Renê José Trentin Silveira

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Renê José Trentin Silveira e aprovada pela Comissão Julgadora em:

Data: 29/07/91

Assinatura: _____

ENSINO DE FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU:
em busca de um sentido

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

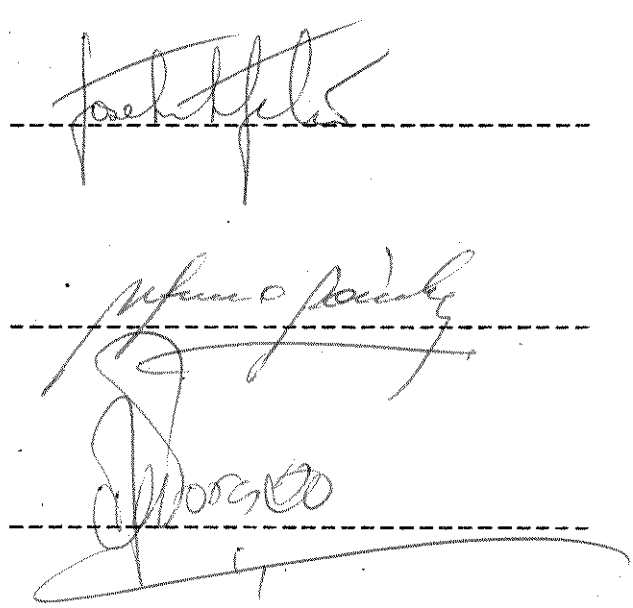
Faculdade de Educação

1991

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL

Dissertação apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. José Luis Sanfelice.

Comissão Julgadora



AGRADECIMENTOS

Este trabalho é resultado do esforço coletivo de inúmeras pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para sua realização. Agradeço, no entanto, de modo especial:

aos Professores **Henrique Nielsen Neto** e **Maria Célia Simon** pela cessão de numerosos documentos importantes para a reconstituição do processo de supressão e de reinclusão da Filosofia no ensino de 2º grau;

aos amigos: Professor **Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgi**, pela leitura dos originais, e Professora **Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli**, pela revisão final do texto;

à Professora **Yoshie Ussami Ferrari Leite**, colega e amiga, pela sistematização dos dados coletados pelos questionários;

à **Nair Katsue Tokojima** e **Maria Antonia de Souza** pelo trabalho de digitação;

à **minha família**, pela compreensão e apoio em todos os momentos;

finalmente, ao Professor Dr. **José Luis Sanfelice**, amigo e mestre, pela sempre segura e paciente orientação.

Aos que, forçados pela divisão do trabalho que impera na sociedade capitalista, a dedicarem-se predominatemente à atividades manuais, (condutores, comerciários, cozinheiros, bancários, zeladores, construtores, carpinteiros, eletricistas, trabalhadores rurais e tantos outros...) criaram, sem o saber, as condições objetivas que permitiram a elaboração desta dissertação, participando portanto de sua autoria.

Àqueles que, por outro lado, exercendo a função especifica de intelectuais, assumiram a bandeira do retorno da filosofia ao segundo grau como parte de uma luta mais ampla pela transformação da estrutura social vigente.

Aos alunos das Escolas Públicas EEPSG "Luis Martini" de Moji Guaçu e EEPSG "Dom João Nery" de Campinas, turmas de 1984-86 (noturno) e 1987-89 (diurno e noturno) respectivamente, em cuja convivência brotaram as questões que motivaram este trabalho.

À Irene e Gumercindo, queridos pais, sem cujo amor eu próprio não teria sido possível.

RESUMO

O processo em que se deu a supressão e a reimplantação da Filosofia no ensino de 2º grau nas últimas décadas só pode ser compreendido em sua relação com o contexto econômico e político instaurado a partir do golpe civil-militar de 1964 e que provocou profundas mudanças na sociedade brasileira. No plano econômico, intensificou-se o processo de internacionalização da economia e de contenção salarial com vistas à acumulação de capital para investimentos; no plano político, consolidou-se o Estado de Segurança Nacional (ESN) cujo principal suporte ideológico era a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND).

Esta nova situação exigia também alterações no sistema de ensino com vistas a melhor adequá-lo aos objetivos do ESN. No tocante ao ensino médio, a reformulação foi prescrita pela Lei 5692/71, de inspiração tecnicista, que lhe conferiu um caráter profissionalizante visando: 1) conter a demanda por ensino superior (princípio da terminalidade) e minimizar a pressão vinda do segmento estudantil; 2) formar mão-de-obra dócil e barata a ser absorvida pelo processo produtivo; 3) utilizar o ensino médio como instrumento de difusão dos valores da DSND a fim de assegurar a hegemonia do Estado.

Diante deste quadro, a Filosofia (bem como outras disciplinas humanísticas), por não ser profissionalizante e por sua natureza reflexiva e crítica, não apenas mostrava-se inadequada à orientação que se pretendia imprimir ao currículo do ensino médio, como também representava um entrave à consecussão dos objetivos do Estado. Daí sua substituição por disciplinas de caráter doutrinário, co-

mo Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil.

Mas a supressão da Filosofia gerou a reação de professores e alunos de filosofia de todo o País que desencadearam um amplo movimento de luta pela reintegração da disciplina, movimento este que teve como alguns de seus marcos principais a fundação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia e o Documento de Brasília.

O resultado desse processo foi o retorno da Filosofia ao ensino de 2º grau no início da década de 1980. O resgate histórico deste movimento, porém, feito através da análise de documentos produzidos no seu interior (relatórios de encontros nacionais e regionais de filosofia, pareceres, resoluções, artigos, notícas de jornais, etc.) e que se constitui num dos objetivos deste trabalho, traz à tona o duplo significado de que se revestiu este retorno: se, por um lado, representou uma importante conquista dos setores envolvidos naquele movimento, por outro, serviu também como mecanismo de legitimação e de hegemonia do ESN. Tal legitimação ocorreu basicamente por duas vias: 1ª) retornando ao 2º grau, a filosofia, sendo uma disciplina humanística, dava mostras de que o Estado pretendia reformular o ensino médio, cujo caráter tecnicista e profissionalizante vinha sendo amplamente criticado; 2ª) a presença da filosofia, tida como matéria crítica, subversiva, no currículo do 2º grau, vinha de certa forma corroborar o discurso liberalizante que o ESN, num determindado momento histórico, foi forçado a adotar como forma de ceder as pressões da oposição de elite da qual precisava obeter reconhecimento.

Diante disso, impõe-se a necessidade de se indagar acerca do sentido do ensino de filosofia no 2º grau. Com efeito, enquanto

"**busca da verdade**" que se dá pela reflexão radical, rigorosa e global sobre os problemas da realidade e que se realiza num contexto social marcado pela dominação de uma classe sobre a outra, dominação esta que tem como um dos mecanismos de sua conservação a **ocultação da verdade**, a filosofia adquire, necessariamente, um caráter revolucionário, o qual, portanto, deve nortear o trabalho pedagógico com a disciplina. Trata-se, porém, de questões de profunda complexidade relativas ao conceito de filosofia e suas implicações práticas para o seu ensino. Enfrentá-las com rigor e sem dogmatismos, consciente de que o debate permanece em aberto, eis o principal desafio colocado para a presente dissertação.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 14

CAPÍTULO I - O GOLPE DE 1964-ASPECTOS ECONÔMICOS E POLÍTICOS 25

1. Antecedentes 26

2. Aspectos econômicos 28

2.1. Internacionalização da economia 28

2.2. Contenção salarial 30

2.3. O "milagre econômico" 34

3. Aspectos políticos 38

3.1. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DSND 38

a) "Guerra subversiva" ou "guerra revolucionária" 40

b) "Segurança Interna" ou "Segurança Nacional" 43

c) "Política Nacional" ou "Estratégia Nacional" 45

d) Geopolítica 47

e) Modelo econômico 49

3.2. A ação repressiva do Estado 51

a) A legislação de exceção: "legalizando" a violência 52

b) A "operação limpeza" 56

CAPÍTULO II - IMPLICAÇÕES DO GOLPE DE 64 NO PLANO EDUCACIONAL 66

1. A legislação educacional anterior ao golpe de 1964: Lei 4.024/61 67

2. A educação após 1964 70

2.1. O período dos Acordos MEC-USAID 71

a) As agências internacionais de "ajuda" 71

b) Os acordos MEC-USAID 74

2.2. As medidas práticas adotadas pelo governo 80

a) As primeiras providências 80

b) A Comissão Meira Matos 84

c) O Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GT) 87

d) A Reforma Universitária - Lei 5.540/68 91

e) A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei 5692/71 95

CAPÍTULO III - A SUPRESSÃO E A REINCLUSÃO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU 110

1. O ensino de Filosofia no 2º grau: breve histórico 110

2. A retirada da filosofia do 2º grau após o golpe de 1964 117

3. O movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau 141

3.1. Recuperando a memória 143

3.2. Os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia (ENDF) 216

a) O I ENDF - Rio de Janeiro/1981 e o Documento de Brasília 216

b) O II ENDF - Goiânia/1982 237

c) O III ENDF - Santos/1983 258

d) O IV ENDF - Cuiabá/1984 263

e) O V ENDF - Vitória/1985 267

3.3. As iniciativas via Poder Legislativo 270

a) Projetos de Lei n. 343/79 e n. 400/83 de Mauro Bragato 270

b) Projeto de Lei n. 356/83 de José Fogaça 284

c) Projeto de Lei n. 752/84 de Archimedes Lammoglia 291

3.4. Argumentos favoráveis 295

a) As consequências negativas da supressão da filosofia 295

b) Combate ao pragmatismo e ao imediatismo e humanização do 2º grau 299

c) Necessidade de tornar o ensino mais interessante e agradável 302

d) Desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica 305

e) Visão global da realidade 319

f) Capacidade de expressão oral e escrita 321

g) Equacionamento de problemas existenciais 325

h) Acesso ao acervo cultural da humanidade 327

i) Democratização da sociedade 333

j) Mercado de trabalho para os formados em filosofia 337

l) "Coerência" com a lei 5692/71 344

m) Motivar, consumir, generalizar e justificar a produção filosófica brasileira 349

3.5 Argumentos contrários 350

a) Alguns argumentos mais comuns 350

b) A filosofia não resolve as deficiências do ensino 359

c) Repensar o currículo como um todo 363

d) É possível um trabalho filosófico com qualquer disciplina 369

e) Faltam professores preparados 372

f) Doutrinação ideológica 382

4. A volta da filosofia ao 2º grau 408

4.1. As condições em que se deu o retorno da filosofia ao 2º grau 409

4.2. A filosofia como instrumento de hegemonia do ESN 417

CAPÍTULO IV - DISCUTINDO O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO DE 2º GRAU 422

1. O problema do conhecimento e da verdade 422

2. Uma definição de filosofia 436

2.1. O sujeito da reflexão filosófica 439

2.2. O objeto da filosofia 447

2.3. O caráter revolucionário da filosofia 451

3. Aspectos de um ensino revolucionário de filosofia 453

3.1. Quanto aos objetivos 456

3.2. Quanto ao conteúdo programático 459

3.3. Quanto à metodologia 470

a) Bibliografia 477

b) Dinâmica de grupo 481

c) Recursos audio-visuais 482

d) Recursos artísticos e literários 483

3.4. Quanto à avaliação 489

CONCLUSÃO 494

ANEXOS 511

Anexo I - Situação da filosofia nas escolas de 2º grau, Inciso III - Estado de S. Paulo 512

Anexo II - Demonstração de como a disciplina "Filosofia" aparece na grade curricular dos diferentes Estados brasileiros e percentual de escolas de 2º grau que ministram "Filosofia" 513

Anexo III - Perfil dos professores que lecionam Filosofia quanto à formação acadêmica nos diferentes Estados brasileiros 514

Anexo IV - Ano em que a disciplina "Filosofia" começou a ser ministrada nos diferentes Estados e as séries em que é oferecida 515

Anexo V - Retorno da Filosofia aos segundo e terceiro graus 516

Anexo VI - História deste texto [Documento de Brasília] 519

Anexo VII - A reintrodução da Filosofia no segundo grau 535

Anexo VIII - Conclusões do III Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia, Santos/SP, 3-7 de outubro de 1983 539

Anexo IX - Sugestões de Conteúdo Programático de Filosofia 541

Anexo X - Proposta para o ensino de Filosofia no 2º grau 554

Anexo XI - Projeto de Lei n. 343, de 1979 564

Anexo XII - Parecer n. 930, de 1979 565

Anexo XIII - A-n.21/81 [Veto do governador P. Maluf ao Projeto de lei n. 343/79] 566

Anexo XIV - Parecer n. 488, de 1981 568

Anexo XV - Projeto de Lei n. 400, de 1983 569

Anexo XVI - Parecer n. 1.199, de 1983 572

Anexo XVII - Projeto de Lei n. 356, de 1983 573

Anexo XVIII - Parecer vencedor 574

Anexo XIX - Projeto de Lei n. 752, de 1984 576

ÍNDICE DAS FONTES CONSULTADAS 577

BIBLIOGRAFIA 594

"Os filósofos se limitaram a *interpretar* o mundo de diferentes maneiras; mas o que importa é *transformá-lo*".

(Karl Marx)

INTRODUÇÃO

Após anos de exílio a que foi submetida pelo regime de exceção instalado no País a partir do golpe civil-militar de 1964, a filosofia finalmente volta a figurar como disciplina nos currículos das escolas de 2º grau, embora na maioria dos Estados, ao contrário do que desejavam os que se engajaram na luta pelo seu retorno, ainda seja matéria optativa. Em São Paulo, tal fato se deu em 1984, propiciando meu ingresso no magistério desta disciplina antes mesmo de ter completado o curso de graduação.

A falta de experiência profissional e a formação acadêmica ainda incipiente, aliadas ao forte desejo de desenvolver um trabalho pedagógico na área de filosofia, colocaram-me frente a frente com a necessidade de buscar compreender o sentido e a importância da tarefa que iniciara.

De fato, muitas eram as dúvidas e inquietações: que objetivos um curso de filosofia no 2º grau deve almejar? Que conteúdos apresentar aos alunos? Com base em quais critérios selecioná-los? Que metodologia adotar: expor sumariamente a História da Filosofia, ou partir de certos temas colhidos na existência concreta dos próprios alunos? Como solucionar o problema da escassez de material didático, sobretudo de textos teóricos, acessíveis ao nível de 2º grau? De que maneira assegurar que o trabalho filosófico neste nível de ensino não se atenha a discussões superficiais, mas, em vez disso, promova a elevação cultural e de consciência dos alunos levando-os à superação do nível do senso comum? Em que condições o ensino da filosofia é realmente filosófico, isto é, em que consiste a especificidade da filosofia ensinada no 2º grau? Que fatores teriam pro-

porcionado o seu retorno ao currículo precisamente no momento e na forma como isto ocorreu?

A essas dificuldades de âmbito mais específico, acrescentavam-se outras tantas de caráter mais abrangente, tais como a situação de abandono e de sucateamento em que se encontravam (e se encontram) as escolas públicas, incapazes de atender satisfatoriamente às necessidades (seja de profissionalização, seja de formação geral) da clientela; estudantes impregnados com uma visão e um comportamento imediatista, pragmático, que os habituou a aceitar passivamente tudo o que lhes é imposto, sem questionamento, sem crítica, e a tratar os conteúdos ensinados de forma superficial e inconsistente; inúmeros professores despreparados, formados por escolas de cursos vagos, com licenciatura curta, comprometendo significativamente a qualidade do trabalho por eles desenvolvido; aviltamento salarial dos professores, forçando-os a jornadas estafantes e tornando impraticável um trabalho autenticamente pedagógico; critério ofical de atribuição de aulas que, privilegiando a situação funcional do professor em vez de sua formação acadêmica, acabou colocando muitas aulas de filosofia nas mãos de profissionais habilitados em outras áreas, os quais, muitas vezes, a despeito de possuirem registro em filosofia, aos poucos revelavam-se despreparados para preservar a especificade da disciplina.

Mesmo para os formados em filosofia as dificuldades não eram pequenas visto que, em boa parte, eram professores que, por força das circunstâncias, encontravam-se há tempo sem ter contato com a filosofia, dedicando-se ao magistério de outras disciplinas, ou mesmo a outras atividades alheias ao ensino; ou de alunos recém formados ou concluintes (como era meu caso) que não dispunham de nenhuma experiência pedagógica.

