Ciências Humanas ganham importância e função ímpares na formação educacional, sobretudo no Ensino Médio, que deverá orientar a sua formação curricular para que corresponda integralmente a esta nova visão do papel da Educação, ou seja, o de promover o desenvolvimento das habilidades e competências para a vida na sociedade tecnológica:

*De um lado, os desafios postos por uma sociedade tecnológica, cujos aspectos mais diretamente observáveis se modificam rapidamente, confirmando a percepção que Daniel Halévy tivera já no século passado a respeito da 'aceleração da história'. De outro, a necessária superação dos 'anos de chumbo' da história recente do País, com todas as suas conseqüências nefastas para o convívio social e, em especial, para a educação. Eis as novas responsabilidades que as Ciências Humanas assumem hoje frente à sociedade brasileira e aos estudantes do nível médio. (...) Sem perder de vista a dimensão histórica e fugindo à pretensão de uma volta ao século XV ou ao XIX, esse resgate se dá através do ideal possível de uma síntese entre humanismo e tecnologia, em que a mão do homem e o teclado do computador estejam ambos a serviço da construção de uma sociedade mais justa e solidária (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 20).*

Para que tais objetivos se cumpram propõe-se que a construção dos currículos escolares estejam voltados para o *aprender a conhecer*, o *aprender a fazer* e o *aprender a ser*, sustentados em princípios *éticos, estéticos e políticos* que proporcionem ao educando desenvolver num mesmo tempo a capacidade de criar e a compreensão de como ocorrem as relações econômicas, políticas e sociais, podendo, desta forma, nelas intervir.

*... O trabalho e a produção, a organização e o convívio sociais, a construção do 'eu' e do 'outro' são temas clássicos e permanentes das Ciências Humanas e da Filosofia. Constituem objetos de conhecimentos de caráter histórico, geográfico, econômico, político, jurídico, sociológico, antropológico e, sobretudo, filosófico. Já apontam, por sua própria natureza, uma organização interdisciplinar (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 21).*

Então, a interdisciplinaridade na área de Ciências Humanas, como também nas demais, constitui-se em recurso indispensável à real compreensão e atuação na realidade em que se situa o *sujeito-cidadão* que a escola propõe-se a formar. Sendo, inclusive, em vista desse objetivo, que propõe-se o retorno dos *conteúdos filosóficos* aos currículos do Ensino Médio, inserindo-os na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Entende-se que a Filosofia e a História (como as demais disciplinas dessa área), consideradas em seu caráter transdisciplinar, constituem-se instrumentos imprescindíveis à compreensão do significado social e cultural das linguagens das ciências, tanto as humanas como as naturais, e da tecnologia. Ressalta-se que a tecnologia ganha no meio educacional um novo sentido, pois, passa a ser vista tanto como produto - identificado com a área das ciências naturais e da matemática - como processo ao qual as reflexões de todas as áreas do conhecimento devem estar voltadas. Trata-se de distinguir a produção tecnológica realizada pelas Ciências Naturais daquela realizada pelas Ciências Humanas, sendo a primeira referente aos recursos materiais, ferramentas e maquinarias, e a segunda, referente à produção de pensamentos e idéias que orientam na utilização e tratamento das informações. É preciso que o educando saiba refletir de forma consciente sobre as influências e impactos que o uso da tecnologia provocam nas relações sócio-econômicas.

#### *2.4 - A Filosofia nos currículos do Ensino Médio*

Sabe-se que a Filosofia possui uma receptividade no meio estudantil diferente das demais disciplinas. Enquanto as *outras* disciplinas não sofrem com perguntas sobre sua utilidade ou sobre a necessidade de estudá-las, a Filosofia vê-se constantemente frente a estas indagações.

No entanto, a sociedade globalizada e altamente informatizada, confere às Ciências Humanas e à Filosofia uma importância sem precedentes, tornando-as instrumentos indispensáveis na orientação do *sujeito-cidadão* que vai atuar nesta nova realidade. A formação do

sujeito apto para lidar com a complexa sociedade tecnológica exige dele o desenvolvimento da capacidade da autonomia intelectual, de aprender a aprender. Isto supõe uma formação geral que só pode ser alcançada através da inter-relação entre os conteúdos das várias ciências. Não se valoriza mais um conhecimento em detrimento de outro, ou seja, não há mais sentido que as ciências exatas, por exemplo, possuam maior importância do que as humanas - como se pensou em um passado recente. Por isso a LDB e os PCNEM proclamaram a importância da formação geral que deverá realizar-se através das três áreas de conhecimentos, onde uma não pode ocupar importância maior do que a outra, mas que sejam tratadas como indispensáveis à formação que se objetiva. Reconhece-se que a Filosofia é parte integrante desta formação e por isso foi nela incluída.

Para que se cumpra o que estabelece a LDB (art. 36, parágrafo 1º, inciso III *que os alunos apresentem domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*), os PCNEM apontam a necessidade que se responda a três questões básicas: **a) que conhecimentos são necessários?** **b) que Filosofia?** e **c) de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como objetivo educativo?**

Esta exigência se coloca porque, em primeiro lugar a resposta à questão **b** já é em si um problema filosófico, ou seja, decidir **que filosofia** será tratada não é uma tarefa simples para o professor de Filosofia<sup>15</sup>, que deverá considerar as proximidades que ela estabeleceu com outras ciências em cada época, sem, no entanto, perder de vista o que lhe é específico. Ainda que se considere as dificuldades que se têm para o estabelecimento de **uma concepção de filosofia** não se pode esquecer que desde os primeiros filósofos o objetivo da mesma era o de revelar o que se escondia sob as aparências. Isto significa que cabe ao professor da disciplina evidenciar o que é a Filosofia de fato, *lançar luz onde a compreensão não parece alcançar, enxergar para além das aparências* (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 94). É necessário que se leve em conta que a especificidade da atividade filosófica consiste, antes de mais nada, na **prática reflexiva**, na prática de *voltar atrás*, seja com o objetivo da reconstrução racional do objeto, seja com a finalidade de crítica.

---

<sup>15</sup> É importante observar que o documento insiste que esta função cabe ao **professor de filosofia**, não se referindo em nenhum momento que possa ser tratada por qualquer outro professor (Cf. BRASIL.SEMTEC, 1999b: 91-99).

Somente após ter estabelecido que Filosofia se pretende ensinar para o educando do Ensino Médio, é que o professor de Filosofia poderá se indagar sobre o que ensinar. Terá que levar em consideração ainda a concepção de cidadania pretendida pela educação, para que possa em seguida decidir-se sobre os conteúdos a serem trabalhados. Pois a proposta da legislação educacional quando fala de cidadania diz que esta deve orientar-se a partir de uma visão estética que estabeleça o respeito entre as diferenças, que respeite as diversidades, para que o cidadão seja tanto capaz de reconhecer-se como de reconhecer aos outros, em meio a um amplo campo de diferenças que devem conviver de forma harmônicas. Quanto ao aspecto ético, a cidadania consiste no respeito à liberdade guiados por princípios universais igualitários. Do ponto de vista político, a cidadania só poderia ser compreendida a partir do reconhecimento dos direitos e deveres individuais e coletivos iguais para todos, do acesso irrestrito aos bens materiais e culturais, além do direito de participação nas decisões políticas. O desrespeito ou supressão de qualquer um desses elementos inviabilizam a plena realização da cidadania.

Somente após percorrido todo este caminho é que o professor de Filosofia poderá decidir *que conhecimentos são necessários?* Os PCNEM apenas dedicam-se a listar as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia, ficando, portanto, a critério do professor da área, a escolha dos conteúdos que devem preparar os alunos para:

- Ler textos filosóficos de modo significativo;
- Ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros;
- Articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais;
- 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;
- Elaborar, por escrito, o que foi apropriado de modo reflexivo;
- Debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes.

### ***3. PCNEM: elementos para uma análise crítica***

Lembramos que a análise feita sobre a atualidade econômica e seus desdobramentos sócio-políticos e culturais teve por objetivo mostrar a complexidade das mudanças em curso. Formação dos blocos econômicos, livre concorrência, Estado mínimo, novas tecnologias, competitividade, qualificação desregulamentação, privatização, precarização das relações de trabalho, a grosso modo, constituem-se no vocabulário básico da ideologia neoliberal. O tamanho e a profundidade dessas mudanças ainda não se sabe exatamente. São muitas as obras que aqui foram estudadas e não há consenso entre os vários autores.