Em meio a este mar de incertezas, duas coisas pareciam-me suficientemente claras: de uma lado, a necessidade de buscar maior fundamentação teórica que auxiliasse no equacionamento desses problemas e subsidiasse o trabalho pedagógico. Daí minha decisão de ingressar no curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP com a proposta de desenvolver o presente trabalho. De outro lado, a importância da prática pedagógica, isto é, da experiência concreta com o ensino da filosofia no nível médio no seio da qual tais problemas emergiam e à luz da qual se poderia avaliar e reformular as respostas que eventualmete fossem surgindo. Daí minha opção por continuar no magistério da filosofia concomitantemente aos encargos da Pós-Graduação.

Foi, pois, da prática, do desejo e do esforço contínuo de atuar como professor de filosofia no ensino de 2º grau que nasceu esta dissertação.

Antes de apresentar brevemente as partes principais que a constituem e os procedimentos metodológicos empregados na sua elaboração, penso ser conveniente mencionar, ainda que superficialmente, alguns dos trabalhos já desenvolvidos sobre a questão do ensino da filosofia no 2º grau.

Afora as inúmeras reflexões que têm sido divulgadas na forma de artigos (compilados em livros, ou publicados em revistas específicas e jornais) ou de documentos resultantes de eventos relacionados a este tema (encontros regionais e nacionais de professores e alunos de filosofia, reuniões, palestras, seminários e outros), enfim, afora este vasto material, e sem considerar os trabalhos que possivelmente estejam em andamento, creio que se pode destacar pelo menos quatro estudos de caráter mais sistemático e rigoroso.

O primeiro deles é o livro da professora Maria Tereza Penteado Cartolano, da UNICAMP, intitulado "Filosofia no ensino de 2º grau", publicado pela editora Cortez em 1985 e que resultou de sua dissertação de mestrado sobre o tema. Inicialmente a autora faz um relato histórico da presença da filosofia no ensino secudário no Brasil, desde a época dos jesuítas, demonstrando que a disciplina foi ora suprimida, ora reintroduzida no currículo das escolas, em função das exigências postas por cada momento histórico por que passava o País, até chegar ao completo banimento com a decretação da Lei 5692/71. Em seguida, analisa o "sentido, a necessidade e a tarefa da filosofia" no ensino de 2º grau, procurando explicitar a especifidade da filosofia e a sua capacidade de superação do senso comum e da religião. Finalmente, num terceiro momento a autora expõe as conclusões de um levantamento de dados por ela realizado sobre a realidade do ensino da filosofia em algumas escolas da cidade de Campinas, revelando, entre outras coisas, que os alunos acham a filosofia necessária e que possuem real interesse pela disciplina.

O segundo estudo é de autoria de Arlette Medeiros Gasparello e consiste em sua dissertação de mestrado apresentada à Universidade Federal Fluminense, em 1986, cujo título é "A questão do ensino de filosofia no 2º grau". Adotando como metodologia o modelo "Estado da Arte", a autora procura organizar a produção teórica sobre a questão do ensino de filosofia no 2º grau, sem contudo ter a preocupação de testar hipóteses ou comprovar pressupostos. São levantados 56 textos, os quais são classificados em 6 tipos: documentos; artigos de revistas, jornais, capítulos de livros; conferências e palestras; relatórios de congressos e encontros; relatos de experiências pedagógicas; e "outros". A análise de cada um desses tipos, procura distinguir os que se pautam por uma tendência "tradicional",

daqueles que seguem uma orientação "crítica". Para tanto a autora seleciona alguns núcleos temáticos, entre eles: as justificativas apresentadas para o retorno da filosofia ao 2º grau; a concepção de filosofia que expressam; o objetivo geral que atribuem ao ensino de 1º e 2º graus; a função social que conferem à filosofia; o papel do professor de filosofia. Segundo a autora, a concepção predominante é a crítica, embora o conceito de "crítica" varie de acordo com a postura teórica de quem o enuncia.

Além deste trabalho de sistematização, a autora apresenta ainda uma exposição histórica sobre a educação brasileira e o ensino de 2º grau, enfocando também aspectos históricos do ensino da filosofia e do movimento pelo retorno da disciplina após a decretação da Lei 5692/71. Sobre este movimento, porém, limita-se a ordenar cronologicamente alguns de seus principais eventos,uma vez que não é seu objetivo empreender um estudo mais aprofundado e contextualizado de seu significado.

Um terceiro trabalho é a dissertação de mestrado de Cesar Aparecido Nunes, entitulada "A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas", apresentada ao programa de pós-graduação em Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, em 1990.

O autor revela que o estudo por ele empreendido teve origem em sua própria prática profissional, na qual afloraram os questionamentos e as reflexões que procura desenvolver.

Entre os aspectos por ele abordados destacam-se: a natureza e a especifidade do ensino da filosofia; aspectos históricos do retorno da filosofia ao 2º grau, atendo-se principalmente ao ocorrido em São Paulo; a questão da "ensinabilidade" da filosofia no secundário; indicação de alguns elementos para uma nova forma de ensi-

nar filosofia; perspectivas e contradições estruturais deste ensino; e a questão do livro didático.

A preocupação central do autor parece estar voltada para a superação da identidade historicamente assumida pelo ensino da filosofia no 2º grau, ou seja, uma identidade tradicional, de caráter academicista, livresco, hermético, formalista, desvinculado da realidade dos alunos e conservador. Assim, propõe uma nova identidade para este ensino que deve considerar a realidade existencial dos educandos e, a partir dela, introduzir os conteúdos filosóficos específicos que irão lhes proporcionar uma visão mais crítica e rigorosa dos temas abordados e da realidade.

Finalmente, há a tese de doutoramento de Hugo Antonio Russo, "Didática especial da filosofia no segundo grau - subsídios para uma teoria didática", apresentado também ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UNICAMP em 1990. Com este trabalho, o autor pretende justificar a necessidade de uma teoria didática do ensino da filosofia, entendida esta teoria como a tentativa de operacionalizar a tarefa educativa da filosofia.

Todos os trabalhos acima citados, a despeito da significativa contribuição que oferecem para a elucidação de aspectos fundamentais relacionados ao problemas do ensino da filosofia no 2º grau, conservam aberta a discussão apontando caminhos para novas formulações que venham a enriquecer e fazer avançar a reflexão sobre o tema.

É, pois, com este mesmo espírito de humildade e de contribuição que venho oferecer ao debate e à avaliação crítica a reflexão que aqui tento sistematizar.

A título de apresentação, o trabalho está organizado da seguinte maneira: o primeiro capítulo, tendo como referência básica

a obra de Maria Helena Moreira Alves, "Estado e oposição no Brasil" (1984), dedica-se ao estudo do contexto histórico pós 64.

A abordagem do contexto histórico faz-se necessária para uma visão de conjunto do tema específico que nos interessa aqui, qual seja, o significado do ensino da filosofia no 2º grau, sem o que não seria possível comprendê-lo adequadamente.

O segundo capítulo baseia-se fundamentalmente na obra de Otaísa Romanelli, "História da Educação no Brasil" (1982) e analisa as implicações do contexto pós 64 na política educacional do País. Trata-se de uma tentativa de entender as alterações ocorridas no plano superestrutural referentes ao ensino em sua relação com as mudanças na base econômica da sociedade.

À luz deste pressuposto, procuro recordar, sobretudo, que as reformas do ensino superior (Lei 5.540/68) e a do ensino médio (Lei 5692/71) foram implementadas com base nos Acordos MEC-USAID sendo, portanto, fruto da interferência externa também nos assuntos educacionais com vistas a adequar o sistema educacional brasileiro ao modelo de desenvolvimento econômico adotado.

Assim, orientadas por uma concepção tecnicista da educação, tais reformas se caracterizaram por um espírito imediatista e pragmático que, no caso da Lei 5692, representou a consolidadação do afastamento das ciências humanas do currículo do 2º grau, em particular, o da filosofia.

O terceiro capítulo toma como objeto de estudo o ensino da filosofia no 2º grau propriamente dito, sendo enfocados os seguintes aspectos: um breve histórico sobre este ensino desde a época dos jesuítas, mostrando que a presença ou ausência da disciplina nos currículos esteve sempre condicionada às mutações ocorridas na base material da sociedade; a supressão da filosofia do 2º grau pelo ESN

após o golpe civil-militar de 1964, analisando as possíveis explicações de ordem econômica e política para este fato; a importância, as contradições e o significado mais profundo do movimento pelo seu reestabelecimento. Dentro deste movimento são apresentados alguns do principais eventos promovidos com vistas a organizar e fortalecer a luta pela volta da filosofia, destacando-se dentre muitos os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia e as inciativas de reinclusão da disciplina pela via do Poder Legislativo. Também são analisados separadamente (embora esta separação só seja possível para efeito de facilitar a exposição) os principais argumentos favoráveis e contrários a esta reinclusão; fechando o capítulo são investigadas as condições em que se deu o retorno da filosofia ao 2º grau a partir de 1980, tentando compreendê-lo como sendo, ao mesmo tempo, conquista do movimento que o reinvidicava e instrumento de hegemonia do ESN.

Este terceiro capítulo, convém explicar, foi elaborado principalmente a partir da análise de fontes primárias sobre a questão do ensino de filosofia no 2º grau, as quais foram classificadas da seguinte maneira: a) documentos oficiais: Resoluções, Pareceres, Indicações, Leis, Projetos de Leis, Decretos e outros documentos por órgãos oficiais do governo (Conselhos Federal e Estaduais de Educação, Ministério da Educação e Cultura, Assembléias Legislativas, etc.); documentos não-oficiais: resultantes de eventos como encontros nacionais, estaduais e regionais de professores e alunos de filosofia, semanas de estudos, simpósios, reuniões e outros; artigos: publicados em revistas especializadas e jornais; notícias: registros na imprensa dos eventos e dos embates ideológicos em torno da questão da volta da filosofia ao 2º grau.

O objetivo inicial era apenas compreender mais profundamente o significado do tema de que trata o capítulo. Entretanto, à medida em que essas fontes foram sendo coletadas e foi se evidenciando a relevância e a riqueza de todo este material, o capítulo foi aos poucos adquirindo também a feição de um documentário, dando à dissertação um certo caráter de monografia de base.

Finalmente o capítulo IV consiste num esforço de reflexão pessoal sobre o sentido do ensino da filosofia no 2º grau. Aqui a referência principal é a obra "História e verdade", de Adam Schaff (1983) que, ao analisar o problema do conhecimento e da verdade, conclui que, num contexto social marcado pela presença de classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis e que se sustenta às custas da ocultação da dominação que uma classe exerce sobre a outra, num contexto assim caracterizado, a verdade, que é adequação do juízo à realidade, possui um caráter revolucionário: vai ao encontro dos interesses da classe revolucionária na medida em que se constitui para ela num instrumento fundamental de auto-emancipação.

A filosofia, por sua vez, etimologicamente significa amor à sabedoria, ao conhecimento. Ora, o conhecimento, para ser válido, precisa ser verdadeiro. Portanto, em última análise, a filosofia é a busca da verdade.

Ora, se num contexto de classes com interesses antagônicos a verdade é revolucionária e se a filosofia é a busca da verdade, então a atividade filosofica, praticada neste contexto, também deve ser revolucionária. Este é seu compromisso maior e um dos aspectos que definem sua especificidade.

Isto posto, o passo seguinte é saber que significado tem esta afirmação para a prática do ensino da filosofia no 2º grau. Assim, a título de uma tomada de posição provisória, procuro pontuar

alguns elementos que, a meu ver, fariam parte de um ensino de filosofia comprometido com a transformação da realidade em favor dos dominados, efocando os seguintes aspectos: objetivos, conteúdo programático, metodologia e avaliação. A referência principal neste momento é Dermeval Saviani, especialmente suas obras "Do senso comum à consciência filosófica" (1986) e "Escola e Democracia" (1983).

Quanto aos procedimentos metodológicos, o trabalho está calcado fundamentalmente na pesquisa bibliográfica, que fornece o referencial teórico básico de sustentação das considerações aqui formuladas, e na análise de fontes primárias com base nas quais procuro reconstituir, ainda que precariamente, o processo de exclusão e de reicorporação da filosofia ao ensino de 2º grau após o golpe de 1964. Desnecessário dizer que a prática, a experiência concreta com o magistério da filosofia permeia todo o trabalho.

Apenas a título de complementação das informações, foram realizadas duas entrevistas informais, uma com o professor João Cardoso Palma Filho, pelo seu envolvimento direto com a questão da filosofia no 2º grau no perído em que esteve à frente da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, órgão da Secretaria de Educação de São Paulo), e outra com o Deputado Estadual Mauro Bragato que por duas vezes apresentou projetos de lei à Assembléia Legislativa de São Paulo propondo o retorno da filosofia ao 2º grau.

Também a título de obter informações complementares foram enviados questionários a todas as Secretarias Estaduais de Educação, à exceção de São Paulo cujas informações já me estavam disponíveis, a fim de tentar um levantamento geral e uma visão panorâmica da situação do ensino de filosofia nos diversos Estados. Dentre os Estados consultados, quinze devolveram os questionários, sendo que os dados coletados foram organizados na forma de quadros que se en-

contram em anexo.

Importa esclarecer porém que em virtude do caráter complementar destes dois últimos procedimentos (a entrevista e o questionário), não têm a pretensão de validade científica servindo apenas como ilustração das considerações eventualmente formuladas, cuja sustentação teórica encontra-se na bibliografia básica e nas fontes primárias.

Finalmente vale lembrar que as conclusões eventualmente obtidas não devem ser tomadas como definitivas, nem tampouco como dogmas indiscutíveis. O trabalho, ao contrário, consiste num esforço de reflexão sistemática e coerente com vistas a contribuir, ainda que modestamente, para o debate e para o enfrentamento da problemática em questão.

CAPÍTULO I

O GOLPE DE 1964 - ASPECTOS ECONÔMICOS E POLÍTICOS

As' transformações na superestrutura de uma sociedade somente são compreensíveis em sua interação dialética com as mutações ocorridas na sua estrutura. Com efeito, o exame de um problema em particular, para ser rigoroso, exige que seja considerado numa perspectiva de conjunto, de totalidade, isto é, como parte de um todo no qual está inserido e que, em grande parte, o determina.

Ora, as alterações curriculares no ensino de 1º e 2º graus, em particular, a retirada da Filosofia que constitui um dos objetos principais de minha preocupação neste trabalho, fazem parte de um conjunto de medidas adotadas pelo Estado de Segurança Nacional instalado a partir de 1964, no âmbito educacional (e portanto, a nível superestrutural). Assim, antes de me debruçar sobre a questão específica do ensino de filosofia no 2º grau e para que, quando o fizer, tenha condições de empreender uma análise mais profunda, rigorosa e global, é necessário um esforço de compreensão do contexto econômico e político pós 64 que determinou as mudanças empreendidas no sistema de ensino.

Este é o objetivo pretendido para o presente capítulo, ressalvando-se que não se trata de um estudo profundo e detalhado do período, o que extrapolaria os limites desta dissertação, mas apenas de uma tentativa de apontar alguns aspectos que possam contribuir para a elucidação do tema em questão.

1. Antecedentes

O golpe civil-militar de 1964, foi consequência de um conjunto de contradições que vinham ganhando vulto nos anos anteriores, sobretudo a partir do Governo de João Goulart.

Desde meados da década de 50, o Brasil vinha sofrendo um processo de crescente penetração de capital estrangeiro, fosse através da instalação em território nacional de empresas multi-nacionais, fosse mediante a contração de volumosos empréstimos junto a agências financeiras internacionais, configurando-se assim um modelo de desenvolvimento dependente.

Essa dependência levou setores da classe dominante local, cujos interesses coincidiam com as das classes dominantes internacionais, a se associarem a estas últimas, passando a apoiar efetivamente a internacionalização da economia brasileira. Estabeleceu-se assim uma aliança entre o capital privado nacional, o capital estrangeiro e o capital de Estado, formando o chamado "tripé-econômico".

Ora, a política adotada por Jânio Quadros e, mais tarde, acentuada por João Goulart, tinha um caráter marcadamente populista, nacionalista e reformista, incompatível com o modelo econômico dependente, vigente até então. Isso gerou antagonismos irreconciliáveis, de cujo acirramento resultou o golpe de Estado civil-militar de 1964. Desse momento em diante, as medidas econômicas e políticas teriam como objetivo principal assegurar a continuidade e aprofundar o modelo de desenvolvimento dependente, anteriormente iniciado.

O nacionalismo reformista apresentava ainda algumas contradições internas.

Uma dessas contradições reside no fato de terem emprestado seu apoio à candidatura de Jânio Quadros, setores opostos da sociedade que, de comum, tinham apenas a insatisfação, por motivos diferentes, com o governo anterior. De fato, ao seu redor aglutinaram-se o setor agrário exportador, as camadas médias conservadoras (UDN) e a classe trabalhadora. Em pouco tempo, a conciliação de interesses tão antagônicos revelou-se impossível, o que se constituiu num dos principais fatores de instabilidade do governo de Jânio e determinantes de sua renúncia.