Salientamos que as análises de Harvey e Chesneaux, que aqui utilizamos, estavam mais na linha de constatação sobre o que é a realidade atual e, de alguma forma, este tipo de análise que também aparece nos PCNEM, serve de base para os elaboradores da legislação educacional justificarem as atuais mudanças da mesma.

Contudo, essas constatações, diferentes da análise de Anderson, levam a uma história sem sujeitos. As coisas acontecem como que por imperativo de uma ordem superior e irretocável. Cabe-nos a tarefa de compreendê-las para melhor nos adaptarmos.

As reformas educacionais elaboradas no Brasil desde 1990 foram inspiradas no modelo da reforma espanhola. Isso já é significativo, pois a reforma do sistema educacional espanhol ocorreu concomitantemente à realização do ideário neoliberal, conforme apontado por Nunes (2000: 104):

*A social democracia espanhola também produziu sua reforma educacional, marcada pelas mesmas contradições, composições conservadoras e avanços populares e democráticos, ampliação ideológica e redução participativa real, crítica da ideologia e capitulação frente à lógica instrumental e estreita dos centros planejadores. A reforma educacional espanhola assumia uma postura social-democrata, moderada e colaboracionista, uma perspectiva operacional técnico-administrativista, centrada em documentos e decretos que visam mudar pela força da lei e das diretrizes formais, um tom ideológico mistificador que se traduziu, na prática, em uma reforma pontual, reformista por excelência, sem originalidade ou determinação em suas pretensões e realizações.*

Ora, certamente a inspiração buscada no modelo espanhol não deve ser por outro motivo, se não a coincidente conjuntura entre aquele país e o Brasil. Os trabalhos de elaboração da nova LDB e a Lei outorgada confirmam esse quadro de coincidências. Da mesma forma, os PCNEM propostos às escolas também demonstram essa contradição entre um discurso de valorização da democracia e da igualdade e uma prática que salvaguarda os interesses econômicos vigentes.

Nesse sentido, a transversalidade (ou interdisciplinaridade) proposta na legislação educacional, parece tratar-se de uma possível acomodação entre a eliminação do ranço conservador educacional e a realização dos interesses da ordem econômica liberal. Longe de constituir-se na superação da fragmentação do conhecimento ou numa relação dialética entre os vários saberes, a transversalidade constitui-se num discurso que mais camufla do que revela os reais interesses que correm por trás das reformas educacionais (Cf. NUNES, 2000: 105).

Daí que os propugnadores da legislação educacional afirmam que a mesma visa responder às exigências do momento atual, solucionar nossos problemas educacionais crônicos como o analfabetismo, superar um modelo educacional tecnicista e elitista, substituir o ensino compartimentado por meio da interdisciplinaridade e garantir a formação do cidadão.

E, o documento revela novamente as suas contradições quando nos reportamos a forma como a Filosofia é tratada. Pois atribuindo-lhe importância (*os conhecimentos de filosofias e de sociologia necessários ao exercício da cidadania - artigo 36, § 1º, inciso III*) não assegurou-lhe um espaço, nem estabeleceu regulamentação para o desenvolvimento dos *conhecimentos filosóficos* necessários para o *exercício da cidadania*. O que, na prática, acabou contribuindo para que essa disciplina tivesse seu espaço reduzido nos currículos do Ensino Médio, tal como veremos no capítulo seguinte.

---

## CAPÍTULO IV

### A PRESENÇA DA FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS DO ENSINO MÉDIO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CAMPINAS

#### *1. Determinações legais e realidade prática.*

Nesse capítulo, através de uma pesquisa de campo , queremos verificar a situação concreta em que se encontra a disciplina de Filosofia na grade curricular das escolas da rede pública estadual na cidade de Campinas. A questão fundamental não é apenas saber se se faz presente ou não, mas, sim, avaliar se depois da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a disciplina sofreu alguma alteração substancial, que vai desde a presença ou ausência da mesma na grade curricular, se sofreu alteração de carga horária, se seus conteúdos são abordados por outras disciplinas quando a Filosofia não faz parte do currículo, entre outros dados.

A pesquisa de campo, nesse caso, é um instrumental valioso, pois nos permitirá sair do terreno das conjecturas e verificar, na prática, as repercussões da atual legislação de ensino. Nos

capítulos anteriores apontamos as contradições e ambigüidades dessa legislação e agora queremos perceber como isso se reflete no cotidiano das escolas.

Elaboramos, então uma questionário (anexo1) e o enviamos às 57 escolas da rede pública estadual, da cidade de Campinas, que têm o Ensino Médio. No questionário há sete questões fechadas, três questões abertas e uma questão mista (aberta e fechada) perfazendo onze questões no total.

A quase que totalidade desses questionários foi enviada e recebida de volta por fax. Porém, anteriormente fizemos contato por telefone com a direção ou coordenadores pedagógicos de todas as escolas, explicando o motivo da pesquisa e a necessidade de que as perguntas fossem respondidas com rigor e verdade. Quando recebemos os questionários de volta, todas as dúvidas que tivemos foram dissipadas com novos telefonemas e/ou visitas às escolas.

Acreditamos, então, que os dados explicitados a seguir são uma espécie de radiografia da situação da disciplina de Filosofia na rede pública estadual de Campinas, no final do ano de 2000.

## ***2. A presença da disciplina de Filosofia nos currículos do Ensino Médio nas escolas da rede pública estadual na cidade de Campinas.***

Das 57 Escolas para as quais enviamos o questionário, 55 responderam-no e, em duas escolas, as respectivas diretoras recusaram-se terminantemente a fazê-lo. Portanto, os dados da pesquisa refletem 96,49% do universo pesquisado.

Com 55 questionários respondidos em nossas mãos, esse número passa a representar, para efeito de cálculos estatísticos, o nosso novo universo.

Abaixo seguem as respostas às primeiras perguntas:

*A Filosofia é uma disciplina específica na grade curricular do Ensino Médio de sua Escola?*

	33	Escolas responderam	sim	60,00%	
	22	“	“	não	40,00%
Total	55	Escolas		100,00%	

Tabela nº 1

Para as escolas que não têm a disciplina perguntamos *se outras disciplinas trabalham os conteúdos filosóficos?*

	07	Escolas responderam	sim	31,82%	
	15	“	“	não	68,18%
Total	22	Escolas		100,00%	

Tabela nº 2

As sete escolas que declararam que os *conteúdos filosóficos são trabalhados em outras disciplinas afirmaram que os mesmos estão sendo tratados pelas seguintes disciplinas:*

Disciplinas	Nº de Escolas	%
História	7 escolas	100,00%
Geografia	5 “	71,42%
Língua portuguesa	4 “	57,14%
Sociologia	2 “	28,57%

Tabela nº 3

Observa-se, aqui, que sobretudo as disciplinas de História, Geografia e Língua Portuguesa seriam as responsáveis por abordar as questões filosóficas. A disciplina de Sociologia que também está pouco presente na grade curricular, quando está, também o faz.

*Essas mesmas sete escolas afirmam que a disciplina de Filosofia está presente no currículo como:*

Tipo de presença	Quantidade de escolas	%
Atividade multidisciplinar	1	14,28%
Temas transversais	3	42,86%
Incorporada nas disciplinas	2	28,58%
Complementando conteúdos das disciplinas	1	14,28%
Total de escolas	7	100,00%

Tabela nº 4

Em princípio, o que é importante observar, ainda sem tirar grandes conclusões é o seguinte:

- Trinta e três escolas têm a disciplina de Filosofia.
- Das vinte e duas que não têm a disciplina na grade sete delas dizem, de alguma forma, abordar seus conteúdos.
- Então, somadas (33 + 7), quarenta escolas, de um total de cinquenta e cinco, com ou sem a disciplina de filosofia na grade curricular, garantem que a mesma está presente nas reflexões de seus alunos. Isso representa 72,73% do total.

A partir dessa constatação, promissora à primeira vista, passamos a trabalhar com os dados vindos das escolas que têm a disciplina de Filosofia na grade curricular .

Das trinta e três escolas que responderam que a Filosofia é uma disciplina específica em três não obtivemos respostas quanto à carga horária e seriação da mesma. Nas outras trinta escolas, como veremos abaixo, à disciplina de Filosofia não é destinado um padrão único de seriação e carga horária (o que fica a critério da direção da escola). Tampouco se observam as mesmas regras em uma mesma escola para períodos diferentes – noturno e diurno.

Também precisamos deixar claro que com as mudanças exigidas pela nova LDB, a hora/aula passa de 40 ou 50 minutos para 60 minutos. Com isso se reduz o número de aulas por dia (no período noturno de 5 para 4 aulas e, no período diurno, de 6 para 5 aulas).