Outra contradição fundamental pode ser detectada no programa de governo de Goulart que tentava combinar uma política de estabilização econômica baseada na contenção salarial, com a implantação de reformas de base. Ora, enquanto a primeira supunha uma classe trabalhadora desarticulada, incapaz de reagir contra o arrocho salarial, as segundas, ao contrário, exigiam que esta classe estivesse organizada e em condições de fazer frente às forças conservadoras contrárias a essas reformas.

Finalmente, há ainda uma contradição que se revela na crença ingênua, por parte das forças nacionalistas e de esquerda que compunham a coalizão populista no poder, de que o programa de reformas democráticas e nacionalistas, interessaria igualmente aos trabalhadores e à burguesia progressista, o que, como era de se esperar, acabou não se confirmando. Na realidade, boa parte da burguesia dita progressista já estava se aliando ao capital estrangeiro rejeitando a via do nacionalismo estatizante. Além disso, temia o crescimento e a politização dos movimentos populares reivindicatórios, fato que já se fazia sentir naquele momento, sobretudo no meio rural com a criação das Ligas Camponesas que lutavam pela reforma agrária e outros direitos dos trabalhadores rurais.

O regime populista, portanto, chegou ao fim por força das próprias contradições a ele inerentes. O agravamento dessas contradições contribuiu para radicalizar as posições antagônicas: de um lado, organizaram-se as forças conservadoras, representadas pela burguesia associada ao capital estrangeiro, pela UDN, pelo PSD, pelo latifúndio, por setores das Forças Armadas, classe média conservadora e parte da Igreja Católica, estas duas últimas movidas principalmente pelo medo ao fantasma da "cubanização" que diziam assombrar o país. De outro lado, alinharam-se as correntes nacionalistas e reformistas das quais Goulart gradativamente se aproximava e representadas por partidos como o PTB, o PSB e setores dissidentes do PSD e da UDN, por organizações de esquerda como a UNE, o CGT, o PCB e outras, além de personalidades como o Deputado Leonel Brizola e o Governador de Pernambuco Miguel Arraes. A radicalização desses conflitos acabou resultando numa saída inconstitucional: o golpe de Estado civil militar de 1964.

Apresentarei então as principais alterações promovidas nos planos econômico e político a partir de 1964, para depois tentar compreender suas implicações no âmbito educacional.

2. Aspectos econômicos

2.1. Internacionalização da economia

A fim de garantir a continuidade do modelo dependente de desenvolvimento econômico, uma série de medidas foram tomadas, logo no 1º ano do Governo de Castelo Branco, com vistas a atrair investimentos estrangeiros. Entre elas, destacam-se a revogação da Lei de

Remessa de Lucros (Lei nº 4.131 de janeiro de 1964), assinada por João Goulart e sua substituição pela Lei nº 4.390, de 29 de agosto de 1964, muito mais favorável aos interesses dos capitalistas internacionais, e a concessão de incentivos fiscais bastante convidativos a empresas estrangeiras. Além disso, para conquistar a confiança dos investidores externos, era preciso assegurar internamente um clima de "paz social" e também uma política rigorosa de controle sobre os salários e as greves que garantisse uma ampla margem de acumulação de capital. Isto foi conseguido mediante a decretação de todo um conjunto de leis de caráter autoritário que fizeram parte do aparato repressivo pôsto em funcionamento pelo Estado de Segurança Nacional a partir de 1964. Sobre isto, porém, falarei mais adiante, ao abordar os aspectos políticos.

O objetivo real desse processo de internacionalização da economia brasileira era de, retomando o modelo de desenvolvimento econômico dependente, inserir o Brasil na esfera de influência do capitalismo internacional. Daí o processo histórico desencadeado a partir de 64 não poder ser compreendido fora desse contexto mais amplo em que se evidenciam as relações do modelo econômico implantado no Brasil com o processo de desenvolvimento e reprodução do capitalismo mundial.

Todavia, a principal justificativa para o incentivo à penetração do capital estrangeiro continuava sendo, como na década anterior, a necessidade de acelerar o processo de desenvolvimento. Essa aceleração foi de fato sentida, principalmente entre 1968 e 1973, no período chamado "milagre brasileiro" (que, na verdade, de milagre não tinha nada e de brasileiro tinha muito pouco) em que o volume de investimentos estrangeiros no Brasil cresceu significativamente. Entretanto, tratou-se de um desenvolvimento desigual que beneficiou

apenas uma parcela muito reduzida da população, deixando a maioria à margem desse processo.

A política de favorecimento aos investimentos multinacionais, vale lembrar, estava de acordo com os princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) que entendia ser este o melhor caminho para o desenvolvimento do país.

2.2. Contenção salarial

Para estimular os investimentos estrangeiros, duas medidas eram fundamentais: criar uma legislação de controle das greves e regulamentar os reajustes salariais. Ambas foram providenciadas logo no 1º ano da instalação do Estado de Segurança Nacional.

Quanto às greves, foi promulgada em 1º de junho, como emenda à Constituição de 1946, a Lei 4.430 (Lei de Greve) que estabelecia as condições em que as greves seriam consideradas legais. As enormes e infindáveis exigências burocráticas e as drásticas punições previstas para os transgressores punham a descoberto os reais objetivos desta lei: impedir a organização dos trabalhadores e acomodá-los à política salarial definida pelo governo.

No que se refere aos salários, a política adotada era de acentuado achatamento, visando aumentar a acumulação de capital. Inicialmente aplicada a funcionários públicos e trabalhadores das empresas estatais, o que se concretizou através da Circular nº 10 do Ministério da Fazenda e do Decreto Lei 54.018, de julho de 1964, respectivamente, seria pouco tempo mais tarde, estendida a todo o conjunto da classe trabalhadora do País, através da Lei 4.725 (13/07/1965). Em 1966, o controle sobre os salários passou a ser

ainda mais direto, com o governo decretando os índices de reajustes, através do Conselho Monetário Nacional e da Secretaria de Planejamento (SEPLAN).

A profunda exploração do trabalho em que se baseava o modelo econômico adotado após o golpe de 64 obrigava o Estado a impor sobre a classe trabalhadora uma ação coercitiva, violentamente repressora, apesar das constantes promessas de "retorno à normalidade". Essa repressão efetivou-se de inúmeras maneiras: intervenção em sindicatos, afastamento de lideranças, anulação de eleições sindicais, dissolução de alguns sindicatos e criação de "sindicatos fantasmas", além, é claro, de espancamento pela polícia, agora amparada pela Lei de Greve, aos que ousassem se manifestar.

Merece destaque, também como instrumento de controle sobre os trabalhadores e de aumento da acumulação de capital, a criação, em 1966, do Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS). Além de substituir as regras de estabilidade vigentes até então e de abrir possibilidade de demissões sem justa causa, o FGTS alterava o critério de pagamento das indenizações, que passam a sair dos bolsos dos próprios trabalhadores, mantendo intocado o capital [1]. Além disso, as parcelas depositadas eram canalizadas para o BNH a fim de financiar investimentos industriais aprovados pelo governo. Tais são os processos pelos quais o FGTS constituia-se num eficiente instrumento de acumulação de capital.

A política econômica do governo, portanto, com vistas a aumentar a acumulação de capital, tinha no arrocho salarial um de

---

(1) De fato, o Fundo consiste num depósito mensal de 8% do salário do trabalhador, feito pelo empregador em uma conta em nome do trabalhador que, ao ser demitido, recebe indenização oriunda de sua própria conta.

seus pilares principais, trazendo como consequência a constante queda do poder de compra e do nível de vida do conjunto dos trabalhadores. Como nos lembra Maria Helena Moreira Alves,

> "Durante todos esses anos, a política salarial tem reiteradamente subestimado o resíduo inflacionário e os aumentos de produtividade, fazendo cair consideravelmente, em termos reais, os níveis de salário". (1985, p. 78)

O gráfico abaixo evidencia bem a situação a que foi submetida a classe trabalhadora:

EVOLUÇÃO DO SALÁRIO MÍNIMO (1959-1976)
(em cruzeiros, 1976)

Ano	Salário Mínimo Real	índice de Sal. Real
Jan/1959	1.735,29	100
Jan/1960	1.204,03	69
Jan/1961	1.475,00	85
Jan/1962	1.406,38	81
Jan/1963	1.304,35	75
Jan/1964	724,14	42
Jan/1965	840,00	48
Jan/1966	849,42	49
Jan/1967	744,02	43
Jan/1968	737,88	43
Jan/1969	732,62	42
Jan/1970	724,91	42
Jan/1971	723,90	42
Jan/1972	690,96	40
Jan/1973	681,37	39
Jan/1974	623,63	36
Jan/1975	600,35	35
Jan/1976	590,49	34
Mar/1976	532,80	31

Fonte: DIEESE. Divulgação Nº 1/76, 19/abr./1976, p. 10. Citado por ALVES, 1985, p. 114.

Os professores, como integrantes do conjunto da classe trabalhadora, não foram exceção, o que, entre outras graves consequências, repercutiu negativamente na qualidade do ensino.

Conforme noticiou o jornal Folha de São Paulo, desde 1964 os salários dos professores da Rede Estadual de Ensino paulista diminuiram cerca de quatro vezes. O quadro abaixo revela claramente esta situação:

EVOLUÇÃO DO SALÁRIO INICIAL DOS PROFESSORES COM FORMAÇÃO UNIVERSITÁRIA
(Considerada jornada de trabalho de 20 horas semanais)

período	salário	valor em NCz$ (considerada a inflação acumulada no período)	número de salários mínimos	valor de compra (em Kg de carne ao preço do atacado)
janeiro de 64	Cr$ 176.420,00	NCz$ 12.692,11	4,25	504
janeiro de 68	NCr$ 530,80	NCz$ 8.479,37	5,05	468
março de 79	NCr$ 9.600,00	Ncz$ 10.761,53	6,15	261
janeiro de 83	NCr$ 52.204,00	NCz$ 4.030,43	2.21	190
janeiro de 87	Cz$ 3.814,14	NCz$ 5.355,57	3,95	123
janeiro de 88	Cz$ 16.145,30	NCz$ 4.854,87	5,58	221
fevereiro/89	NCz$ 149,85	NCz$ 4.859,40	2,34	124
janeiro de 90	NCz$ 3.330,95	NCz$ 3.330,95	2,59	100

Fonte: Sala de Aula. Dez./1989. In: Folha de São Paulo, 1/fev./1990, p. C-8.

Essa situação de arrocho salarial não se amenizou nem mesmo durante o "milagre econômico". Ao contrário, como será mostrado a seguir, por ter se tratado de um desenvolvimento que beneficiava somente a uns poucos, as desigualdades sociais tornaram-se ainda mais gritantes.

Convém salientar que todo esse processo de achatamento salarial e consequente perda de qualidade de vida sofrido pela classe trabalhadora acabou contribuindo para o avanço da organização dessa classe, evidenciando-se assim as contradições inerentes àquele processo.

2.3. O "milagre econômico"

A expressão "milagre econômico" refere-se ao período de crescimento industrial verificado entre 1968 e 1973 (Governo Médici) devido basicamente ao aumento significativo dos investimentos estrangeiros no país e à utilização, pelo Estado, de recursos provenientes de instituições financeiras internacionais.

O investimento estrangeiro era considerado fundamental pois as empresas multinacionais, julgadas mais eficientes que as nacionais, poderiam acelerar o crescimento do país. Daí a política de incentivos fiscais desenvolvida pelo governo.

O modelo econômico adotado obedecia à tendência produtivista, segundo a qual um país subdesenvolvido precisa estimular o investimento, especialmente estrangeiro, a fim de acumular capital para sua "arrancada" para o desenvolvimento. Num primeiro momento, não deveria haver preocupação com a distribuição de rendas, como apregoavam os "distributivistas", e sim em fazer aumentar o tamanho do "bolo". Enquanto isso não acontecesse, justificava-se o arrocho salarial como um esforço necessário para viabilizar o crescimento desse bolo.

De fato, entre 1968 e 1973, os investimentos estrangeiros no Brasil elevaram-se de US$ 11,4 milhões para US$ 4,5 bilhões (Anuário Estatístico do Brasil, 1969 e 1974, citado em: ALVES, 1985, p.148).

O setor que recebeu maior volume de capital foi o de bens duráveis (automóveis e eletrodomésticos), e de capital (máquinas e equipamentos), passando a ser dominado por empresas estrangeiras. No setor de bens intermediários (química, papel, borracha, metalurgia, madeira, materiais de construção, plásticos, etc) e os de consumo

não-duráveis (têxtil, farmacêutica, gráfica e alimentos), predominava o capital privado nacional. Ao Estado coube, neste momento, limitar-se basicamente a investir na indústria de base (mineração, aço, petróleo e energia).

Contudo, embora tenha havido um crescimento real na produção industrial do país, os benefícios e sacrifícios dele decorrentes não foram repartidos igualmente. Enquanto as camadas altas e médias altas podiam ter acesso aos bens de consumo duráveis e, com isto, melhorar seu padrão de vida, os trabalhadores estavam privados de partilhar do bolo que eles próprios, com seus salários arrochados, haviam produzido e feito crescer. A verdade é que a orientação econômica adotada era profundamente concentradora de renda, conforme demonstra o quadro abaixo:

DISTRUIBUIÇÃO DA RENDA (POR SALÁRIO MÍNIMO) NO BRASIL - 1970-1972

Salário por mês (Total de salários mínimos recebidos)	Porcentagem da População Economicamente Ativa	
	1970	1972
Menos de 1	50,2	52,5
Entre 1 e 2	28,6	22,8
Entre 2 e 3	10,2	9,8
Entre 3 e 7	7,1	9,4
Entre 7 e 10	1,7	2,3
Mais de 10	2,2	3,2
Total	100,00	100,00

Fonte: Paul Singer. Mais Pobres e mais Ricos,in: Opinião, Nº 116, 24/jan./1975. Citado por ALVES, 1985, p. 151.
Nota: O salário mínimo de 1979 (em cruzeiros de 1976) era de C$ 724,91.

A redução no valor real dos salários se explica pelo fato de que o aumento da produtividade não era incluído no cálculo dos reajustes salariais, o que, na prática, aumentava a distância entre ricos e pobres. Além disso, o índice utilizado pelo governo para o

cálculo dos reajustes era frequentemente maquiado e mantido abaixo da taxa real de inflação. No que se refere ao índice de produtividade, o quadro abaixo é bastante elucidativo:

DIFERENÇA ENTRE ÍNDICE DE PRODUTIVIDADE E AUMENTO REAL DO SALÁRIO

Ano	índice de Produtividade Real	índice para Cálculo dos Aumentos Salariais	Diferença
1968	6,2	2,0	4,2
1969	5,9	3,0	2,9
1970	6,4	3,5	2,9
1971	8,1	3,5	4,6
1972	7,2	3,5	3,7
1973	8,4	4,0	4,4

Fonte: Ministério do Planejamento, IPEA. Diário do Congresso Nacional, 29/set./1974, p. 3.964. Publicado in Franco Montoro. Da "democracia" que temos para a democracia que queremos. Rio de janeiro, Paz e Terra, 1974, p. 6. Citado por ALVES, 1985, p. 150.

O minguado orçamento destinado às áreas sociais denuncia que as necessidades básicas não eram prioritárias. Enquanto, em 1973, os Ministérios Militares recebiam um percentual de 17,96% do orçamento total da União, ao Ministério da Saúde era destinado 1,09% e, ao MEC, 5,21%. Além disso, os gastos com educação destinavam-se prioritariamente ao treinamento com vistas ao desenvolvimento industrial. Este fato, estava de acordo com as orientações da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) concernentes às finalidades da educação.

Ainda com relação à educação, a Emenda Constitucional de 1967 havia transferido para os Estados a responsabilidade pelo ensino primário, o que gerou uma situação caótica neste nível de ensino em função da defasagem fiscal e das diferentes realidades de cada Estado. Uma das consequências desta medida foi o aviltamento do salário dos professores proporcionando a deflagração de grandes gre-

ves, sobretudo a partir de 1977, com o objetivo de recuperar as perdas.