No rearranjo de carga horária muitas disciplinas foram suprimidas, outras tiveram sua

carga horária reduzida. Daí a disparidade entre as escolas e turmas diferenciadas. Fica-se com o que é *importante* e as disciplinas *menos importantes* são suprimidas, ou seus conteúdos são tratados por outras disciplinas, ou reduz-se suas respectivas cargas horárias.

Sobre as trinta e três escolas que têm a disciplina de Filosofia:

A- *Escolas com Ensino Médio só no período noturno (n) - 2 escolas (6,06%)*

a.1- Carga horária (c/h) total de filosofia durante o curso: - 1 hora/aula (h/a) – 1 escola.

1ª série (n)	1 h/a/s*	1 escola
--------------	----------	----------

Tabela nº 5 \* hora/aula/semanal

a.2- Carga horária total de filosofia durante o curso: - 2 horas/aula – 1 escola.

2ª série (n)	2 h/a/s	1 escola
--------------	---------	----------

Tabela nº 6

B- *Escolas com aulas de Filosofia só no período diurno (d): \_\_\_\_\_ 14 escolas (42,42%).*

b.1- Carga horária total de Filosofia durante o curso: 1 h/a – 4 escolas.

3ª série (d)	1 h/a/s	2 escolas
1ª série (d)	1 h/a/s	2 escolas

Tabela 7

b.2- Carga horária total de Filosofia durante o curso: 2 h/a – 5 escolas

1ª série (d)	1 h/a/s	4 escolas
2ª série (d)	1 h/a/s	
3ª série (d)	2 h/a/s	1 escola

Tabela 8

b.3- Carga horária total de Filosofia durante o curso: 3 h/a – 2 escolas

1ª série (d)	1 h/a/s	2 escolas
2ª série (d)	1 h/a/s	
3ª série (d)	1 h/a/s	

Tabela 9

b.4- Carga horária total de Filosofia durante o curso: 4 h/a – 2 escolas

1ª série (d)	2 h/a/s	1 escola
2ª série (d)	2 h/a/s	
1ª série (d)	1 h/a/s	1 escola
2ª série (d)	1 h/a/s	
3ª série (d)	2 h/a/s	

Tabela 10

b.5- Carga horária total de Filosofia durante o curso: 5 h/a – 1 escola

1ª série (d)	2 h/a/s	1 escola
2ª série (d)	2 h/a/s	
3ª série (d)	1 h/a/s	

Tabela 11

C- *Escolas que têm a disciplina de Filosofia em 2 períodos (diurno e noturno): 14 Escolas (42,42%).*

C.1- Escolas com a mesma carga horária de Filosofia no diurno e no noturno: - 5 escolas.

c.1.a- carga horária total de filosofia durante o curso de 1 h/a: - 1 escola.

1ª série (d) – 1 h/a/s	1ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
------------------------	------------------------	----------

Tabela 12

c.1.b- carga horária total de filosofia durante o curso de 2 h/a: - 1 escola.

1ª série (d) – 1 h/a/s	1ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 1 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	

Tabela 13

c.1.c- carga horária total de filosofia durante o curso de 3 h/a: - 1 escola.

2ª série (d) – 2 h/a/s	2ª série (n) – 2 h/a/s	1 escola
3ª série (d) – 1 h/a/s	3ª série (n) – 1 h/a/s	

Tabela 14

c.1.d- carga horária total de filosofia durante o curso de 4 h/a: - 2 escolas

1ª série (d) – 2 h/a/s	1ª série (n) – 2 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 2 h/a/s	2ª série (n) – 2 h/a/s	
1ª série (d) – 2 h/a/s	1ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 2 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	
	3ª série (n) – 2 h/a/s	

Tabela 15

C.2- Escolas em que no período noturno a disciplina de Filosofia tem carga horária maior do que no diurno: - 1 escola (3,03%)

c.2.a- carga horária total de filosofia no diurno de 2 h/a e no noturno de 4 h/a: 1 escola.

1ª série (d) – 1 h/a/s	2ª série (n) – 2 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 1 h/a/s	3ª série (n) – 2 h/a/s	

Tabela 16

C.3- Escolas em que no período diurno a disciplina de Filosofia tem carga horária maior de que no noturno: - 8 escolas (24,24%)

c.3.a- carga horária total de Filosofia no diurno de 2 h/a e no noturno de 1 h/a: 3 escolas.

3ª série (d) – 2 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 2 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
1ª série (d) – 1 h/a/s		1 escola
2ª série (d) – 1 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	

Tabela 17

c.3.b- carga horária total de Filosofia no diurno de 3 h/a e no noturno de 1 h/a: 2 escolas.

2ª série (d) – 1 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	2 escolas
3ª série (d) – 2 h/a/s		

Tabela 18

c.3.c- carga horária total de Filosofia no diurno de 4 h/a e no noturno de 2 h/a: 1 escola.

1ª série (d) – 1 h/a/s	2ª série (n) – 2 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 1 h/a/s		
3ª série (d) – 2 h/a/s		

Tabela 19

c.3.d- carga horária total de filosofia no diurno de 4 h/a e no noturno de 3 h/a: 1 escola.

1ª série (d) – 1 h/a/s	1ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 1 h/a/s		
3ª série (d) – 2 h/a/s	3ª série (n) – 2 h/a/s	

Tabela 20

c.3.e- carga horária total de Filosofia no diurno de 6 h/a e no noturno de 4 h/a: 1 escola.

1ª série (d) – 2 h/a/s	1ª série (n) – 1 h/a/s	1 escola
2ª série (d) – 2 h/a/s	2ª série (n) – 1 h/a/s	
3ª série (d) – 2 h/a/s	3ª série (n) – 2 h/a/s	

Tabela 21

Passamos a fazer agora algumas considerações sobre os dados apresentados nas diversas tabelas das páginas anteriores.

Em primeiro lugar, em 40% das escolas públicas de ensino médio da cidade de Campinas não têm a disciplina de Filosofia na grade curricular. Isso significa dizer que vinte e duas escolas das cinquenta e cinco que responderam ao questionário se enquadram nessa situação.

---

Dessas vinte e duas escolas, 7 (31,82%) declararam trabalhar os conteúdos filosóficos em outras disciplinas, sobretudo na disciplina de História (nas 7 escolas) e de Geografia (em 5 escolas).

Ora, conversando longamente com as diretoras de escolas elas afirmam que com a alteração da extensão da hora/aula de 40 ou 50 minutos para 60 minutos, elas tiveram que diminuir o número de aulas diárias (como já afirmamos atrás) e que, por conta disso, não só a disciplina de Filosofia foi tirada da grade curricular ou teve sua carga horária reduzida, mas, também, outras disciplinas sofreram o mesmo impacto – Sociologia, por exemplo – e que História e Geografia também tiveram suas respectivas cargas horárias reduzidas.

Dáí se conclui o óbvio. Se História e Geografia também tiveram a carga horária reduzida, seria muito difícil que professores dessas duas disciplinas ainda acrescentassem novos conteúdos, novos temas, ou conseguissem através da transversalidade ampliar o conjunto de reflexão.

Isso, somado às respostas da 4ª pergunta do questionário: *quais materiais didáticos e recursos metodológicos os professores utilizam?*, que foram tão vagas (nenhuma escola utiliza material específico ligado à Filosofia) nos permitem inferir que as sete escolas que afirmaram tratar os conteúdos filosóficos em outras disciplinas não o fazem realmente – seja por uma questão de tempo, seja pela ausência de materiais didáticos/pedagógicos sobre essa área do conhecimento.

Então, de fato, isso nos faz voltar ao momento inicial, tabela 1, ou seja, 40% das escolas da rede pública estadual, de Ensino Médio, não têm a disciplina de Filosofia.

Na pergunta número 6 do questionário indagamos: *nas alterações curriculares realizadas por sua escola a partir da nova LDB a disciplina sofreu alguma alteração? Qual?*

Das vinte e duas escolas que não têm a disciplina obtivemos as seguintes respostas:

A disciplina foi retirada	7 escolas	31,82%
Não respondeu	7 “	31,82%
Não fez alteração	1 “	4,54%
No currículo não havia Filosofia	2 “	9,09%
Foi incluída nas demais disciplinas	3 “	13,64%
Iniciou o Ensino Médio neste ano	2 “	9,09%
Respostas	22 escolas	100,00%

Tabela 22

Observando a tabela acima, percebe-se que com a nova LDB a situação da Disciplina de Filosofia piorou pois, em 31,82% das escolas ela foi retirada da grade, em 9,09% das escolas ela não estava na grade e não foi colocada, em 13,64% das escolas seus conteúdos foram diluídos em outras disciplinas e, em 9,09% das escolas que criaram o Ensino Médio este ano ela não foi incluída na grade curricular e em 1 escola, 4,54%, não houve alteração na grade – não havia a disciplina e ela não foi colocada. Isso somado equivale a 68,18% das escolas onde, se a LDB produziu alguma alteração em relação à disciplina de Filosofia, essa alteração foi para pior.

É significativo também o fato de que 31,82% das escolas deixaram de responder à essa questão. Sobretudo, quando se trata de escolas onde a disciplina de Filosofia não faz parte da grade curricular. Isso pode indicar que as pessoas envolvidas com a direção da escola realmente não tinham esse dado ou que não deram atenção ao assunto. Mas em se tratando de uma questão tão primária, a ausência de resposta pode estar ligada a outras respostas que aparecem em outras perguntas do questionário.

Vejamos:

Das vinte e duas escolas (100%) que alegam não ter a disciplina de Filosofia na grade curricular todas afirmam possuir a coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) – questão nº 7.

*A direção da Escola conhece os PCNEM integralmente? ( 8ª pergunta)*

SIM	8 Escolas	36,36%
NÃO	14 Escolas	63,64%
TOTAL	22 Escolas	100,00%

Tabela 23

Em relação à 9ª pergunta, *sobre o conhecimento que os professores da escola têm sobre os PCNEM:*

Conhecem totalmente	00 escola	0,00%
Conhecem parcialmente	17 escolas	77,27%
Não conhecem	05 escolas	22,73%
Respostas	22 escolas	100,00%

Tabela 24

Isso posto, voltamos à explicação sobre o fato de 31,82% (Cf. Tabela 22) das escolas não terem respondido a questão sobre as mudanças que a disciplina de Filosofia teria sofrido com a nova LDB. Dessas escolas, a direção de duas delas alega conhecer os PCNEM integralmente, cinco não. Em 6 escolas os professores conhecem os PCNEM parcialmente e, em apenas uma eles ainda não conhecem.

Ora, o *silêncio* ou ausência de respostas não serviria para ocultar uma contradição entre a ausência da disciplina de Filosofia e a sua valorização enfática efetuada pelos PCNEM? Em nossa opinião, levando em conta as possibilidades que acenamos anteriormente, sim.

Considerações sobre as Escolas onde a disciplina de Filosofia faz parte da grade curricular:

Como já afirmamos anteriormente, das trinta e três escolas que responderam que a Filosofia é uma disciplina específica, em três não há dados sobre carga horária e seriação da mesma. Portanto, temos resultados referentes a trinta escolas, com práticas muito heterogêneas.

Das trinta escolas em seis (20%), a carga horária total de filosofia durante o curso é igual a 1 hora/aula (Cf. tabelas 5, 7 e 12); observem que estamos considerando as escolas onde a

disciplina de Filosofia só existe no período noturno, onde ela está apenas no diurno e onde ele está nos dois períodos – diurno e noturno – com a mesma carga horária.

A isso se somam mais quatro escolas que têm a carga horária de filosofia no período diurno maior do que no noturno, sendo que neste último a carga horária total durante o curso é de 1 hora/aula. Então, em dez escolas (33,33%), a disciplina de filosofia não passa de figurante, *perdida* em um *mar* de disciplinas<sup>1</sup>, completamente isolada, visto que os respectivos professores não conseguem ter presença significativa na escola, devido ao reduzido número de aulas que possuem. Neste caso, pode-se ainda falar da *presença* da Filosofia no Ensino Médio?

Se estivermos de acordo com a reflexão feita até agora, supondo que todas as outras escolas dêem para a disciplina de Filosofia um espaço adequado, o número cai de trinta e três para vinte e três escolas que realmente tem a disciplina. Ou seja, em termos percentuais, cai de 60% para 41,82%.

Das trinta e três escolas que têm a disciplina de filosofia na grade curricular, depois da promulgação da nova LDB, em quatorze (42,43%) houve redução de carga horária ou extinção da disciplina em um dos períodos. Isso, como já vimos está ligado à prorrogação da hora/aula para 60 minutos, o que obrigou a reduzir o número de aulas por turno.

Uma dessas quatorze escolas alega que todas as disciplinas da área de ciências humanas tiveram sua carga horária reduzida. Uma outra escola que tem carga horária total de Filosofia durante o curso de 4 horas/aula por turno (Cf. Tabela 15), afirma que *possivelmente tirará a disciplina da grade no próximo ano (2001)*.

Em doze escolas (36,36%) a disciplina não sofreu nenhuma alteração com a nova LDB. Em cinco escolas (15,15%) a resposta a esta pergunta estava em branco e em duas escolas (6,06%) a disciplina teve alteração positiva (em uma foi implantada e em outra teve a carga horária ampliada).

---

<sup>1</sup> Esta observação apareceu em alguns questionários onde a coordenação delegou aos professores de Filosofia a tarefa de respondê-lo.

*Depois da nova LDB a disciplina de Filosofia sofreu alguma alteração?*

Redução de carga horária	14 escolas	42,43%
Não sofreu alteração	12 escolas	36,36%
Não respondeu	5 escolas	15,15%
Foi implantada ou aumentou a c/h*	2 escolas	6,06%
Respostas	Total: 33 escolas	100,00%

Tabela 25

\* c/h= carga horária

Como podemos perceber, os números, ao apontarem a realidade, mostram que a situação atual da disciplina é preocupante. A tendência é de supressão ou de diminuição de sua carga horária, quando, paradoxalmente, a lei a valoriza. Porém, a valorização não garante sua permanência. Pelo contrário, a diminuição do número de disciplinas por turno somada à forma ambígua como a disciplina consta na lei, serviu de escudo para sua supressão.

Observa-se agora o seguinte: das vinte e duas escolas que não têm a disciplina de Filosofia em sete (31,82%) ela foi retirada depois da promulgação da nova LDB (Cf. tabela 22). Soma-se a isso a redução da carga horária de Filosofia em quatorze escolas (42,43%) das trinta e três que têm filosofia na grade (Cf. tabela 25). Então temos, de um universo de cinquenta e cinco escolas estaduais de Campinas, em vinte e uma (38,18%) a disciplina de Filosofia foi retirada ou sofreu redução de carga horária, em oposição a duas escolas (3,63%) onde a disciplina foi implantada ou teve aumento de carga horária.

Mas, desse universo de cinquenta e cinco escolas, doze, por algum motivo, não responderam à questão (talvez o motivo preponderante seja o de que a coordenação desconhecia a realidade anterior da escola). Então, das quarenta e três escolas que responderam a essa questão, em vinte e uma (48,83%) a alteração sofrida pela disciplina foi para pior.

Fica muito difícil, a partir desses números, acreditar que a ênfase dada pela LDB e pelos PCNEM à Filosofia surta algum efeito prático para além de sua desvalorização real.

Nas duas escolas (tabela 25) onde a disciplina de filosofia foi implantada ou teve aumento de carga horária, em relação aos PCNEM a escola:

*Possui a coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio?*

Sim	2 Escolas	100%
Não	0 “	0%
Respostas	Total: 2 Escolas	100%

Tabela 26

*A direção conhece-os integralmente?*

Sim	1 Escola	50%
Não	1 “	50%
Respostas	Total: 2 Escolas	100%

Tabela 27

*Os professores de sua escola:*

Conhecem totalmente	0 Escola	0%
Conhecem parcialmente	2 Escolas	100%
Não conhecem	0 “	0%
Respostas	Total: 2 Escolas	100%

Tabela 28

*Os PCNEM foram utilizados no planejamento escolar:*

Sim	2 Escolas	100%
Não	0 “	0%
Respostas	Total: 2 Escolas	100%

Tabela 29

*Quanto às sugestões do Documento para o trabalho dos professores, elas têm sido utilizadas?*

Totalmente	1 Escola	50%
Parcialmente (alguns professores)	1 “	50%
Não são utilizadas	0 “	0%
Respostas	Total: 2 Escolas	100%

Tabela 30

Esses dados das tabelas de 27 a 30 indicam que a inclusão da disciplina de Filosofia ou o aumento de sua carga horária pode ter seguido uma outra orientação que não nasce necessariamente de uma leitura dos PCNEM, pois, como percebemos, em uma escola (50%) a direção não os conhece integralmente, tampouco os professores. Noutra escola a direção os conhece, mas os professores conhecem-nos só parcialmente. Os PCNEM foram utilizados no planejamento escolar mas, suas sugestões para o trabalho dos professores só são utilizadas parcialmente em uma escola e totalmente noutra.