Os resultados do "milagre", portanto, não beneficiaram ao conjunto da população. Ao contrário, o desenvolvimento por ele proporcionado (se é que se pode falar em desenvolvimento quando há diminuição da qualidade de vida da maioria) revelou-se extremamente elitista, favorecendo apenas a uma pequena minoria dominante que já era privilegiada anteriormente ao milagre, enquanto impunha pesados sacrifícios à grande maioria. No dizer de ALVES,

> "O 'milagre econômico' brasileiro não só não aliviou os sérios problemas de pobreza e sofrimento extremos, de privação dos mais elementares recursos na maioria da população, como, sob muitos aspectos, agravou-os. E este enorme sacrifício não foi seguido de qualquer compensação após o 'milagre'; o processo de empobrecimento e concentração da renda prossegue ainda atualmente" (1985, p. 157)

Importa salientar, contudo, que durante o "milagre", a classe média de um modo geral viveu uma ligeira elevação no seu poder de compra, chegando a se entusiasmar com a política econômica do governo. Assim, com o aval das camadas altas e médias, o governo Médici passou a gozar de certa legitimidade, ainda não sentida pelos governos anteriores. Isso possivelmente nos ajude a entender, ao menos em parte, porque este foi o período em que a repressão aos focos de oposição (real ou imaginária) pôde se dar de forma mais violenta e indiscriminada.

No que se refere às mudanças ocorridas no plano educacional, assunto que será objeto do capítulo seguinte, convém salientar que é durante o "milagre econômico", mais precisamente em 1971, que se dá a decretação da Lei 5692 que torna o ensino de 2º grau profissionalizante promovendo uma ampla reformulação em sua grade curricular, da qual resultou a exclusão das disciplinas da área humanísti-

ca, entre elas a Filosofia, e, em contra partida, a inclusão de disciplinas de caráter doutrinário, tais como Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política do Brasil (OSPB). De fato, era preciso ajustar os currículos de modo a atender à necessidade de formação de recursos humanos tecnicamente habilitados e politicamente dóceis para responderem às exigências impostas pelo modelo de desenvolvimento econômico adotado.

3. Aspectos políticos

3.1. A Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento - DSND

O principal suporte ideológico do modelo econômico implantado pelos militares, foi a DSND, cujos preceitos nortearam as medidas governamentais mais importantes (2).

As questões que se colocam, dentro dos objetivos deste trabalho, são as seguintes: é possível detectar uma relação entre a DSND e as mudanças ocorridas a nível educacional, mais especificamente, as alterações curriculares que levaram à retirada das disciplinas da área humanística, entre elas, a Filosofia, durante a vigência do regime militar? Em caso afirmativo, de que forma e em que medida se deu essa influência?

O esforço de responder a essas indagações exige um exame

---

(2) Para um estudo mais aprofundado sobre a DSN ver: Joseph Comblin. A ideologia da Segurança Nacional - O poder militar na América Latina. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978; Golbery do Couto e Silva. Geopolítica do Brasil. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1967; José Alfredo Amaral Gurgel. Segurança e democracia. Rio de Janeiro, José Olímpio, 1975; Eliezer Rizzo de oliveira. As forças armadas: política e ideologia no Brasil (1964-1969). Petrópolis, Vozes, 1976.

mais atento de alguns dos principais conceitos da DSND nos moldes em que se manifestou no Brasil a fim de tentar esclarecer o papel por ela desempenhado no contexto econômico-político e social pós 64. Antes, porém, convém mencionar alguns aspectos de ordem mais geral a fim de esclarecer a origem e os objetivos dessa doutrina.

Na América Latina, a DSND não é um fenômeno tão recente. Aparece desde o século XIX, e tem raízes fincadas nas teorias geopolíticas, no antimarxismo e no pensamento católico conservador.

Com a consolidação da União Soviética como potência socialista mundial, a DSND passa a incorporar o espírito da guerra fria e a idéia do conflito inevitável entre as duas superpotências.

No caso da América Latina, a DSND adquire algumas características peculiares: como geograficamente o continente não se encontra na linha de fogo entre as duas superpotências, a ênfase maior é posta sobre a "segurança interna", prevenindo-se contra a "ação indireta" do comunismo. Além disso, a versão latino-americana concebe o desenvolvimento econômico como diretamente vinculado à "segurança" interna e externa, donde o binômio "desenvolvimento e segurança".

No Brasil, a principal responsável pela elaboração e disseminação da DSND foi a Escola Superior de Guerra. Fundada em 1949 com assessoria principalmente norte americana, a ESG desejava espelhar-se no modelo do National War College dos Estados Unidos. Mas apesar desta subordinação direta, a "filial" tupiniquim preserva algumas diferenças em relação à "matriz" do norte: além das características acima mencionadas no tocante à forma específica como se manifestou a DSND na América Latina, a ESG, no Brasil, tinha de peculiar também o fato de não aceitar apenas oficiais militares em seu quadro de alunos e professores. De fato, por ela passaram muitos civis de classes mais altas, entre os quais, poder-se-ia destacar Oc-

távio Golveia de Bulhões, Roberto de Oliveira Campos, Mário Henrique Simonsen, Antonio Delfim Neto e Ester de Figueiredo Ferraz. Posteriormente, todos esses nomes seriam lembrados para ocupar cargos de Ministros de Estado durante a vigência do regime militar: os primeiros, da área econômia, enquanto a última encarregar-se-ia da pasta da Educação (3).

Esse acolhimento de pessoas civis entre os alunos da ESG visava não apenas formar a classe dirigente segundo os princípios da DSND, como também facilitar a sua difusão, uma vez que, posteriormente, cada um desses indivíduos tornar-se-ia um elemento multiplicador dessa doutrina em seus respectivos campos de influência. E, para ampliar ainda mais o horizonte de divulgação, eram promovidos cursos, conferências, debates, levando os princípios da DSND a políticos civis e militares por todo o país.

Feitas essas observações preliminares, passo então à análise de alguns conceitos fundamentais da DSND.

a) <u>"Guerra subversiva" ou "guerra revolucionária"</u>

A DSND distingue vários tipos de guerra:

- "<u>guerra total</u>" ou "<u>guerra generalizada</u>": é a idéia de que, em virtude da sofisticação e da potência dos armamentos nucleares, a ameaça de guerra atômica não mais se limita aos países diretamente envolvidos; ao contrário, põe em risco todas as nações.

Entretanto, denuncia Comblin,

---

(3) Sobre a origem da ESG, sua subordinação ao modelo norte-americano e suas peculiaridades ver: Joseph Comblin. <u>A ideologia da Segurança Nacional</u> - O poder militar na América Latina, 1978.

> "O espectro da guerra generalizada tem por finalidade despertar uma sensação de insegurança radical da qual se espera fazer surgir uma submissão igualmente total". (1978, p.213)

- "guerra limitada ou localizada": são as "pequenas" guerras, setorizadas, pelas quais as superpotências medem suas forças.

- "guerra clássica ou convencional": aquela que é declarada e se caracteriza pela agressão externa, de um Estado contra outro.

- "guerra fria": é a guerra na qual se empenha a União Soviética visando a conquista do mundo pelo comunismo. Trata-se porém de uma espécie de guerra que não emprega ações militares mas sim meios econômicos, políticos e psicológicos. Dessa forma, a segurança nacional surge como uma resposta a este tipo de ameaça.

Mas, segundo Comblin, "a guerra fria nunca existiu: é um falso conceito que exprime falsamente uma conjuntura internacional". No que se refere aos países do Terceiro Mundo, a idéia de guerra fria é ainda menos representativa de sua situação de fato. Para Comblin,

> "O que se vê claramente é que ela serve essencialmente às Grandes Potências para impedir que os Estados fracos tenham uma política externa própria e aceitem se submeter ao programa traçado pela potência dominante. A idéia de guerra fria corresponde, para eles, a uma pura alienação que serve exclusivamente aos interesses das classes sociais cujos privilégios estão ligados à manutenção do estado de dominação". (1978, p.214)

- "guerra subversiva ou revolucionária": é a guerra não declarada, não clássica. Trata-se de um conflito interno em que parte da população busca a deposição do governo.

A guerra subversiva ou revolucionária, principal preocupação dos militares brasileiros, não implica necessariamente na existência de luta armada. Refere-se a toda forma de oposição, capaz de

por em risco a estrutura do Estado.

Uma das formas pelas quais, na concepção da DSND, realiza-se a guerra revolucionária, é a infiltração do comunismo por vias indiretas. Isto significa que, mais do que as "fronteiras territoriais" (guerra convencional), é preciso assegurar a defesa das "fronteiras ideológicas". Afinal, o Brasil é um país de tradição pacifista e, além do mais, a distância geográfica entre nós e os países socialistas, permite certa tranquilidade em relação a uma possível ocupação territorial. Quanto aos comunistas, infiltrados nas diversas instâncias da sociedade, estes sim representam um perigo constante.

Como a guerra revolucionária não é declarada, o grupo subversivo precisa recrutar seus combatentes secretamente, na surdina, no interior do País onde ocorre. Por isso, cada habitante é um revolucionário em potencial, um possível "inimigo interno" (4). Daí a necessidade de um eficiente Serviço de Informação ou Serviço de Inteligência que atue em todos os setores da sociedade, para detectar os "inimigos internos" e promover a segurança do Estado. Sobre este aspecto, revela Comblin:

> "O mito da guerra revolucionária atinge seu mais alto grau de mistificação na ação dos Serviços de Informações. Os Estados de Segurança Nacional montam um serviço de polícia secreta organizado para uma verdadeira guerra revolucionária. Uma vez organizado o Serviço, é necessário fazê-lo entrar em funcionamento: é necessário, portanto, sair à procura desse famoso comunismo internacional. Como, infelizmente, essa realidade não existe, será preciso encontrar inúmeros substitutivos: na menor reunião de operários, na menor reclamação dos trabalhadores, na crítica de qualquer instituição encontra-se a presença do comunismo internacional. (1978, p. 216-217)

---

(4) Nas palavras de Comblin, "Quanto aos indivíduos que compõem o corpo concreto da Nação, cada um deles é suscetível de ser infiltrado ou contaminado pelo comunismo internacional; cada um deles deve ser considerado suspeito enquanto não tiver dado provas de sua lealdade; cada um deles é um inimigo potencial do Estado ou da nação abstrata encarnada pelo Estado". (1978, p.221)

Esta noção de que toda pessoa é um inimigo interno em potencial, supõe a existência de uma "estratégia de ação indireta" dos comunistas que, valendo-se da propaganda ideológica e psicológica, teria por objetivo incitar a população à oposição e à revolta. Tal estratégia estaria destinada não apenas ao "público externo" (diversos segmentos da sociedade civil: estudantes, trabalhadores, intelectuais, religiosos, etc), mas também ao "público interno" (setores militares).

Assim, com base nessa "estratégia de ação indireta" dos comunistas, justifica-se a necessidade de uma contra-ofensiva por parte do Estado a fim de, utilizando novas técnicas de contra-informação e contra-propaganda, sobrepor-se à propaganda marxista. Isso contribui para explicar, ao menos em parte, os motivos que teriam levado os militares a investirem de forma tão vultuosa no desenvolvimento do sistema de comunicação de massa (lembremos que a Embratel é criada neste período), bem como a alterar os currículos escolares, retirando disciplinas de caráter mais reflexivo e crítico (como é o caso da Filosofia, entre outras), e introduzindo outras de cunho claramente doutrinário, como EMC e OSPB, nos cursos médios.

b) "Segurança Interna" ou "Segurança Nacional"

A DSND concebe segurança interna como neutralização de "antagonismos" e "pressões" de qualquer espécie que, real ou ficticiamente, representem óbices aos objetivos do Estado.

> "A Segurança Interna integra-se no quadro da Segurança Nacional, tendo como campo de ação os antagonismos e pressões que se manifestam no âmbito interno. Não importa considerar as origens dos antagonismos e pressões: externa, interna ou externo-interna. Não importa a

> sua natureza: política, econômica, psicossocial ou militar; nem mesmo considerar as variadas formas como se apresentem: violência, subversão, corrupção, tráfico de influência, infiltração ideológica, domínio econômico, desagregação social ou quebra de soberania. Sempre que quaisquer antagonismos ou pressões produzam efeitos dentro das fronteiras nacionais, a tarefa de superá-los, neutralizá-los e reduzi-los está compreendida no complexo de ações planejadas e executadas, que se define como Política de Segurança Interna". (Manual Básico da ESG, p. 431, citado por ALVES, 1985, p. 40)

Tal concepção tem como consequência a justificação da necessidade de criação de um aparato repressivo que aja sobre a população em geral, a fim de garantir a manutenção da "segurança", ou melhor, da ordem econômica e social vigente.

Segundo a DSND, porém, como o próprio nome indica, a segurança interna de um país está intimamente ligada ao seu grau de desenvolvimento econômico e vice-versa. Não há segurança sem desenvolvimento, como também não há desenvolvimento sem segurança. Daí o binômio "segurança e desenvolvimento" lançado por Castello Branco em seu discurso de abertura do ano letivo da ESG em 1967 e adotado como lema pelos governos militares que o sucederam. No dizer do general golpista:

> "A inter-relação entre o desenvolvimento e a segurança faz com que, por um lado, o nível de segurança seja condicionado pela taxa e o potencial de crescimento econômico, e, por outro lado, o desenvolvimento econômico não possa se efetuar sem um mínimo de segurança". (Cf.: Comblin, 1978, p.66)

Fica portanto autorizado o emprego da repressão como forma de garantir a "segurança interna" e, consequentemente, o "desenvolvimento"; numa palavra, como forma de assegurar a conservação da ordem social vigente.

c) "Política Nacional" ou "Estratégia Nacional"

O conceito de "Política Nacional" ou "Estratégia Nacional" traduz o processo pelo qual o governo procura garantir a consecução e a manutenção daquilo que define como "Objetivos Nacionais". A forma genérica e abstrata como são apresentados esses objetivos (5) reveste-os de uma aparente universalidade, ocultando sua real identificação com os interesses particulares da classe dominante. Consoante a isto Comblin adverte:

> "...o interesse nacional serve para negar ou dissimular os interesses de classe. Apela para o interesse nacional a fim de forçar as classes a renunciar à defesa de seus interesses, e simultaneamente para tentar encobrir o carater de poder de decisão assumido pelo Estado. Quanto mais um Estado se opõe aos interesses das maiorias, mais ele invoca o interesse nacional". (1978, p. 231)

Quanto aos valores que os Objetivos Nacionais devem buscar, a DSND fala sempre em "regeneração moral da Nação", em cultivo das "virtudes nacionais" ou do "caráter nacional", em preservação dos valores do cristianismo ou da "civilização cristã-ocidental", em "liberdade", "democracia" e "justiça social". A forma violenta como tais objetivos são perseguidos, porém, constitui uma negação prática dos valores apregoados. Além disso, a forma como os ideólogos da Segurança Nacional concebem esses valores define-se em função das conveniências do Estado. No caso específico da democracia e do cristianismo, por exemplo, denuncia Comblin:

---

(5) Referindo-se a eles, o General Golbery emprega expressões do tipo: "integração nacional", "autodeterminação ou soberania", "bem-estar", "progresso", "ciência", "cristianismo", "democracia". Cf. Golbery do Couto e Silva. Geopolítica do Brasil, 1967.

> "Positivamente, parece que a democracia é concebida antes de tudo como um símbolo, uma marca de identidade que permite distinguir o Ocidente do comunismo. A democracia é o que permite opor-se ao comunismo. Tratam a democracia assim como o cristianismo, ao qual todos os governos militares declaram-se fortemente ligados. O cristianismo significa muito menos uma referência aos evangelhos do que um conjunto de símbolos tradicionais negados pelo marxismo. A democracia tem sobretudo um sentido funcional: isto é o que é negado pelo marxismo e deve, portanto, ser defendido de maneira absoluta. Afinal de contas, o valor da democracia é ser negada pelo comunismo". (1978, p.71-72)

Para o cumprimento dos Objetivos Nacionais faz-se necessário eliminar os "óbices", sejam eles "existentes ou potenciais", que se interpõem à realização desses objetivos. Esses óbices vão desde a falta de recursos materiais, até os "antagonismos" e "pressões" internas. Por antagonismos, entende-se aquelas atividades intencionais, deliberadas, que visam contestar a Política Nacional. Quanto às pressões, referem-se a óbices de grau extremo em que a manifestação contestatória tem condições reais de se sobrepor ao Poder Nacional.

A Estratégia Nacional engloba um conjunto de estratégias específicas que têm por finalidade coordenar as técnicas de combate a esses óbices, nos diversos setores da sociedade em que aparecem. São elas: a "Estratégia Política", cuja finalidade é atacar os óbices na esfera política; a "Estratégia Econômica" que atua na esfera da economia, a "Estratégia Militar", destinada a controlar as corporações militares e paramilitares do País; e a "Estratégia Psicossocial", que visa neutralizar os óbices que se manifestam no interior das instituições da sociedade civil (família, escolas, universidades, sindicatos, a Igreja, os meios de comunicação de massa, a empresa privada, etc.