Nas doze escolas (tabela 25) onde a disciplina de filosofia não sofreu nenhuma alteração depois da promulgação da nova LDB, em relação aos PCNEM temos:

*Possui a coleção dos PCNEM?*

Sim	10 Escolas	87,33%
Não	2 “	16,67%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 31

*A direção conhece-os integralmente?*

Sim	7 Escola	58,33%
Não	5 “	41,67%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 32

*Os professores de sua escola:*

Conhecem totalmente	1 Escola	8,33%
Conhecem parcialmente	9 Escolas	75,00%
Não conhecem	2 “	16,67%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 33

*Os PCNEM foram utilizados no planejamento escolar?*

Sim	5 Escolas	41,67%
Não	7 “	58,33%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 34

*Quanto às sugestões do Documento para o trabalho dos professores, elas têm sido utilizadas?*

Totalmente	1 Escola	8,33%
Parcialmente (alguns professores)	7 “	58,33%
Não são utilizadas	4 “	33,34%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 35

Adiante teceremos comentários sobre os dados das Tabelas de 31 a 35, comparando-os com os das tabelas de 36 à 40

Nas 14 escolas (tabela 25) onde a disciplina de filosofia teve redução da carga horária depois da promulgação da nova LDB, em relação aos PCNEM temos:

*Possui a coleção dos PCNEM?*

Sim	11 Escolas	78,57%
Não	3 “	21,43%
Respostas	Total: 14 Escolas	100,00%

Tabela 36

*A direção conhece-os integralmente?*

Sim	6 Escola	42,86%
Não	8 “	57,14%
Respostas	Total: 14 Escolas	100,00%

Tabela 37

*Os professores de sua escola:*

Conhecem totalmente	0 Escola	0,00%
Conhecem parcialmente	12 Escolas	85,71%
Não conhecem	2 “	14,29%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 38

*Os PCNEM foram utilizados no planejamento escolar?*

Sim	4 Escolas	28,57%
Não	10 “	71,43%
Respostas	Total: 14 Escolas	100,00%

Tabela 39

Quanto às sugestões do Documento para o trabalho dos professores, elas têm sido utilizadas?

Totalmente	0 Escola	0,00%
Parcialmente (alguns professores)	10 “	71,43%
Não são utilizadas	4 “	28,57%
Respostas	Total: 12 Escolas	100,00%

Tabela 40

Os dados das tabelas de 31 a 35 referem-se às doze escolas onde a disciplina de Filosofia não sofreu alterações e abaixo as identificaremos como *escolas A*. Já os dados das tabelas de 36 a 40 referem-se às quatorze escolas onde houve redução de carga horária, que serão identificadas como *escolas B*.

Constatamos ali que 87,33% das *escolas A* possuem os PCNEM, contra 78,51% das *escolas B*. Sendo que nas primeiras esses documentos são conhecidos integralmente por 58,33% das respectivas direções, contra 42,86% das segundas.

Em relação ao conhecimento que os professores têm do documento verificamos que nas *escolas A* 8,33% conhecem-nos totalmente, 75% parcialmente e, 16,67% ainda não os conhecem. Nas *escolas B*, esses índices são de 0,00%, 85,78% e 14,22%, respectivamente.

Quanto a utilização desses documentos na elaboração do planejamento escolar 41,67% das *escolas A* utilizaram-nos, contra 28,57% das *escolas B*.

Finalmente, quanto às sugestões indicadas para os trabalhos dos professores, nas *escolas A*, elas eram acatadas totalmente por 8,33%, parcialmente por 58,33% e não foram acatadas por 33,34%. Nas *escolas B*, esses índices correspondem a 0,00%, no primeiro caso, 71,43% no segundo e 28,57% no terceiro.

No cômputo geral a relação entre esses percentuais pode nos levar a inferir que o conhecimento dos PCNEM ajudaram na manutenção da disciplina de Filosofia nas escolas onde ela já se fazia presente na grade curricular. Com raras exceções os percentuais positivos das *escalas A* superam os das *escolas B*. No entanto, esses dados não devem ser interpretados separadamente, pois, como já vimos, eles se referem às escolas que têm a disciplina de Filosofia na grade. Mesmo nas *escolas B* onde houve redução de carga horária, a disciplina ainda está

presente.

Então, é necessário voltar à tabela 22 na qual observamos que das vinte e duas escolas em que não há a disciplina de Filosofia, em sete a mesma foi retirada depois da promulgação da LDB, o que, como já havíamos comentado, reforça a nossa compreensão sobre a ambigüidade da Lei.

Em relação às cinco escolas que deixaram em branco a questão sobre se a disciplina de Filosofia tinha sofrido alguma alteração depois da promulgação da nova LDB, em relação aos PCNEM temos:

- um escola não respondeu nenhuma das questões relacionadas ao mesmo.
- quatro escolas responderam que têm esses documentos, que as respectivas direções não os conhecem integralmente, que os professores os conhecem parcialmente e que as sugestões desse documento têm sido utilizadas parcialmente pelos professores.
- duas escolas responderam que o documento foi utilizado no planejamento escolar e duas deixaram a pergunta em branco.

Sobre a importância da Filosofia no Ensino Médio temos:

a) - nas vinte e duas escolas onde a filosofia não é disciplina específica são essas as considerações:

- em quinze escolas a Filosofia é considerada como *fundamental, basilar*, responsável pela *formação da consciência crítica*, pela *ampliação da capacidade de reflexão*, pela *formação da cidadania*, pela *reflexão ética* e *formação de novos valores*.
- três escolas não responderam à pergunta.
- uma escola diz que a mesma é uma disciplina auxiliar.
- uma escola diz que é muito importante desde que ministrada por profissional qualificado.
- uma escola diz que é importante mas por não tê-la na grade curricular não sabe dizer exatamente o porquê é importante.
- uma escola afirma simplesmente que é importante na formação.

b) - nas trinta e três escolas onde a Filosofia se constitui como disciplina específica são essas as considerações feitas:

- em vinte e uma escolas a filosofia é tida como responsável pela *formação da consciência crítica*, pela *formação política*, pela *ampliação da capacidade reflexiva*, pela *formação dos cidadãos(ãs)*, pela *autonomia intelectual do aluno*, *facilita a interdisciplinaridade*, *recupera os valores éticos* e *ensina a construir o pensamento lógico*.
- Em duas escolas a filosofia é *vinculada à interioridade* e *à reflexão do aluno*.
- três escolas deixaram a questão em branco.
- Em uma escola se afirma que a direção da mesma não definiu a importância da disciplina, uma vez que a *desvinculou* do processo escolar (é interessante observar que esta escola tem em sua grade curricular, tanto no período diurno como no noturno, 2 horas/aula semanais de Filosofia na 1ª série e igualmente 2 horas/aula na 2ª série, perfazendo uma carga horária total de 4 horas/aula, uma das mais altas da realidade de Campinas).
- uma escola diz que a disciplina *é tão importante quanto as outras da área de humanas*.
- uma escola diz que *é importantíssima*.
- uma escola diz que *deveria ter a disciplina desde o ensino fundamental*.
- uma escola afirma que *a Filosofia é o repensar coletivamente todas as matérias*.
- uma escola diz que *ajuda na formação do aluno*.
- uma escola afirma que *a disciplina é importantíssima mas os professores estão ridicularizando-a, faltam muito e não têm dado contribuições para os alunos* (é interessante observar que nesta escola a carga horária da disciplina é de uma hora/aula semanal, na 1ª série, tanto do período diurno quanto do noturno).

### ***3. Algumas considerações sobre os comentários advindos das escolas sobre a importância da filosofia:***

Um olhar atento aos comentários acima, sobre a importância da Filosofia, poderia levar-nos, seguramente, a acreditar que estamos diante de uma das mais importantes disciplinas do Ensino Médio. A Ela se atribui as seguintes responsabilidades: *formar o cidadão(ã)*, *formar a consciência crítica*, *ampliar a capacidade de reflexão*, *gerar a autonomia intelectual do aluno*,

---

*construir o pensamento lógico, refletir sobre a ética e construir novos valores.* Uma disciplina com tamanho grau de responsabilidade deveria - se começássemos a ler o questionário a partir dessa questão - ocupar parte significativa da grade horária.

Mas, vejam: de tão importante que é para a formação, de tanta responsabilidade que a ela se atribui, decide-se pela sua supressão ou redução da carga horária.