> "Todos esses fatores são suscetíveis de influenciar a moral do povo, que a propaganda comunista, supostamente, mina sob todos os aspectos. É preciso, portanto, contra-atacar essa ação. A doutrina militar dos últimos quinze anos exagerou enormemente a importância dos fatores

> psicológicos. Os militares da segurança nacional estão convencidos de que o destino da guerra é traçado no plano psicológico. Portanto, atribuem uma extrema importância ao controle de todos os fatores que possam levantar ou baixar a moral do povo e sua vontade de lutar contra o comunismo. (Comblin, 1978, p.62)

Vê-se, portanto, que a DSND não se descuida do controle das instituições da sociedade civil, o que vale também, talvez até com certa ênfase, para a instituição escolar, um dos fatores da Estratégia psico-social.

As técnicas e o grau de repressão empregados para neutralizar os óbices aos objetivos do Estado de Segurança Nacional, variam de acordo com o grau de inconformismo e de contestação que representam. Entre os critérios relacionados pelo Manual da ESG, estão "a qualidade e a quantidade de pessoas que integram esses núcleos (de inconformismo)".

d) Geopolítica

No Brasil, o principal teórico dessa noção de Geopolítica foi o General Golbery do Couto e Silva. Não pretendo realizar uma exposição profunda sobre as teses do referido autor, tarefa que exigiria estudo mais rigoroso do tema e que, neste momento, extrapola os objetivos deste trabalho. Limitar-me-ei apenas a dizer que a noção de geopolítica por ele apregoada consiste na concepção segundo a qual as condições geográficas de um país são, em grande parte, determinantes de seu destino, isto é, de seu poder, sua capacidade de desenvolvimento econômico, suas alianças internacionais. Com base nesse raciocínio conclui que diante da ameaça de guerra total, como não é possível a nenhum país assumir uma postura de neutralidade,

visto que as distâncias são anuladas pela moderna tecnologia de guerra, todos devem tomar um partido e esta opção dar-se-ia em função da localização geográfica de cada país. No caso do Brasil, como nos encontramos na esfera de influência e controle dos Estados Unidos, é com este país que devemos nos alinhar (6).

A' noção de geopolítica pode ser resumida nas palavras de Comblin:

> "...a visão do mundo baseada na geopolítica é a de uma rivalidade de Nações que são vontades de poder e de poderio. Essas Nações estão reagrupadas em duas alianças opostas. Uma representa o bem e a outra o mal. A primeira se chama ocidente e a outra Comunismo. As Nações do mundo não têm salvação senão se aliarem a uma das duas potências mundiais. É através dessa aliança que podem realizar seu projeto fundamental. Quanto ao que se relaciona à América Latina, ela faz parte do Ocidente. Não há que hesitar: é preciso seguir a grande potência que dirige o Ocidente quanto ao anticomunismo, os Estados Unidos. (1978, p.31)

Com isso, fica legitimada, inclusive pelas condições geográficas, a submissão brasileira às determinações dos Estados Unidos, cuja influência far-se-á sentir também no âmbito educacional, como ficará evidenciado pelos acordos MEC-USAID.

---

(6) Talvez seja possível detectar uma contradição inerente a esse raciocínio. Ora, se a adesão a uma das superpotências é justificada pela capacidade da moderna tecnologia de guerra de anular as distâncias, colocando em risco todos os países, então a proximidade geográfica, não pode servir de critério para definir de que lado um país deve estar, visto que, seja qual for sua localização, sempre poderá ser alvo de um possível ataque com armas de longo alcance.Na verdade, o que acontece é que, no caso do Brasil, o critério de adesão aos Estados Unidos é outro. Em primeiro lugar, é evidente que uma aproximação com os países do bloco socialista não estaria incluída nos planos do Estado de Segurança Nacional. Além disso, o próprio General Golbery defende a idéia de que, pela sua localização geográfica estratégica para a defesa do Atlântico Sul e por sua grande densidade demográfica que permitiria a mobilização de um contingente significativo de tropas em operações militares, o Brasil encontra-se numa situação privilegiada que lhe permite assumir uma posição de barganha com os Estados Unidos ainda que aceitando ser a eles subordinado. Esta força de barganha, obviamente, não se limita a interesses militares, mas inclui também, interesses econômicos, comerciais.

e) O modelo econômico

A DSND considera o desenvolvimento indispensável à segurança nacional, pois um país subdesenvolvido é mais vulnerável à influência da estratégia de ação indireta do comunismo.

> "É fundamental ter em mente que, na Doutrina de Segurança Nacional, a defesa militar, mais que as necessidades materiais básicas da população, é considerada o principal objetivo do desenvolvimento econômico. O desenvolvimento das vastas extensões do interior brasileiro e da região amazônica é buscado principalmente para 'tamponar' possíveis vias de penetração, e não para elevar os níveis de vida das populações dessas áreas" (ALVES, 1985, p. 49)

O desenvolvimento, portanto, está inteiramente restrito aos limites da Segurança Nacional. Trata-se, porém, de um falso desenvolvimento:

> "...é um desenvolvimento desigual, no qual todos os setores que podem fazer uma imagem de poder são privilegiados e onde as grandes massas são rejeitadas para um estado de subalimentação, subcultura, subumanidade. Tal desenvolvimento não cria nenhum risco para a segurança. Em contra partida, qualquer trabalho de construção de um país a partir de sua população e implicando uma promoção das massas marginalizadas cria imediatamente enormes riscos. Seguir o caminho de um desenvolvimento autêntico significa entrar na insegurança". (Comblin, 1978, p.228-229)

É necessário, pois, aumentar a capacidade do país de acumulação de capital para garantir sua segurança interna. Em outros termos, a "paz social" e a segurança nacional são utilizadas como argumento para justificar medidas que permitam intensificar o processo de acumulação de capital. Além disso, a "paz social" era importante para estimular a penetração do capital estrangeiro, cuja contribuição a DSND considera fundamental para a aceleração do desenvolvimento econômico do país.

É claro que o modelo considerado mais adequado para o de-

senvolvimento é o capitalista, mas não um "capitalismo liberal" do tipo laissez-faire, mas um modelo que mais se aproxime do Capitalismo de Estado, ou seja, que tenha um estado forte, capaz de aplicar incentivos e penalidades fiscais e que possa interferir no planejamento e na regulamentação da economia. Disso resultou o "tripé-econômico", que consistia na associação entre o capital de Estado, o capital privado nacional e o capital estrangeiro.

Dessa forma, o desenvolvimento deveria englobar: industrialização, real aproveitamento dos recursos naturais, extensão da rede de transportes e de comunicações para "integrar" o território e treinamento de força de trabalho especializada. Este último aspecto é fundamental para a compreensão das mudanças promovidas pelo ESN na legislação educacional que levaram à decretação da profissionalização compulsória do ensino médio (lei 5692/71) e ao consequente afastamento das disciplinas da área humanística, entre elas a Filosofia. De fato, revela ALVES,

> "Os programas de educação, segundo a ESG, devem ocupar-se sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização". (1985, p. 51)

Se a ordem era intensificar o processo de acumulação de capital, a educação também deveria convergir para este objetivo, para cuja consecução, pelo menos num primeiro momento, a Filosofia, bem como as demais disciplinas da área humanística, pareciam não ter muita utilidade.

3.2. A ação repressiva do Estado

Todos os governos militares que se instalaram no Brasil após 64, para justificarem-se perante a sociedade, proclamavam-se comprometidos com o "retorno à normalidade" e com a salvaguarda das instituições democráticas, supostamente ameaçadas pela ação dos comunistas. Mas, para impor um modelo econômico fundado na dependência ao capital estrangeiro, na concentração de renda e no achatamento salarial, precisavam colocar em funcionamento todo um aparato repressivo a fim de neutralizarem os focos de oposição. Tratava-se de garantir a "segurança interna" para que pudesse acontecer o "desenvolvimento", conforme entendia a DSND.

A contradição entre a prática repressiva com vistas a garantir a segurança e o discurso que anunciava objetivos democratizantes gerou uma permanente crise de legitimidade do Estado de Segurança Nacional que, em razão disso, viu-se frequentemente obrigado a reformular suas normas de conduta e planos de ação, oscilando entre momentos de repressão mais drástica e outros de relativa liberalização.

O Estado de Segurança Nacional exerceu sua ação repressiva de modos variados, porém principalmente, através da decretação de toda uma legislação autoritária que iria abrir caminho institucional para que o Estado pudesse desencadear sua "operação limpeza" destinada a afastar as fontes de oposição imiscuídas nos diversos setores da sociedade, inclusive entre os próprios militares.

Vejamos, agora, algumas dessas medidas legais adotadas pelo governo para legitimar o recurso à ação repressiva e como se processou essa ação através daquilo que os militares denominaram "operação limpeza".

a) A legislação de exceção: "legalizando" a violência

Partindo do princípio de que toda revolução outorga poderes constituintes aos que a promovem e sentindo a necessidade de institucionalizar a nova situação estabelecida, a coalizão civil-militar que tomou o poder em 1964 decretou, logo em seguida, o primeiro Ato Institucional (AI-1), conferindo amplos poderes ao Executivo.

Algumas das principais deliberações do AI-1 foram: permissão ao presidente para modificar a Constituição mediante a introdução de emendas; instituição do decurso de prazo, suspensão do direito de imunidade parlamentar, possibilitando a cassação de mandatos; atribuição ao Executivo da competência para legislar com exclusividade sobre matéria financeira e orçamentária; suspensão por dez anos dos direitos civis de qualquer cidadão por envolvimento em atividades consideradas subversivas, o que implicava na eliminação do direito de voto, de candidatura e de participação em atividades político-partidárias; eliminação das garantias de vitaliciedade e estabilidade de todos os funcionários públicos (municipais, estaduais e federais), medida esta que viria facilitar os expurgos realizados no interior da burocracia do Estado e também das universidades; instituição do Colégio Eleitoral para eleição do Presidente; criação dos Inquéritos Policiais Militares (IPM) para julgar os acusados de ação subversiva.

Ao término da vigência do AI-1, seguiu-se um período de relativa liberalização que, entretanto, não tardou a ser interrompido. O AI-1 mantivera resguardadas certas prerrogativas do judiciário que, em vista disso, ainda contava com alguma autonomia em relação ao ESN, o que muitas vezes, dificultava a execução das medidas de exceção. Por isso, era preciso enfraquecer o judiciário a fim de ga-

rantir a continuidade da "operação limpeza". Tal foi a função precípua do AI-2 que, além de incorporar e até mesmo aprofundar as deliberações já consagradas por seu antecessor, acrescentava, entre outras coisas: o aumento do número de ministros do Supremo Tribunal Federal indicados pelo Presidente, visando garantir a maioria a seu favor; o julgamento por tribunais militares de civis acusados de crimes contra a Segurança Nacional e a suspensão das garantias de vitaliciedade, inamovibilidade e estabilidade dos juízes que, a partir de então, também podiam ser facilmente expurgados.

Em 1965 ocorreram eleições para governadores em 11 (onze) Estados do País, dos quais a oposição conquistou quatro dos mais importantes. No ano seguinte, haveria novamente eleições nos estados restantes. Para evitar que o fato se repetisse, o governo baixou o AI-3 que estabelecia eleições indiretas para governadores e prefeitos das capitais. Como as assembléias legislativas podiam ser controladas através dos expurgos, o resultado foi a vitória da Arena [7] e o fortalecimento do poder do governo federal sobre os executivos estaduais.

Para dar legitimidade às medidas adotadas, o governo precisava de uma nova constituição. Entretanto, não convinha ao Estado a participação da oposição na sua elaboração, o que levou o governo a decretar o fechamento do Congresso por um mês (Ato Complementar 23, de 20 de outubro de 1966). Com isso, os setores golpistas puderam trabalhar livremente. Contudo, era necessário legitimar a nova Constituição. Assim, o governo baixou o AI-4 (07/12/1966), reconvo-

---

(7) A ARENA (Aliança Renovadora Nacional), governista, e o MDB (Movimento Democrático Brasileiro), de oposição, eram os dois únicos partidos autorizados pelo Governo após a extinção dos partidos políticos pelo AI-2 em 1965.

cando o Congresso para ratificá-la.

A Constituição de 1967 incorporava os principais mecanismos de controle presentes nos dois primeiros Atos Institucionais, eliminando assim seu caráter de exceção. A partir de então, estava institucionalizada a DSND.

No tocante à educação, uma das alterações significativas promovida na Constituição de 1967 foi a transferência para os Estados da responsabilidade pela formação elementar gerando uma situação caótica nesse nível de ensino e tendo como consequência o aumento da evasão escolar, o agravamento do problema do analfabetismo e o desencadeamento de inúmeras greves de professores a partir de 1977.

A Constituição determinava ainda a ampliação da obrigatoriedade do ensino básico de 4 para 8 anos. Tal medida, porém, ao contrário do que possa parecer, não prejudicou os interesses do setor privado que passou a atuar em níveis diferentes: nos cursos de preparação para os vestibulares, no ensino supletivo e no ensino superior.

> "Assim a gratuidade do ensino prometida pelo governo até o 8 ano primário não veio perturbar o setor privado, mas sim fazer com que definitivamente abandonasse a área do secundário formar vindo autilizar as novas brechas que lhe são abertas pela legislação atual". (FREITAG, 1980, p.81)

É interessante notar que, embora autoritária, a Constituição de 1967 preservava os direitos civis e individuais, entre eles, o de habeas-corpus, o de inviolabilidade do domicílio, o de imunidade parlamentar e o de reunião, associação e expressão. Isso gerava uma situação contraditória: enquanto os elementos democráticos da Constituição favoreciam a participação popular nas decisões do governo, em outros trechos, essa participação era negada. Do acirra-

mento dessa contradição nasce uma nova crise institucional, cuja consequência foi a decretação do AI-5.

O AI-5 (1968) reiterava muitas determinações dos dois primeiros atos institucionais e ampliava ainda mais os poderes do executivo que, a partir de agora, podia, entre outras atribuições, fechar as casas legislativas, cassar mandatos, suspender direitos civis, demitir juízes, eliminar o habeas-corpus em casos de crime contra a Segurança Nacional e legislar por decreto. Assim, o AI-5 abriu caminho para a mais desenfreada utilização do Aparato Repressivo do ESN. De fato, serviu como instrumento legalizador da punição de mais de 1600 pessoas, entre burocratas, militares, políticos, professores, profissionais liberais e membros do judiciário.

Assim, com a decretação do AI-5 e o caráter permanente atribuído aos controles a ele incorporados, estavam estabelecidas as bases legais necessárias para garantir a "segurança" do Estado e a plena aplicação do modelo de desenvolvimento econômico. Estavam postas, portanto, as condições institucionais para o início do "milagre econômico".

Para consolidar a estrutura legal da repressão, o Estado de Segurança Nacional lançou mão da publicação de inúmeros outros Atos Institucionais e Decretos-Lei, garantindo assim a continuidade da "operação limpeza" e a manutenção das metas de desenvolvimento econômico nos moldes planejados.

Um desses decretos foi o Decreto-Lei nº 898, de 29 de setembro de 1969 que instituia a Lei de Segurança Nacional. Por esta lei, toda e qualquer ação de oposição à política do governo, podia ser enquadrada como crime contra a Segurança Nacional ficando seu autor sujeito à repressão do Estado.

> "Com a Lei de Segurança Nacional de 1969, na realidade, deixaram de existir no Brasil as liberdades de reunião, associação e imprensa. Seus dispositivos constituiam o principal instrumento de repressão política, tornando-se a própria base do poder de Estado". (ALVES, p. 159)

Houve ainda a Emenda Constitucional nº 1, feita sobre a Constituição de 1967, por si já autoritária mas que preservava algumas garantias individuais, e que se tornou conhecida como Constituição de 1969. Essa emenda, além de eliminar os elementos liberais da Constituição de 1967, incorporava partes do Ato Institucional nº 5, assumindo feição nitidamente autoritária.

b) A "operação limpeza"

"Operação limpeza" era como os militares chamavam ao conjunto de medidas destinadas a eliminar os "óbices" à consecução de seus objetivos e ao controle sobre as diversas instâncias da sociedade, mediante a utilização do aparato repressivo. Nas palavras dos professores da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

> "A consolidação e legitimação do projeto do novo Poder instaurado pela força exigia a supressão das garantias civis e a eliminação ou anulação das lideranças e/ou possíveis focos de contestação e resistência em todas as áreas da sociedade brasileira: legislativa, sindical, universitária, etc.. As prisões, torturas, exílios, cassações dos direitos políticos, demissões, expurgos na Universidade, foram os meios adequados para a consecução desses objetivos; e também, através de 'punições exemplares', estabelecer o clima de insegurança e medo necessário à estabilidade e ao êxito da política golpista". (ADUFRGS. Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS. 1979, p.57.)