Como explicar (ou entender) tamanha contradição?

Ora, não é tão difícil. A direção das escolas, a medida que lêem os documentos referenciais sobre o Ensino Médio, encontram ali uma grande valorização dos conhecimentos Filosóficos. As respostas refletem, então, não a experiência prática, mas o que dizem os documentos sobre a importância da Filosofia<sup>2</sup> nos currículos desse grau de ensino.

Observem como é interessante. Em quinze escolas (68,18%) das vinte e duas que não têm a disciplina, as referências pontuais concretas sobre a importância da Filosofia são as mesmas que aparecem em vinte e uma (63,63%) das trinta e três escolas que têm a disciplina, porém, representando um percentual maior. Ao pé da letra, esses números nos dizem que as escolas que não têm Filosofia *valorizam-na* (atribuindo importância) mais do que aquelas que a têm.

Esse é o absurdo que nasce da ambigüidade da lei, pois quando sabemos que a presença da Filosofia nas escolas é facultativa, a primeira tentação, quando não encontramos a disciplina na grade curricular, é culpar a direção da escola, quando, na realidade, trata-se de uma problemática mais ampla.

Uma última observação. As respostas que afirmam que *a filosofia facilita a interdisciplinaridade* e que ela *é o repensar coletivamente todas as matérias*, aparecem nas escolas que têm a disciplina, quando, segundo a lógica presente na legislação, ela poderia aparecer no discurso daquelas direções de escola que não têm a disciplina, como forma de justificar sua ausência, ou ainda por alegação à fidelidade aos PCNEM.

---

<sup>2</sup> Lembramos que essa importância que lhe é conferida pelos documentos quase sempre aparece seguida da observação de que não precisa necessariamente constituir-se em uma disciplina específica ou *a mais* nos componentes curriculares.

#### 4. Considerações finais sobre os dados estatísticos.

Nas vinte e duas escolas (40%) onde a disciplina de Filosofia não está presente na grade curricular, apesar da alegação de sete delas que dizem tratar seus conteúdos em outras disciplinas, isso não ocorre de fato. Os argumentos que demonstram isso estão explicitados entre as tabelas 21 e 22.

Das trinta e três escolas que têm a disciplina de Filosofia vimos que em muitas sua carga horária está reduzidíssima. Dessas escolas, em quatorze (42,43%), houve redução de carga horária depois da promulgação da nova LDB.

Vimos também que, explicitamente, em um questionário se afirmou que no futuro se pretende eliminar a disciplina da grade . Isso exposto, não há como negar que depois de promulgada a nova legislação, a disciplina de Filosofia tende a ser eliminada da grade horária.

Finalmente, concluindo esse capítulo, queremos esclarecer que não somos *presas inocentes* dos números estatísticos aqui expostos. Utilizamos este instrumental (o questionário) dentro de um referencial teórico que não isola as partes do todo e nem acredita que o todo seja igual a soma das suas partes. Mas, dialeticamente, fomos ligando as partes ao contexto mais geral da educação no Estado de São Paulo e no Brasil. Observamos as Leis que dão as diretrizes para nosso sistema educacional e analisamos a realidade educacional de Campinas, com suas especificidades, a partir dessas diretrizes.

Mais ainda, buscamos na história, no passado, as raízes de nossa realidade atual, continuidade e rupturas e, em meio a esses conflitos, os interesses que permeavam nosso sistema educacional.

Então, a partir daí, ligamos a questão da educação com o contexto sócio-político e econômico atual, para vermos o que pode estar por trás das reformas educacionais em processo no país.

Dentro desse contexto amplo é que acreditamos que os números de nossa pesquisa são muito significativos. Eles, espelham, de forma contraditória, os mesmos impasses presentes nos documentos sobre educação no Brasil que, valorizando os conhecimentos filosóficos

contraditoriamente não incluem a Filosofia como uma disciplina e nem diz qual é seu exato lugar, ou seu papel no Ensino Médio.

## CONCLUSÃO

Ao chegarmos ao fim desse trabalho uma estranha sensação nos toma conta. Julgamos que só agora estamos aptos para iniciá-lo. Com outras dúvidas, muito diferentes das iniciais, que foram se fazendo presentes no desenvolvimento da pesquisa e, são elas que nos movem nessa conclusão. Vamos a elas.

Quando começamos a pesquisar a situação da disciplina de Filosofia na atual realidade do ensino médio sentimos a necessidade de situá-la em seu contexto histórico mais amplo e para isso nos debruçamos sobre a história da educação no Brasil – 1º capítulo. Ali percebemos o descaso dos setores dominantes da sociedade com a educação. Aliás, na situação de colônia, pouco foi feito no sentido de aqui se construir uma nação. Os olhos de nossas elites sempre estiveram do outro lado do Atlântico, ao norte, quiçá também seus corações.

Com a independência, pouco foi feito na linha de se criar um sistema educacional. O modelo econômico agro-exportador não exigia um rompimento com a ignorância e as oligarquias rurais não tinham porque ampliar horizontes de escravos e outros setores sociais subalternos. Daí que, mesmo com o fim da escravidão e do Império, pouca coisa foi alterada em nossa organização social.

Foi só nesse século, com a adoção do modelo econômico de substituição de importação, que necessitou-se alterar essa situação. A indústria exigiu mão-de-obra qualificada.

Então, de fato a questão educacional ganha relevância prática. Deixa de habitar apenas os círculos do poder para se estender a outros segmentos sociais.

A educação, assim, desde os primórdios, foi sempre tratada como meio e não como um fim em si mesma. Esteve sempre ligada à economia e às exigências decorrentes dessa e nunca ligada ao ser humano e às características que humanizam o mundo e as relações sociais. Essa visão pragmatista, inclusive, está presente no ideário escolanovista e, ainda que este representasse um avanço significativo em relação à situação anterior, advogando escola pública e gratuita para todos, insere a educação nos mesmos referenciais.

A entrada das multinacionais na década de 1950 e o golpe militar de 1964 fazem parte de uma outra conjuntura. A presença de empresas estrangeiras coloca a necessidade de uma mão-de-obra mais qualificada, apta a trabalhar com maquinário mais moderno do que aquele vinculado à indústria nacional. O regime militar cuidou então de dar o suporte educacional adequado à essas necessidades, além de despolitizar ao máximo o ensino, fazendo-o tecnicista/profissionalizante.

Aqui adentramos nas análises feitas no 2º capítulo. Mesmo tendo percorrido historicamente a questão do ensino de Filosofia, foi a conjuntura acima que se constituiu numa das bases de nossas reflexões. Vimos que o ensino profissionalizante, na ótica dos militares e do *Estado de segurança nacional*, prescindia de análises vinculadas a *área de humanas*, estando mais interessados em disciplinas apologéticas. A disciplina de Filosofia foi paulatinamente tirada das escolas de 2º grau e só voltou aos currículos quando, no crepúsculo do regime militar, foi suspensa a Lei que obrigava o ensino profissionalizante e, através de ampla mobilização de professores e alunos, conseguiu-se chamar a atenção da sociedade e das autoridades sobre esta questão. Até que, finalmente, em 1986 a Resolução nº 06/86 recomendou sua inclusão.

Tendo claro o processo de como foi elaborada a nova LDB, os interesses que a permearam desde o início, e depois explicitando o entra e sai da disciplina de Filosofia, conforme a conjuntura, na grade curricular, mostramos a ambigüidade da legislação educacional que a valoriza mas afirma não ser necessário que se constitua como disciplina específica. Então, ainda no 2º capítulo, definimos o que entendemos por filosofia e defendemos a sua presença nos currículos de ensino médio.

Aqui fomos assaltados pela primeira dúvida: para garantir a presença da Filosofia como disciplina seria necessário lutar para que isso seja expresso na lei ou bastaria mobilizar os mesmos atores sociais que no passado recente lutaram pela sua volta?

Para nós a resposta a essa questão não é tão simples uma vez que a legislação em vigor a valoriza. Estávamos prontos a dizer que não se trata de modificar a Lei mas de mobilizar aqueles que acreditam na pertinência das reflexões filosóficas, a partir de uma disciplina específica. Mas daí, lendo novamente a LDB e os PCNEM, vendo ali o que a legislação afirma sobre o atual momento histórico em que vivemos e o papel da filosofia nesse contexto, novas questões foram surgindo:

Por que se valoriza tanto os conhecimentos filosóficos e ao mesmo tempo se afirma que não é necessária a presença da disciplina de Filosofia?

Qual a leitura que fazem da realidade os propugnadores da atual legislação?