A ação repressiva do Estado foi efetivada principalmente através dos Inquéritos Policiais Militares (IPM), instituídos por decreto-lei do Governo Castelo Branco, em 27 de abril de 1964. Sua

função era investigar funcionários públicos civis e militares e verificar se estavam vinculados a atividades consideradas subversivas. Desprovidos de fundamentação jurídica, os IPMs implicaram em perseguições, buscas, apreensões e torturas aos acusados. Foram atingidos civis e militares, mas o alvo predileto foram líderes sindicais e estudantis, intelectuais, professores e membros de organizações populares ligadas à Igreja Católica. Para cada setor da sociedade, existia um tipo de "Estratégia" responsável pela organização da ação repressiva.

No campo político, por exemplo, a "operação limpeza" esteve a cargo da "estratégia política" e efetivou-se basicamente pela cassação de mandatos de políticos de oposição e pelo expurgo na burocracia civil, de indivíduos vinculados ao período populista-nacionalista, abrindo espaço para o preenchimento dos quadros com pessoal ligado às diretrizes do novo Estado.

Na área militar a "operação limpeza" foi comandada pela "estratégia militar" e processou-se principalmente pelo expurgo de oficiais legalistas (8) com objetivo de afastar o pessoal de tendências nacionalistas, ligado ao governo anterior, e estabelecer a predominância da ESG e da extrema direita. Além disso, os expurgos serviam para disseminar a "cultura do medo" entre os militares e, com isso, coibir o avanço da oposição no interior das Forças Armadas.

A "estratégia psicossocial", que nos interessa mais diretamente no presente trabalho, encarregou-se da operação limpeza no

---

(8) Legalistas eram os militares que haviam se oposto à conspiração contra João Goulart, com o argumento de que era dever das Forças Armadas defender a Constituição. Queriam, portanto, a transferência do poder presidencial por vias legais.

setor psicossocial, concentrando a ação repressiva principalmente sobre os movimentos sociais que haviam ganhado força no período anterior ao golpe de 1964: universidades, movimento estudantil, sindicatos, ligas camponesas e movimentos católicos. Contra as universidades, foram instalados IPMs com o objetivo de "erradicar a penetração de agentes comunistas que se valiam de instituições de ensino para 'conquistar as mentes' do povo, o que julgavam ser uma estratégia indireta da União Soviética" (ALVES, p. 66). A contratação e demissão de pessoal universitário passou a ser controlada diretamente pelo Ministério da Educação e Cultura, efetuando-se centenas de expurgos. Diversas universidades foram invadidas por tropas militares; entre os casos mais gritantes, destacam-se o desmantelamento da UnB, cujo currículo foi considerado subversivo e de inspiração comunista, e o da Faculdade de Filosofia da USP, que acabou sendo quase totalmente destruída. O depoimento do professor Paulo Duarte dá-nos uma boa visão das proporções do ataque das forças repressivas a esta faculdade:

> "...compreendo perfeitamente e qualquer pessoa que raciocine compreenderá também que, suspeitando a polícia política da existência de documentos subversivos numa sociedade de estudantes, tenha ido à sede dessa sociedade, no interior de um instituto universitário, dar uma busca minuciosa à cata desses documentos e até de elementos suspeitos. Mas o que ninguém poderá compreender é que a polícia aí penetre menos para investigar do que para depredar, para destruir instalações, inclusive máquinas de escrever, dando à Faculdade de Filosofia um prejuízo que vai a cerca de 10 milhões. As portas eram abertas aos pontapés, embora ninguém se recusasse a abri-las; os objetos eram atirados ao chão e destruídos, embora tais objetos nunca tivessem conspirado ou atentado contra a ordem, em nome da qual agia a polícia. Mais ainda, para coroar a diligência, a polícia invadiu uma sala onde dava a sua aula um professor estrangeiro, de notório alheamento a tudo quanto se referia a atividades políticas, esse professor foi revistado e expulso da sala e numerosos alunos levados para o DOPS; sendo soltos no dia seguinte por se ter verificado que nada tinham com os fitos da visita policial e do empastelamento das dependências da Faculdade de Filosofia. Criou-se evidentemente um ambiente de pânico e revolta dentro da Universidade, situação que ainda perdura, dada a guerra de nervos que parece propositalmente mantida para intimidar universitários, professores e alunos".(Cf.: ADUSP. O livro ne-

gro da USP. 1979, p.13)

A violência desferida contra as Faculdades de Filosofia (9), talvez seja sintoma de que havia, entre os militares, certa preocupação com as atividades filosóficas. A voracidade dessa repressão pode ser indicativa de que os militares reconheciam na Filosofia a existência de um certo conteúdo "subversivo", "revolucionário". Mas será que o ensino de filosofia, mesmo aquele praticado na Universidade, tinha de fato um caráter de contestação da ordem vigente? Pode-se afirmar que a atividade filosófica seja essencialmente crítica, revolucionária? E, caso se responda negativamente a estas indagações, como então explicar a ação repressiva do Estado sobre essas faculdades?

Esta questão será retomada mais adiante. Por ora, basta registrar o fato de que professores e alunos de filosofia, bem como de outras áreas do conhecimento, foram perseguidos e violentamente reprimidos pelo ESN.

Quanto ao movimento estudantil, também foi vítima de violenta repressão. Logo no primeiro dia do novo Estado, a sede da UNE, no Rio de Janeiro, foi invadida e incendiada por tropas militares. Centenas de estudantes foram detidos em todas as universidades. A UNE foi oficialmente extinta e o Estado criou uma nova estrutura de organização estudantil vinculada ao MEC (Lei Suplicy de Lacerda). A extinção arbitrária da UNE, entretanto, acabou reforçando ainda mais a participação e o apoio dos estudantes ao movimento. A entidade montou uma estrutura paralela à criada pelo Estado e passou a atuar

---

(9) Com efeito, não foi apenas na USP que a Filosofia sentiu o peso da mão repressora do Estado. O mesmo ocorreu com a Faculdade de Filosofia de Rio Preto-SP e com a Faculdade de Filosofia da UFRGS. A este respeito, ver respectivamente: ADUSP. O livro negro da USP. 1979, p.13; ADUFRGS. Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS. 1979, p.83.

na clandestinidade, contribuindo para a "estruturação de um poderoso movimento estudantil de oposição direta aos militares" (10)

Sobre a repressão à Universidade, diz o relatório da Associação dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul:

> "Certamente a Universidade constitui uma instituição fundamental em qualquer sistema político-econômico na formação dos quadros técnicos e ideológicos. É um aparelho ideológico do Estado e, para os regimes autoritários em especial, sua componente repressiva passa a ser vital para o fechamento dos espaços e sua proteção permanente da 'contaminação' por ideologias não domesticadas pelo Poder. Para ajustar e construir uma 'intelectualidade nova' a nível superior, organicamente integrada aos interesses criados pela 'revolução', as alternativas foram colocadas com clareza: adesão ou conformismo, marginalização, afastamento sumário". (ADUFRGS. Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS. 1979, p.57)

No que se refere aos trabalhadores, a ação repressiva do Estado dirigiu-se, predominantemente, sobre as Ligas Camponesas e os sindicatos combativos. As ligas eram associações independentes de camponeses cujos principais objetivos eram conquistar títulos de propriedade de terra e outros direitos para os trabalhadores rurais. Com o pretexto de que estavam infiltradas de agentes comunistas, o governo tratou de desmantelá-las, prendendo suas lideranças e reformulando a estrutura dos sindicatos rurais que passaram a ser submetidos à CLT, de inspiração fascista. Quanto aos demais sindicatos, como já estavam estruturados com base na CLT, os militares só tiveram que colocar em prática os princípios estabelecidos pela lei, os quais incluiam o poder ao Estado para intervir nos sindicatos, afastar dirigentes, anular eleições, vetar candidaturas e cassar sindi-

---

(10) M. H.M. Alves. Estado e Oposição no Brasil. 1985, p.69. Para um estudo mais aprofundado sobre o papel do movimento estudantil no contexto pós 64 ver: José Luis Sanfelice. Movimento Estudantil.A UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo, Cortez, 1986.

catos. Esse controle sobre os sindicatos era fundamental para que o governo pudesse levar adiante sua política de contenção salarial, um dos fundamentos do modelo econômico adotado a partir de 1964.

É importante perceber, como nos mostra Alves, que a ação repressiva do Estado de Segurança Nacional não se deu de forma homogênea e indiscriminada durante todo o tempo. Inicialmente, no período imediatamente posterior ao golpe, durante a vigência do AI-1, a repressão concentrou-se no expurgo de pessoas politicamente ligadas aos governos populistas-nacionalistas anteriores. A violência bruta restringiu-se a trabalhadores e camponeses. De 1965 a 1966, com a decretação do AI-2, o governo concluiu os expurgos na burocracia de Estado e nos cargos eleitorais, diminuindo o emprego direto da violência. Foi somente a partir da decretação do AI-5 (1968 - Governo Costa e Silva) que a repressão se tornou generalizada com os expurgos e a violência atingindo políticos, estudantes, trabalhadores, burocratas, intelectuais, professores, enfim, diversos segmentos da sociedade.

De fato, durante a vigência do AI-5 (dezembro de 1968 - 30 de outubro de 1969) o Executivo conseguiu, através de atos complementares e decretos-lei, institucionalizar seus mecanismos de controle sobre a sociedade. É nesse período, por exemplo, que passam a vigorar a censura prévia, que exercia o controle sobre a imprensa, as universidades e outras instituições educativas, e a Lei de Segurança Nacional, que visava controlar a participação política em geral.

Talvez se possa dizer que neste momento predominou entre os articuladores do ESN aquilo que o professor Leônidas Xausa, da Faculdade de Filosofia da UFRGS (aposentado compulsoriamente), reportando-se a Hannah Arendt, denominou de "visão conspiracional do

mundo". Tal visão,

> "...tende a conceber as coisas dentro de uma perspectiva de interpretação unicausal, e que serve para libertar o pensamento da experiência e da realidade; esforça-se por injetar uma significação secreta em cada acontecimento e por introduzir a suspeita de uma secreta intenção por detrás de qualquer ato político; o que se produz é uma mentalidade onde o real não é mais compreendido em seus próprios termos, mas automaticamente é presumido como significando uma coisa diferente. O mundo da denúncia e do real se separam'.
> Como resultado inevitável surgem sempre os bodes expiatórios da História: algum grupo especial de pessoa que deve ser perseguido como responsável pela maior parte dos males existentes. Tais grupos ou pessoas mudam no tempo, e de lugar para lugar". (11)

Na realidade, porém, houve uma grande desproporção entre a amplitude e a virulência da ação repressiva do Estado e os limites e as reais possibilidades de intervenção por parte da oposição. Esta superestimação da oposição, contudo, cumpria uma importante função política: conferir legitimidade ao Estado de Segurança Nacional, como explica Comblin:

> "O enorme poder concentrado em torno da presidência serve, em primeiro lugar, à luta contra a subversão. É sua razão de ser. É muito natural que, dentro da perspectiva do Estado, ela seja a primeira tarefa política. Essa luta pode ser repressiva ou preventiva, ou alternadamente uma e outra. Sendo o Estado concebido em função dessa luta, compreende-se que a amplidão da subversão seja, de modo geral, superestimada: disso depende a legitimidade do sistema. Assim, quando a escassez de fatos assinalados pode esfriar os alarmes, os Serviços de Inteligência se esforçam por aquecer o medo, aumentando sistematicamente os indícios que conseguem recolher". (1978, p.85)

Por volta de 1973, com o fim do "milagre econômico" que dava legitimidade ao ESN e o descontentamento em relação ao modelo econômico e político tornando-se cada vez mais generalizado, o governo vê-se forçado a buscar novos mecanismos para obtenção de apoio

---

(11) Leônidas R. Xausa. Universidade e totalitarismo. Porto Alegre, 1967. Separata da Revista Organon da Faculdade de Filosofia da UFRGS, p. 8. Citado em: ADUFRGS. Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS. 1979, p.15.

popular. Este era o objetivo da política de "distensão gradual e segura" de Geisel, definido pelo slogan "continuidade sem imobilidade" e da política de "abertura" de Figueiredo. Em ambos os casos, entretanto, é falso pensar que se tratava de um estágio de transição para a democracia, deliberadamente desencadeado pelo Estado. O que se pretendia, isto sim, era empreender uma política de liberalização controlada com o objetivo de assegurar a preservação do Estado de Segurança Nacional.

> "Está cada vez mais claro que não existe no Brasil um processo de 'transição para a democracia' mas sim uma tentativa de institucionalização de estruturas de Estado visando ampliar o apoio político e ao mesmo tempo manter o controle básico de classe". (ALVES, 1985, p. 327)

Além disso, há que se considerar que mesmo esta liberalização controlada, não valia igualmente para todas as classes sociais. Ao contrário, destinava-se fundamentalmente aos setores da chamada oposição de elite que compreendia principalmente o MDB, a OAB, a CNBB e a ABI, que passaram a pressionar incisivamente o governo exigindo reformas liberalizantes. Era desses setores que o Governo desejava obter reconhecimento e legitimidade. Quanto aos trabalhadores, continuaram submetidos à legislação autoritária (não fôra revogada a Lei de Greve, nem reformulada a CLT), à política econômica de arrocho salarial e à repressão policial violenta sobre suas manifestações de protesto.

Em suma, a partir desse momento, a ação repressiva do ESN passou a ser seletiva, evidenciando seu caráter marcadamente classista.

Convém lembrar ainda que a ação repressiva do ESN não foi, de modo algum, absoluta, isenta de antagonismos e contradições. Mes-

mo entre os militares golpistas era nítida a presença de pelo menos dois grupos em conflito: os setores mais esclarecidos da ESG e os da chamada "linha dura", adeptos de um regime de caráter mais nitidamente autoritário e repressivo. (12) Além disso, em momento algum o Estado conseguiu eliminar totalmente a oposição. Ao contrário, frequentemente, era o Estado que se via obrigado a mudar sua estratégia de ação em função dos avanços de determinados setores da oposição. A este respeito observa ALVES:

> "Tanto as estruturas do Estado quanto as formas de oposição vão-se permanentemente transformando à mercê das tentativas de cada parte de controlar, conter ou modificar a outra. O relacionamento mútuo é portanto essencialmente dialético" (1985, p. 28).

Dentre as forças que se opuseram ao ESN destacavam-se o movimento estudantil, que chegou a realizar a passeata dos cem mil, no Rio de Janeiro em julho de 1968; os metalúrgicos, que em 1967 e 1968 já esboçavam um movimento grevista em Contagem (MG) e Osasco (SP), setores da Igreja Católica, envolvidos em movimentos de base, como as CEBs; políticos de oposição que se aglutinaram em torno da Frente Ampla com objetivo de lutar pela redemocratização do país, além dos setores da oposição da elite, já mencionados, entre os quais pode-se incluir grande parte dos professores e estudantes de Filosofia envolvidos na luta pelo retorno da disciplina ao 2º grau.

No que se refere ao problema específico deste trabalho, é curioso notar que, exatamente neste período em que o ESN passa a ce-

---

(12) Sobre as divisões no interior do Exército Brasileiro, ver: J. Comblin. Op. Cit. 1978, p. 156-157. Em uma nota explicativa, diz o autor: "É necessário chamar a atenção para o que realmente aconteceu em março-abril de 1964. O grupo da Escola Superior de Guerra tomou o poder ao mesmo tempo no exército e no Estado. Só pôde conquistar o poder político porque soube manobrar com habilidade para obter o controle do exército. Tratava-se de um grupo minoritário, cuja mais árdua tarefa seria consolidar seu domínio sobre as forças armadas".

der às pressões da elite oposicionista como forma de recomposição de sua hegemonia, começa a ganhar força e organização o movimento pelo retorno da Filosofia ao 2º grau, sobretudo a partir de 1975 com a fundação da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), culminando com a reintrodução da disciplina nos currículos no início da década de 1980, ainda que não exatamente na forma como pretendiam seus proponentes.