Quando falam de interdisciplinaridade e sustentam a ausência da disciplina de Filosofia o que entendem por uma e outra?

Marilena Chauí, em palestra na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, em 19 de maio de 1999, fazendo uma análise das mudanças no sistema educacional do país, afirmava que o termo interdisciplinaridade tem sido utilizado indistintamente, e que a legislação diz pretender efetivá-la em qualquer grau de ensino, mas que em sua opinião isso só poderia ser feito no ápice da atividade científica e não em seu desenvolvimento, muito menos quando se trata de apreender seus conceitos ou definir seu campo de estudo.

Ora, quando no 4º capítulo fomos estudar a realidade do ensino de filosofia na cidade de Campinas, quando coletamos e analisamos os dados da pesquisa empírica, quando refletimos sobre as inúmeras conversas que tivemos com diretores(as) de escola e coordenadores(as), concluímos que o termo interdisciplinaridade é o que permite a pulverização de todo e qualquer conteúdo das disciplinas. Interdisciplinaridade e transversalidade são os termos que, somados à proclamada autonomia das escolas, têm permitido à direção das mesmas as mais diversas idiossincrasias. Presenças ou ausências de disciplinas, maior ou menor carga horária de uma ou outra disciplina, tudo se justifica em nome dos conceitos acima.

Mas vamos supor o seguinte, se a interdisciplinaridade é possível no ensino médio, seguindo o que Goldman fala sobre a importância da Filosofia, não seria ela a disciplina que melhor cumpriria esse papel uma vez que não se perde em minúcias da realidade, mas aponta para uma visão de conjunto, totalizante?

Não sendo a interdisciplinaridade mais que uma falácia nesse grau de ensino, não seria importantíssimo para os alunos quando estão aprendendo a fazer uso dos conceitos apresentados por outras ciências, vinculando-os a realidade, também aprenderem a exercitar a reflexão de conjunto, buscarem significados a partir de conceitos filosóficos?

Em nossa opinião as respostas a essas duas perguntas deveriam ser as mesmas, sim. Claro que, como já afirmamos mais de uma vez, isso também depende de uma concepção sobre o que é Filosofia.

Entendemos, porém, que a ambigüidade da legislação é o resultado da análise de conjuntura, até certo ponto ingênua, do momento histórico atual. Ou seja, constata-se as mudanças em curso, fala-se das novas tecnologias, das mudanças de percepção do tempo e espaço, da velocidade dos meios de locomoção e de informação, e daí afirma-se a necessidade de adequação das pessoas aos novos tempos, ligando o conceito de cidadania à capacitação desses cidadãos em estarem aptos para disputarem um lugar no mercado de trabalho. Não há distanciamento crítico em relação a essa situação. Tudo parece fazer parte de um rolo compressor, não restando às pessoas outro caminho senão o de desenvolver *habilidades e competências* de adaptação ao sistema atual.

Para nós, hoje, é importante que se lute pela mudança da legislação, que apareça a obrigatoriedade da disciplina de Filosofia. Nesse sentido, o projeto de Lei nº 3168/97, de autoria do Deputado Pe. Roque (PT-PR), que já foi aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados e já seguiu para o Senado (Cf. ALVES, 2000: 123), merece todo nosso apoio. Neste projeto, além da Disciplina de Filosofia, também se pleiteia a inclusão da disciplina de Sociologia na grade curricular das escolas de ensino médio. Antes, porém, que acusem-nos de corporativistas esclarecemos que para além dessa reivindicação, acreditamos poder alertar os envolvidos sobre uma outra possibilidade de leitura da realidade atual, talvez não tão descritiva quanto aquela de Chesneaux, que apresentamos no 3º capítulo, mas mais próxima à de Perry

Anderson, quando vai observando os movimentos da história através de seus agentes econômicos e políticos, dando nome a esses personagens.

Ao fazer esse tipo de análise Anderson recupera o papel de sujeito que as classes sociais tem, ignora as *entidades metafísicas* (*novas tecnologias, modernidade, pós-modernidade, revolução informática, entre outras*). Mostra os interesses em jogo e por isso nos coloca a todos no papel de atores sociais. Ainda que – segundo Marx - façamos a história sob determinadas condições que nos são anteriores, maiores que nós e que, por isso, nos escapam do controle, a compreensão é de que somos sujeitos dessa história.

Também queremos deixar claro que nossa compreensão sobre o papel da Filosofia no Ensino Médio não é ingênua a ponto de atribuir à mesma a responsabilidade pelas mudanças sociais. Estamos afirmando que é necessário uma nova compreensão dessa realidade, que fuja e questione esse papel passivo de adequação dos seres humanos às mudanças em curso como se elas fossem inevitáveis.

## BIBLIOGRAFIA

- ALVES, D. J. *O espaço da Filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da nova LDB (Lei n' 9.394/96): análise e reflexões*. Mestrado em Educação. Campinas: FE-UNICAMP, 2000.
- ALVES, M. H. M. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. 3ª edição. Petrópolis: Vozes, 1985.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, P. & SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000, p. 9-23.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. 4ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais*. 10ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 1985. (Prefácio de D. Paulo Evaristo, Cardeal Arns).
- AZZI, Riolando. *A Cristandade Colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Paulinas, 1987.
- BASBAUM, L. *História Sincera da República – das origens a 1889*. 5ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- BASBAUM, L. *História Sincera da República – de 1930 a 1960*. 5ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1985.
- BASBAUM, L. *História Sincera da República – de 1961 a 1967*. 4ª edição. São Paulo: Alfa-Omega, 1986.
- BERGER, M. *Educação e Dependência*. 2ª edição, Rio de Janeiro: Difel, 1980.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL.SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.
- BRASIL.SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.
- BRUM, A. J. *Desenvolvimento econômico brasileiro*. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

- BRZEZINSKI, Iria (org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1998.
- BUZZI, A. *Filosofia para principiantes: a existência humana no mundo*. 4ª edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.
- CÁCERES, F. *História do Brasil*. São Paulo: Moderna, 1993.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CARMINATI, Celso João. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/SEAF*. Mestrado em Educação. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997.
- CARTOLANO, M.T. P. *Filosofia no ensino de 2º grau*. São Paulo: Cortez ed. Autores Associados, 1985.
- CASTEL, Robert. *As Metamorfoses da Questão Social - Uma crônica do salário*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAUÍ, M. *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática, 1994.
- CHESNEAUX, Jean. *Modernidade - Mundo*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- CHINALI, Luís Alfredo. *Fênix e a globalização (ou Malthus revisitado)*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- COSTA, J. C. *Contribuição à História das Idéias no Brasil*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1956.
- CUNHA, L. A. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CURY, C. R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.
- DEBESSE, M. & MIALARET, G. *Tratado das Ciências Pedagógicas*. São Paulo: Ed. Nacional, Ed. Da Universidade de São Paulo, 1974, v. 2.
- DEMO, P. *A nova LDB - ranços e avanços*. Campinas: Papirus, 1997.