Que significado tem este fato para a compreensão do processo em que se deu a supressão e a reincorporação da filosofia no ensino de 2º grau? Antes de entrar diretamente na análise deste problema, convém investigar as implicações do golpe de 1964 no âmbito da educação pois é neste contexto educacional mais geral que se pode compreender o caso específico do ensino de Filosofia. A esta tarefa foi reservado o capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

IMPLICAÇÕES DO GOLPE DE 64 NO PLANO EDUCACIONAL

As mudanças ocorridas nos planos econômico e político, após o golpe de 1964, impunham igualmente uma reformulação no sistema de ensino que já não respondia aos interesses e necessidades do modelo econômico-político adotado. Esta reformulação do sistema educacional exigia uma outra concepção de educação, mais coerente com os princípios norteadores do novo regime e com a DSND . Assim, deste momento em diante, todas as medidas adotadas pelo governo no âmbito educacional, inclusive aquelas que se referiam à reestruturação curricular e das quais resultaria, entre outras desventuras, o banimento das disciplinas humanísticas, em especial, da filosofia, seriam orientadas por uma concepção tecnicista da educação, predominante desde então.

O objetivo deste capítulo é, portanto, examinar como se processaram tais mudanças na esfera educacional e suas conexões com as transformações a nível econômico e político na sociedade brasileira após 1964, tentando, com isso, lançar luzes sobre o problema específico de que se ocupa este trabalho, o ensino de filosofia nas escolas de 2º grau.

Antes, porém, convém relembrar rapidamente como estava organizado o sistema de ensino no Brasil anteriormente ao golpe de 1964, ou seja, a partir da aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Lei 4.024 de 1961.

1. A legislação educacional anterior ao golpe de 1964: Lei 4.024/61

Quando a coalizão civil-militar tomou o poder em 1964, o ensino brasileiro estava sob a regência da Lei 4.024/61 que fora elaborada e calorosamente debatida sob os ares liberais e democráticos da Constituição de 1946.

Um dos dispositivos estabelecidos por esta Constituição, no tocante à educação, foi a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases do ensino (Art. 5º, ítem XV, letra "d"). Com base neste preceito, foi encaminhado ao Congresso Nacional, em 1948, um projeto de reforma da educação brasileira, dando início a um longo período de fecundos debates em torno de questões educacionais e permitindo a retomada das lutas ideológicas iniciadas no final da década de 1920, entre setores vinculados à Igreja Católica, interessados no ensino privado e tradicional e, de outro lado, os educadores progressistas engajados na luta em defesa do ensino público e no movimento renovador.

De fato, transcorreram-se treze anos desde a apresentação do primeiro anteprojeto, em novembro de 1948 até a votação da Lei 4.024, em dezembro de 1961. Segundo Romanelli, "jamais na história da educação brasileira, um projeto de lei foi tão debatido e sofreu tantos reveses, quanto este". (1) O resultado final desse processo foi a vitória , ainda que parcial, dos setores conservadores, privatistas.

A Lei de Diretrizes e Bases, portanto, representou o favorecimento a esses setores, ideologicamente mais próximos da velha

---

(1) Otaiza de O. Romanelli. História da educação no Brasil. São Paulo, Cortez, 1982, p. 171.

ordem aristocrática, pré-capitalista, do que do capitalismo e do regime democrático em implantação, com prejuízo para a escola pública.

Dessa maneira, criou-se uma defasagem entre o sistema educacional e o sistema econômico político e social. No plano econômico, a opção por favorecer aos interesses privatistas comprometia o desenvolvimento do Estado, pondo em risco sua própria sobrevivência. O desenvolvimento exigia expansão econômica. Esta, por sua vez, requeria a absorção gradativa da parte marginalizada da população. Ora, a educação estendida a todos poderia ser um dos fatores de "desmarginalização" e, portanto, de desenvolvimento. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a educação é uma das condições necessárias ao desenvolvimento e mesmo à sobrevivência do Estado. No plano político, democratizar o ensino implicaria em colocá-lo ao alcance de todos, de modo a instrumentalizar as massas para uma participação mais consciente e eficaz na vida política e econômica do país. Ora, ao privilegiar os interesses das instituições particulares de ensino, a Lei 4.024/61 revelava seu caráter reacionário, anti-democrático e elitista.

Esta defasagem entre as diretrizes do ensino e o sistema econômico e político era resultado das contradições entre os interesses dos diversos setores sociais que participavam do poder: de um lado, as forças conservadoras , contrárias à democratização do ensino, reunindo setores tradicionais da economia e a parcela do setor moderno ligada ao capital internacional e avessa a qualquer proposta de estatização; de outro, as forças progressistas, agrupando a ala democrática do setor moderno (pequena burguesia e classe média) favoráveis à intervenção do Estado na educação para garantir a democratização.

Sobre o caráter anacrônico da Lei de Diretrizes e Bases de 1961, diz Bárbara Freitag:

> "Essa lei, que procura estabelecer um compromisso entre os interesses de uma burguesia nacional e os interesses dasfrações de classe mais tradicionais, ligadas ao capital internacional, em verdade já está ultrapassada, quando entra em vigor. Em dezembro de 1961 já se delineiam claramente as novas tendências da internacionalização do mercado interno. Com isso se anunciam possíveis mudanças na organização do poder ao nivel da sociedade política o que certamente iria levar a reformulações da política educacional, visando a sociedade civil". (FREITAG, 1980, P.59)

Mas quais foram, afinal, as principais mudanças promovidas pela Lei 4.024?

No que se refere à estrutura do ensino, quase nenhuma. Foi mantida a organização tradicional que o dividia em :

- Ensino pré-primário: maternais e jardins da infância;
- Ensino primário: 4 anos;
- Ensino médio: subdividido em dois ciclos: Ginasial (4 anos) e Colegial (3 anos);
- Ensino superior

A estrutura do ensino, portanto, permaneceu basicamente a mesma. O maior progresso trazido pela lei foi não ter prescrito um currículo fixo para todo o território nacional, o que representou uma relativa descentralização, na medida em que permitia aos Estados anexarem disciplinas ao currículo mínimo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação.

Essa descentralização, entretanto, foi apenas jurídica. Como revela Romanelli,

> "(...) na prática, as escolas acabaram compondo seu currículo de acordo com os recursos materiais e humanos de que já dispunham, ou seja, continuaram mantendo o mesmo currículo de antes..." (1985, p. 181).

Além disso, a maioria das escolas preferia acatar os modelos curriculares propostos pelo CFE a fim de evitar dificuldades de ordem burocrática.(2)

A filosofia, que até então fora disciplina obrigatória (conforme determinara a Reforma Capanema), passou a ser considerada disciplina "complementar", adquirindo importância secundária.

Observa-se, assim, que no período anterior ao golpe de 1964, estabeleceu-se uma defasagem entre o sistema de ensino e o sistema econômico. Seria pois, necessária, uma reformulação curricular que buscasse adequar o ensino a este último. A pergunta a se fazer então, a propósito dos objetivos deste trabalho, é a seguinte: teria sido a filosofia um dos elementos dessa defesagem? Em caso afirmativo, em que medida isso se verificaria? Tentarei clarear esta questão no decorrer deste estudo.

2. A educação após 1964

Segundo Otaiza Romanelli as mudanças no sistema de ensino após 64 foram marcadas por dois momentos distintos: o primeiro corresponde ao período dos "Acordos MEC-USAID" que vai desde a implantação do regime até 1968 e que se caracterizou pelo aumento da de-

---

(2) Esse problema da liberdade de opção das escolas não se realizar na prática, irá se repetir mais tarde com a Lei 5692/71 e mesmo com a 7.044/82, em relação às disciplinas de caráter optativo da parte diversificada, como , por exemplo, a filosofia. Em sua maioria, as escolas preferiam não alterar os currículos já estabelecidos. No caso da filosofia, isso parece se alterar um pouco a partir da publicação da Resolução Nº 6/86 do CFE onde "recomenda-se, no currículo de 2º grau, a inclusão da filosofia". Neste sentido, esta Resolução representou uma conquista significativa do movimento pelo retorno da disciplina ao 2º grau.

manda social de educação e, consequentemente, pelo agravamento da crise educacional. Em nome da superação dessa crise, aliás, é que se iriam justificar os referidos acordos. O segundo momento inicia-se em 1968 e compreende o período em que o governo passou a adotar medidas práticas, primeiramente a curto prazo e, depois, em caráter mais definitivo, com vistas a combater a crise educacional e a adequar o sistema de ensino às necessidades do modelo de desenvolvimento adotado. Como medidas a curto prazo destacam-se a constituição de comissões para estudar e propor saídas para a crise educacional, dentre as quais, as mais importantes foram a "Comissão Meira Matos", cujo relatório final "nada mais fez do que reforçar as propostas surgidas com os Acordos MEC-USAID" (ROMANELLI, 1985, p. 197) e o "Grupo de Trabalho da Reforma Universitária" (GT). O resultado desse processo foi a implementação de duas reformas básicas no sistema de ensino: a universitária, estabelecida pela Lei 5.540/68, e a do ensino de 1º e 2º graus, pela Lei 5692/71. Esta última interessa mais de perto ao tema desta dissertação, uma vez que foi a partir dela que se deu a exclusão efetiva da filosofia dos currículos de 2º grau.

2.1. O período dos Acordos MEC-USAID

a) As agências internacionais de "ajuda"

As agências internacionais de ajuda são organismos criados pelos países centrais para "auxiliar", ou melhor, intervir, na definição dos rumos e das estratégias de desenvolvimento dos países periféricos.

Segundo concebem essas agências, os países do Terceiro Mundo são subdesenvolvidos porque se encontram "em atraso" em relação aos países desenvolvidos. Para elas, a predominância do setor tradicional (agrário-exportador) na economia de um país é sinal de subdesenvolvimento, da mesma forma que identificam o setor moderno (industrial) com desenvolvimento. Assim, apontam o atual estágio de desenvolvimento das sociedades de centro como um ideal de modernização que deve ser almejado pelos países periféricos. Essa modernização, entretanto, significa na verdade a integração desses países na esfera de influência do capitalismo internacional.

Deste modo, as agências internacionais de ajuda prendem-se a aspectos particulares do problema do subdesenvolvimento, em vez de considerá-lo numa perspectiva de totalidade. Daí resulta uma explicação parcial, distorcida, que tende a considerar o subdesenvolvimento como um problema de ordem meramente técnica.

Isso permite comprender porque essas agências incluem a educação entre os setores em que os países centrais devem investir: na sua concepção, a educação deve ser orientada para a preparação de recursos humanos tecnicamente capacitados para atuarem em favor do desenvolvimento (ou melhor, de um certo tipo de desenvolvimento: capitalista e dependente). É nesse sentido que as agências se dispõem a oferecer "ajuda" à educação.

Assim, para as agências internacionais de ajuda, a educação é vista sob uma ótica tecnicista que, por sinal, iria impregnar as medidas governamentais relativas ao ensino, a partir de 1964.

É, pois, com base nesta concepção de desenvolvimento que as agências definem suas formas de cooperação com os países periféricos nos assuntos educacionais. Segundo Romanelli, o objetivo é sempre:

> "criar hábitos de consumo próprios das camadas mais altas da população e, ao mesmo tempo criar, através do ensino, mão-de-obra de baixo nível. Esse é o caso das sociedades coloniais da época contemporânea. Neste caso, a dependência cultural é, a um tempo, fator e instrumento de reforço da dependência política e da dependência econômica". (1985, p. 199)

Essa tendência das agências internacionais em explicar a totalidade pelo particular, perpassa também a análise que fazem da questão educacional, da qual acabam tendo uma visão parcial que irá influenciar as reformas educacionais promovidas com base nas orientações dessas agências.

Importa notar, sobretudo para as pretensões deste trabalho, a ênfase posta sobre a formação técnica, em detrimento da formação geral e humanística, fato este bastante elucidativo para a compreensão dos motivos que levaram à retirada da filosofia e de outras disciplinas da área humanística dos currículos de 2º grau. Como salienta Romanelli:

> "É sintomática a supervalorização das áreas tecnológicas com predominância do treinamento específico sobre a formação geral e a gradativa perda de <u>status</u> das humanidades e ciências sociais, de modo geral, nas reformas de ensino desencadeadas por atuação desse tipo de ajuda internacional para a educação". (1985, p.203)

A estratégia empregada pelas agências internacionais de ajuda à educação é, basicamente, a seguinte: do ponto de vista quantitativo, atribuem a causa do aumento da demanda social por educação à explosão demográfica. A solução, portanto, seria buscar formas de obter maior rendimento da rede escolar existente, com a menor aplicação de recursos possível. Do ponto de vista qualitativo, identificam a causa do baixo nível do ensino com sua "democratização" ou expansão, o que, evidentemente, revela uma visão tendenciosa e elitista. A saída estaria, assim, em promover o treinamento de professores

e técnicos, no aparelhamento das escolas (recursos materiais) e na reorganização curricular, com vistas a proporcionar melhores condições para o treinamento e a capacitação de profissionais para as empresas em expansão. Quanto à estrutura do ensino, a proposta das agências era de que fosse modernizada em todos os níveis. Essa modernização, entretanto, incluía o controle da educação pelos órgãos centrais do governo, hierarquização e compartimentalização das ocupações, achatamento dos níveis salariais e a consequente perda de status das profissões de nível superior.

Observa-se, então, que a compreensão do processo pelo qual se deu a "ajuda" internacional dos países centrais aos países periféricos, em particular pela via educacional, cuja principal finalidade era promover a integração destes últimos na esfera de influência econômica e cultural do capitalismo internacional, é de fundamental importância para a análise das alterações curriculares promovidas após 1964.

b) Os Acordos MEC-USAID

Como nos lembra Moacir de Góes,

> "A interferência norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de 'assistência técnica', já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro. Esses interesses se manifestaram desde a Guerra Fria e cresceram no final dos governos Dutra e J.K. Todavia, foi no governo Castelo Branco que a desnacionalização do campo educacional tomou formas nunca vistas". (CUNHA e GÓES, 1989, p. 33)

A principal justificativa apresentada pelo governo para a celebração dos acordos entre o MEC e a USAID (Agency for Internatio-

nal Development) era a necessidade de "cooperação" externa para o enfrentamento da crise educacional que se caracterizava, fundamentalmente, pela defasagem entre a demanda de educação e a oferta de vagas, sobretudo no ensino superior onde isto causava o problema dos excedentes (candidatos que mesmo tendo sido aprovados nos vestibulares, não logravam classificação para ingressar na Universidade).

Sobre esta defasagem, diz Freitag:

> "Isso não só significava um desperdício de recursos humanos e uma falha nas formas de investimento em educação, seja por parte do indivíduo, seja por parte do Estado, mas significava acima de tudo uma ameaça para a 'segurança nacional' já que o descontentamento estudantil se canalizava em atividades políticas sobre as quais o Estado estava perdendo o contrôle. É este o verdadeiro sentido da crise oficialmente admitida". (1980, p. 86-87)

É verdade que inicialmente a política educacional implementada procurou responder ao crescimento da demanda, promovendo a expansão do ensino. Essa expansão, porém, manteve-se em limites estreitos, pois o Estado, naquele momento, como destaca Luiz Antonio Cunha, atuava como "agência de concentração de capital" e, para isso, precisava de uma política de "contenção de gastos" que lhe permitisse uma maior acumulação. Assim, como o governo não pretendia aumentar o volume de verbas para a educação (pois o setor social, como vimos, não era prioritário nos planos do ESN), a expansão do ensino superior implicaria em canalizar para este, as verbas destinadas a outros níveis de ensino e a educação elementar já não suportava maiores limitações. Além disso, a oferta de empregos com qualificação superior ainda era insuficiente para absorver todo o contingente profissional que sairia da Universidade, caso ela fosse expandida.

A política educacional, portanto, estava rigorosamente inserida nos limites impostos melo modelo de desenvolvimento econômico vigente e pela DSND. Faltava, entretanto, ajustar o sistema de ensino às novas exigências deste modelo, tarefa que a Lei 4.024 não lograra realizar.

Esta foi, pois, em suma, a razão principal dos Acordos MEC-USAID, escondida por detrás da alegação de combate à crise educacional,e que respondia também aos interesses do setor externo.

O que foram, afinal, esses acordos?

Um dos aspectos característicos da AID era considerar como causa das deficências educacionais dos países subdesenvolvidos, a ausência de recursos humanos (educadores) devidamente capacitados para o exercício competente de suas atribuições. Isso era consequência de um método de análise que tendia a isolar o problema educacional do contexto econômico mais global, produzindo uma visão fragmentária, parcial deste problema.