- DI DIOORGI, C. A. G. Concepções do Banco Mundial e outros organismos internacionais sobre Educação: problemas e contradições. In: *Nuances Revista do curso de Pedagogia*. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Campus de Presidente Prudente, vol. II, setembro de 1996, p. 15-21.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender"*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- FAUSTO, B. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/FDE, 1994.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre o ensino da filosofia. In: MUCHAIL, Salma T. (org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.
- FAZENDA, I. C. A. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 1998.
- FORRESTER, Viviane. *O Horror Econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRANCO, M. L. *Ensino médio: desafios e reflexões*. Campinas, Papirus, 1994.
- FRANCO, Maria Laura P. O ensino médio no Brasil e a nova LDB. In: *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, nº 10, p.38-42, abril, 1999.
- FREITAG, B. *Escola, Estado e Sociedade*. 3ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. 3ª edição. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989. (Coleção educação contemporânea).
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILLI, P. & SILVA, T.T. (orgs). *Neoliberalismo, qualidade total e Educação: visões críticas*. 2ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- FRIGOTTO, G. *Parâmetros Curriculares Nacionais: democracia formal e democracia substantiva*. Conferência apresentada na 19ª reunião anual da ANPED (Caxambu, MG - 22 a 26 de setembro de 1996). mimeo.
- GADOTTI, Moacir. Para que serve afinal a filosofia? In: *Reflexão*. Campinas, SP: PUC-CAMPINAS, ano IV, nº. 13, p.131-135, jan./abr., 1979.
- GALEANO, E. G. *As Veias Abertas da América Latina*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- GALLO, Sílvio. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, Maria Ap. V. & SILVA JR, Celestino A. (orgs.). *Formação do educador*. Anais do IV CPFE. São Paulo: UNESP, 1996.
- GALLO, Sílvio. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. In: *Impulso*, vol. 10, nº 21, Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1997.
- GALLO, Sílvio. Educação e interdisciplinaridade. In: *Impulso*, vol.7, nº 16, Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1994.
- GENTILI, P. A. A. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. 2ª edição, Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1994.
- GENTILI, Pablo (org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GENTILI, P. & SADER, E. *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- GENTILI, P. & SADER, E. (orgs.). *Pós-neoliberalismo II: que Estado para que democracia?* 2ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GERMANO, J. W. *Estado militar e Educação no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1993.
- GOLDMANN, L. *Ciências Humanas e Filosofia*. Rio de Janeiro: Difel, 1978.
- GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. 10ª edição, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRETER, Francisco P. *A especificidade do ensino de filosofia no currículo e na prática pedagógica do 2º grau: educar para a inteligibilidade mediante a apropriação de uma linguagem de segurança*. Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1997.
- HARVEY, David. *Condição Pós-Moderna*. 6ª edição. São Paulo: Loyola, 1996.
- HOBSBAWM, E. *Era dos extremos - o breve século XX 1914-1991*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- HOBSBAWM, E. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- IANNI, O. *A sociedade global*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- IANNI, Octavio, *A era do globalismo*. 3ª. edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- JANTSCH, A. P. & BIANCHETTI, L. (orgs.). *Interdisciplinaridade - para além da filosofia do sujeito*. Petrópolis, RJ: ed. Vozes, 1995.

- JAPIASSU, H. *Um desafio à Filosofia: Pensar-se nos dias de hoje*. São Paulo: Editora Letras & Letras, 1997.
- KANT, I. *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2ª edição. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina (orgs.). *Filosofia para crianças em debate*. Volume IV. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KURZ, R. *O colapso da modernização*. 2ª edição, São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.
- LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em Educação*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados: Histedbr; Caçador, SC: UNC, 2000.
- MADURO, O. *Mapas para a Festa – reflexões Latino-Americanas sobre a crise e o conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação*. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 1996.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- MARX, K. *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse) 1857 – 1858*. 12ª ediciones. México: siglo veintiuno editores, 1982.
- MARX, K. Trabalho alienado e superação positiva da auto-alienação. In FERNANDES, F. *Marx e Engels*. Col. História. São Paulo: Ática, 1989.
- MARX, K. *O Capital: crítica da economia política*. Col. os Economistas, 3v. São Paulo: Abril Cultural, 1983.
- MORAES, Amaury C. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? In: *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, nº 10, p. 50-53, abril, 1999.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O ensino da filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SOFIA Editora

- SEAF, 1986.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”*: da USAID ao BIRD. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- NUNES, C.A. *A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas*. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP/FE, 1990.
- NUNES, C. A. As origens da articulação entre Filosofia e Educação: matrizes conceituais e notas críticas sobre a Paidéia antiga. In: LOMBARDI, J. C. (org.). *Pesquisa em Educação*. 2ª edição. Campinas, SP: Autores Associados:Histedbr; Caçador, SC: UNC, 2000, p.57-75.
- NUNES, C. A. & SILVA, E. *A Educação sexual da criança*. Campinas, SP: Autores Associados, 2000. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 72).
- OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1997.
- ORTIZ, R. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- PÁDUA, E. M. Marchesini de. *Ideologia e filosofia no Brasil: o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e a Revista Brasileira de Filosofia (RBF)*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- PAIM, Antônio. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. 3ª.edição. Revista e Ampliada. São Paulo: Convívio/INL, 1984.
- PEIXOTO, M.G. *A condição política na pós-modernidade*. São Paulo: EDUC, 1998.
- RIBEIRO, M. L. S. *História da Educação brasileira: a organização escolar*. 10ª edição. São Paulo: Cortez, 1987.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil: 1940-1973*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1978.
- ROSSATO, R. *Universidade – nove séculos de história*. Passo Fundo, RS: Ediupf, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. In: *Revista Pátio*, ano I, nº 0, fev./abr., p.35-41, 1997.
- SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice - o social e o político na pós modernidade*. 4ª edição. São Paulo: Cortez, 1997.
- SAUTET, M. *Um café para Sócrates*. 4ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 2000.

- SAVIANI, D. (coord.) *filosofia da educação brasileira*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- SAVIANI, D. *A nova Lei da Educação - LDB trajetória limites e perspectivas*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, D. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez, 1980.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil*. 3ª edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1996a.
- SCHAFF, A. *A sociedade informática*. 3ª edição, São Paulo: Editora Unesp/Brasiliense, 1992.
- SEVERINO, A. J. *Filosofia*. São Paulo: Cortez, 1993. (Coleção magistério 2º grau. Série formação geral).
- SEVERINO, A. Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- SEVERINO, A. Joaquim. *Filosofia e ciências humanas no ensino de 2º grau: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes*. In: QUEIRÓZ, José J. (org.). *Educação hoje: tensões e polaridades*. São Paulo: FECS/USF, 1997.
- SEVERINO, A. J. *Os embates da Cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB*. In: BRZEZINSKI, Iria (org.), *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1998.
- SILVA, Franklin Leopoldo e Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, nº 14, p. 157-166, 1992.
- SILVA, Maria Abádia da. *Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1999.
- SILVA, Tomaz T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SILVEIRA, R. J. T. *“Ensino de filosofia no 2º grau”*. *Em busca de um sentido*. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP/FE, 1991.

- 
- SOUZA, S. M. R. *Por que filosofia? uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no segundo grau*. Tese de doutorado, São Paulo FE/USP, 1992.
- VANDERLEY, L. E. *O que é universidade?* São Paulo: Brasiliense, 1985.
- VAZQUEZ, A. S. *Filosofia da Praxis*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- VENTURA, Z. *1968 o ano que não terminou*. 11ª edição. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- WARNOCK, M. *Os usos da filosofia*. Campinas: Papyrus, 1994.
- WEREBE, M.J.G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil (30 anos depois)*. São Paulo: Editora Ática, 1994.
- XAVIER, M. E. et alii. *História da Educação - A escola no Brasil*. São Paulo: FTD, 1994.
- XAVIER, Maria E.S.P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1980.

## **ANEXO**

## **QUESTIONÁRIO**

À DIREÇÃO E/OU COORDENAÇÃO DA ESCOLA:

E E: \_\_\_\_\_

NÚMERO DE SALAS DE AULA NO ENSINO MÉDIO - 1ª SÉRIE: \_\_\_\_\_

2ª SÉRIE: \_\_\_\_\_

3ª SÉRIE: \_\_\_\_\_

1. A Filosofia é uma disciplina específica na grade curricular do Ensino Médio de sua escola?  
( ) SIM ( ) NÃO

2. Se Sim, qual é a carga horária que possui?

1ª série diurna: \_\_\_\_\_ 1ª série noturna: \_\_\_\_\_

2ª série diurna: \_\_\_\_\_ 2ª série noturna: \_\_\_\_\_

3ª série diurna: \_\_\_\_\_ 3ª série noturna: \_\_\_\_\_

3. Se não é uma disciplina específica, ela encontra-se incluída nos conteúdos de outras disciplinas?  
( ) SIM ( ) NÃO

Quais disciplinas? \_\_\_\_\_

De que forma encontra-se presente no currículo? \_\_\_\_\_

4. Quais materiais didáticos e recursos metodológicos os professores utilizam? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Na sua opinião qual é a importância da disciplina de Filosofia no Ensino Médio?

\_\_\_\_\_

6. Nas alterações curriculares realizadas pela sua escola a partir da nova LDB a disciplina de filosofia sofre alguma alteração? Qual? \_\_\_\_\_

7. Sua Escola possui a coleção dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNs)?  
( ) SIM QUANTOS? \_\_\_\_\_ ( ) NÃO

8. Você já os conhece integralmente? ( ) SIM ( ) NÃO

9. Em relação aos PCNs para o Ensino Médio, os professores de sua escola:

a. ( ) Conhecem totalmente

b. ( ) Conhecem parcialmente

c. ( ) Ainda não conhecem

10. O documento foi utilizado na realização do planejamento escolar? ( ) SIM ( ) NÃO

11. Quanto às sugestões do documento para o trabalho dos professores:
- a.  Têm sido utilizadas em sua totalidade
  - b.  Têm sido utilizadas parcialmente - apenas por alguns professores
  - c.  Não têm sido utilizadas