Quanto à má qualidade do ensino, a AID a atribuía à explosão da demanda social por educação e à consequente expansão das escolas. Tal raciocínio vinha imbuído de um conteúdo marcadamente elitista e reacionário, na medida em que o acesso das massas oprimidas à escolarização, direito que historicamente lhes foi sistematicamente negado e que só recentemente e à duras penas vinha sendo conquistado, constitui condição necessária (embora não suficiente) para sua libertação. As palavras de um dos membros da AID são bastante reveladoras a esse respeito:

> "...a explosão demográfica, o surgimento de vastas populações sem conhecimentos gerais e sem autodisciplina, a diluição da qualidade acadêmica que só se mantinha quando os números eram inexpressivels (grifos da autora) nos levam a reconhecer que nossa época, forçosamente, exige novos mecanismos para conseguir os mesmos antigos fins de uma real educação". (Rudolph ATCON. Rumos à reformulação da Universidade

Brasileira, p. 12. Citado por ROMANELLI, p. 211)

No que se refere à Universidade, segundo concebe a AID, não lhe cabe nenhuma função crítica. Sua missão resume-se em promover a "modernização", mas uma modernização conservadora, entendida como integração do país no âmbito de influência do capitalismo internacional.

Assim, embasados nesses princípios, os objetivos da AID incluíam: aumento da produtividade do sistema escolar; "melhoria" (ou adequação) dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino; influência direta nas instituições escolares a fim de assegurar-lhes uma "função mais eficaz para o desenvolvimento", aperfeiçoar os meios de comunicação de massa para melhoria das condições de "informação nos domínios da educação extra-escolar", "conseguir formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais de desenvolvimento pacífico, de respeito aos direitos humanos e de justiça social".

Alguns aspectos desses objetivos merecem destaque. Em primeiro lugar, é nítida a preocupação da AID com os conteúdos e com os métodos de ensino, indicando que as mudanças educacionais por ela propostas passariam necessariamente por alterações curriculares. Em segundo lugar, o objetivo de inteferir nas instituições de ensino a fim de conferir-lhes uma "função mais eficaz para o desenvolvimento", põe às claras a intenção de adequar o sistema de ensino ao modelo econômico vigente, o que, a rigor, significa a busca de integração do país, também por meio da educação, no círculo de influência do capitalismo mundial. Quanto à preocupação com o aperfeiçoamento dos meios de comunicação de massa, evidencia pelo menos dois aspectos interessantes: 1) a intenção de adotar formas não-escolares de educação, destinadas a atender às populações carentes das regiões

mais afastadas. Ora, a educação é fator essencial para o desenvolvimento e a desmarginalização. Por outro lado, dados os limites dessas formas não escolares de instrução e a impossibilidade de que venham a substituir a educação escolar sem que haja acentuada perda da qualidade do ensino, a adoção dessas formas representava, em certa medida, a continuidade da situação de abandono em que se encontravam aquelas populações. Os que já eram marginalizados econômica e geograficamente, passavam a ser também quanto aos meios de acesso à instrução; 2) a consciência da importância dos meios de comunicação de massa como veículos de disseminação dos valores e das idéias que davam sustentação ideológica ao sistema econômico. De fato, a partir de 1964, o setor passou a sentir notável impulso de desenvolvimento, constituindo-se um poderoso complexo de comunicações. Este desenvolvimento, aliás, foi um dos fatores que permitiram ao ESN conceder um relativo afrouxamento em sua ação repressiva, quando lhe foi necessário lançar mão de outros recursos de legitimação. Finalmente, o objetivo de promover a "formação do espírito cívico e da consciência social conforme os ideais de desenvolvimento pacífico" revela a direção doutrinária que, na visão da AID, deveria ser dada à educação. Dito de outra maneira, de modo algum a AID considerava a educação uma prática neutra. Ao contrário, defendia que ela tivesse uma orientação ideológica específica, qual seja, aquela que conduzisse à formação do "espírito cívico" e que estivesse de acordo com os ideais de "desenvolvimento pacífico". Lê-se claramente nessas linhas a função que caberia à educação na visão da AID: formar indivíduos ajustados, que pudessem integrar-se ao processo de desenvolvimento econômico, mas sempre de forma pacífica, sem jamais perturbarem seu andamento. De acordo com este raciocínio a inclusão de disciplinas de cunho marcadamente doutrinário (Educação Moral e Cívica e Organi-

zação Social e Política do Brasil,por exemplo), bem como a exclusão daquelas de caráter potencialmente reflexivo e crítico (como a Filosofia), eram perfeitamente coerentes. Além disso, o uso da expressão "desenvolvimento pacífico" faz saltar aos olhos a vinculação entre o pensamento da AID e a DSND. De fato, o desenvolvimento pacífico de que fala Atcon, não é outra coisa senão o desenvolvimento com segurança, expresso na referida doutrina. Daí se conclui que as alterações curriculares promovidas sob inspiração dos conselhos da AID, em particular, o expurgo das disciplinas humanísticas do 2º grau, estava perfeitamente de acordo com os princípios da DSND, principal sustentáculo ideológico do Estado de Segurança Nacional.

Assim, foram inúmeros os acordos firmados e através dos quais a USAID conseguiu atingir todos os níveis de ensino, desde o primário até o superior. A abrangência dos acordos indica a importância que o setor externo atribuia à educação como fator de integração das sociedades periféricas no contexto global do capitalismo internacional. (3)

É interessante notar que, um desses acordos trazia uma proposta de reformulação das faculdades de Filosofia (Acordo MEC-CONTAP(5)-USAID, de 24/JUN/1966, de Assessoria para a Expansão e Aperfeiçoamento do Quadro de Professores de Ensino Médio no Brasil). Tal fato é significativo na medida em que revela ter sido o ensino de Filosofia objeto de preocupação do setor externo.

---

(3) Sobre a abrangência dos acordos MEC-USAID, diz Moacir de Góes: "Os acordos MEC-USAID cobriram todo o espectro da educação nacional, isto é, o ensino primário, médio e superior, a articulação entre os diversos níveis, o treinamento de professores e a produção e veiculação de livros didáticos. A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia de políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional". (CUNHA e GÓES, 1989, p.33)

O controle da AID sobre os conteúdos foi assegurado pelo Acordo MEC-SNEL(6)-USAID de Cooperação para Publicações Técnicas, Científicas e Educacionais, de 6/JAN/1967, que entregava aos técnicos da AID todo o poder de decisão sobre as publicações. Como assinala Romanelli,

> "Ao MEC E AO SNEL incumbiram apenas responsabilidade de execução, mas, aos técnicos da USAID, todo o controle, desde os detalhes técnicos de fabricação do livro (seria preciso?), até os detalhes de maior importância como: elaboração, ilustração, editoração e distribuição de livros, além de orientação das editoras brasileiras no processo de compra de direitos autorais de editores não-brasileiros, vale dizer, americanos". (1982, p.213)

Esse poder da AID sobre as publicações era relevante para os objetivos do ESN, principalmente se considerarmos a eficiência do livro didático como veículo de difusão da ideologia da classe dominante.(4)

Em resumo, a forma de cooperação estrangeira estabelecida pelos Acordos MEC-USAID, conferia ampla liberdade ao técnicos americanos para reformularem o sistema educacional brasileiro, de acordo com os princípios doutrinários pelos quais se pautavam. Essa influência iria se fazer sentir em todas as propostas de mudanças na estrutura do ensino oriundas de setores ligados ao ESN.

2.2. As medidas práticas adotadas pelo governo

a) as primeiras providências

---

(4) Ver a esse respeito, Maria de Lourdes C. D. Nosella. As belas mentiras. São Paulo, Moraes, 1981.

Desde o início de sua implantação, o ESN tratou de promover alterações no sitema de ensino a fim da ajustá-lo às diretrizes econômicas e políticas que seriam seguidas a partir de 1964.

Logo no primeiro ano do novo regime, foi decretada a Lei 4.440 (27/out./1964), instituindo o salário educação. Este salário consistia num dispositivo pelo qual as empresas estavam obrigadas a recolher para a Previdência Social, uma quantia equivalente a 2% do salário mínimo da região e que seria destinada ao ensino fundamental. Esta medida era coerente com a política econômica do governo de capitalizar recursos para investir. Nos anos subsequentes, esta lei sofreria diversas reformulações sem contudo ser alterada substancialmente.

Entretanto, denuncia Luiz Antonio Cunha,

> "A história do salário-educação é um exemplo dramático de como uma boa ideia pode ser distorcida pela corrupção institucionalizada pela ditadura". (CUNHA, e GÓES, 1989, p.43)

De fato, a própria Lei 4.440 criava mecanismos para que os recursos provenientes deste salário fossem destinados às escolas particulares, desvirtuando assim seu sentido original.

Com vistas a controlar o movimento estudantil, que se constituira num dos principais focos de oposição à ditadura civil-militar, o Estado forçou a aprovação pelo Congresso da Lei nº 4.464 (Lei Suplicy de Lacerda) que reformulava toda a estrutura organizacional do movimento estudantil, com a finalidade de torná-lo atrelado ao Estado.

Em novembro de 1966, o governo baixou o Decreto-Lei Nº 53, determinando mudanças na organização das universidades, sob a alegação de que era necessário evitar o desperdício de recursos. As modi-

ficações implementadas incluiam: a proibição da "duplicação de meios para fins idênticos ou equivalentes" (Art. 1º) e a criação de um órgão central deliberativo sobre ensino e pesquisa de toda a Universidade. Dessa maneira, começava a se romper a antiga estrutura universitária em que cada escola nela inserida gozava de independência e autonomia.

Dando sequência às reformulações, em fevereiro de 1967, o governo baixou o Decreto-Lei 252, que instituia a forma de estruturação das universidades por departamentos, ou seja, unidades menores que reuniam disciplinas afins, evitando com isso a possibilidade da multiplicação de disciplinas idênticas pelas várias unidades.

O Decreto-Lei 252, porém, não se referia apenas à estruturação da Universidade. Cuidava também de remodelar a organização estudantil, o que se realizou através da extinção da UNE e, principalmente, proibindo "aos órgãos de representação estudantil, qualquer ação, manifestação ou propaganda de caráter político-partidário..." (Art. 11). O resultado dessas medidas foi a radicalização do movimento estudantil, liderado pela esquerda, que passou a existir e atuar na clandestinidade. A essa radicalização, o ESN responderia com a repressão violenta, institucionalizada através do AI-5 e do Decreto-Lei 477. Este último vedava a estudantes, professores e funcionários de qualquer estabelecimento de ensino público ou particular, a prática de quaisquer atos que pudessem ser considerados subversivos, tais como; confecção de cartazes, organização de passeatas e comícios não autorizados, greves e outros, além de prever punições para os transgressores. Na opinião de Luis Antônio Cunha,

> "O famigerado decreto-lei 477, de fevereiro de 1969, representou a expressão mais acabada das ameaças da repressão política e ideológica à universidade brasileira". (CUNHA e GÓES, 1989, p.38)

Pela observação dessas primeiras medidas, já nos é possível perceber que a ação do governo perante a questão educacional estava imbuída de um duplo caráter: combinava, de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas que visavam captar recursos para investimento, com, de outro lado, medidas de exceção, oriundas principalmente do setor "linha dura" dos militares que compunham a coalizão no poder. Como ressalta Romanelli,

> "...essa dualidade iria constituir-se na linha predominante traçada pelo governo e marcar, durante toda a evolução da implantação do regime,a política educacional adotada".(1982, p.218).

Em outros termos, tratava-se de uma combinação entre "desenvolvimento", entendido como sinônimo de eficiência e produtividade, como pensavam os tecnocratas, e repressão e controle, mais a gosto dos militares.

> "Ambos, portanto, interdependentes: a mentalidade empresarial dando conteúdo ao desenvolvimento, e a utilização da força garantindo a implantação do modelo". (idem)

Esta combinação estava em harmonia com o pensamento da AID que elegia como metas a serem atingidas no âmbito educacional, o aumento da produtividade do sistema escolar e a "formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais de desenvolvimento pacífico".

Não é preciso muito esforço para perceber ainda a estreita vinculação desta política educacional com a DSND: a interdependência entre a mentalidade empresarial e o recurso à violência, nada mais era do que a expressão, a nível educacional, daquilo que se constituia num dos suportes basilares da referida doutrina: o binômio "desenvolvimento e segurança". Essa vinculação irá permear todas as me-

didas adotadas pelo Estado em relação ao ensino.

b) A Comissão Meira Matos

A Comissão Meira Matos foi constituída pelo governo em fins de 1967 com a finalidade de estudar as reivindicações estudantis e propor e fiscalizar a execução de medidas para conter a crise educacional. Dela faziam parte o Coronel Carlos Meira Matos, da ESG, presidente da Comissão à qual emprestaria seu nome; os Professores Hélio de Souza Gomes e Jorge Boaventura de Souza e Silva; o Promotor Affonso Carlos Agapito da Veiga e o Coronel-Aviador Waldir Vasconcelos, do Conselho de Segurança Nacional.

A composição da Comissão, reunindo setores tecnocratas e militares, confirmava a duplicidade da política educacional anteriormente mencionada. Por outro lado, a presença de elementos militares, inclusive com vinculação ao Conselho de Segurança Nacional e sem necessariamente estarem diretamente ligados à área educacional, parece indicar a intenção de assegurar que o trabalho da Comissão fosse desenvolvido de forma a não se incompatibilizar com os princípios da DSND.

Dentre as sugestões apresentadas pela Comissão em seu relatório (5) destacam-se: a ampliação da capacidade de vagas, a instituição de anuidades para o ensino superior oficial para alunos em condições de pagá-las e a "melhoria urgente do sistema de remuneração do magistério".

---

(5) "Relatório Meira Matos", como ficou conhecido. As citações deste documento foram colhidas em: Otaiza de O. Romanelli, 1982.

Quanto às causas da crise no ensino, o Relatório as localizava em alguns "pontos críticos" do sistema educacional. Um deles era a estrutura inadequada do MEC que, em razão disto, deveria passar por uma reforma administrativa com base nos princípios da organização empresarial. Nota-se aqui, a presença preponderante da mentalidade tecnocrática.

Outro fator considerado crítico pelo documento era a "crise de autoridade no sistema educacional", causada basicamente por duas determinações da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 4.024/61): a atribuição de amplos poderes ao CFE, a ponto de sobrepô-lo ao próprio MEC, o que, na visão do Relatório, representava "uma inversão da ordem hierárquica no âmbito do executivo", e a autonomia universitária (administrativa e disciplinar) que, segundo a Comissão, favorecia os "conchavos" entre reitores e diretores, prejudicando o exercício de suas funções com isenção. Com base nesses argumentos, reivindicava que a escolha de reitores e diretores fôsse de competência exclusiva do Presidente da República, "independentemente da indicação das respectivas universidades e congregações". Eis, portanto, o caráter centralizador e autoritário que impregnava o trabalho da Comissão Meira Matos.

A insuficência da remuneração dos professores também era considerada um dos "pontos críticos" responsáveis pela crise educacional. Em resposta a este problema, o Relatório propunha a criação do regime de trabalho em tempo integral e de dedicação exclusiva. Esta sugestão, vale notar, parece trazer em seu interior um reconhecimento, não explicitado, obviamente, da contenção salarial a que estavam submetidos os trabalhadores, em particular os professores, como consequência da política econômica implantada pelo governo. Além disso, a constatação de que o achatamento salarial dos profes-

sores constituia um dos fatores causadores da crise educacional, sugere que havia um certo grau de percepção , também não explicitada, de que as causas desta crise estavam relacionadas com o modelo econômico adotado e que, portanto, as eventuais medidas para solucioná-la deveriam passar por alterações nesse modelo.

A maneira desorganizada como fora implementada a reforma universitária, segundo a visão do Relatório, constituia outro "ponto crítico" da crise educacional. A este respeito, a Comissão propunha, entre outras medidas, adaptar "cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional", revelando claramente que, aos olhos da Comissão, os conteúdos curriculares deveriam estar subordinados ao modelo de desenvolvimento econômico. Aliás, como foi assinalado acima, essa preocupação com a "melhoria" (ou adequação) dos conteúdos, métodos e técnicas de ensino, de modo a garantir às instituições escolares uma "função mais eficaz para o desenvolvimento", já aparecia nos textos dos Acordos MEC-USAID. De fato, todo o trabalho da Comissão Meira Matos iria se desenvolver em harmonia com as diretrizes definidas nestes acordos.

Esta subordinação dos conteúdos curriculares ao modelo econômico, presente tanto no Relatório Meira Matos, quanto nos Acordos MEC-USAID, nos ajuda a compreender as razões que levaram o ESN a promover alterações nos currículos de 2º grau, como por exemplo, o afastamento de disciplinas de humanidades, em particular, da filosofia.

A representação estudantil também era tida pela comissão como "ponto crítico" da crise educacional. Segundo o Relatório, essa representação carecia de uma "liderança democrática autêntica", sendo , portanto, necessário que o Estado se encarregasse da formação dessa liderança, através de cursos promovidos pelo MEC. Na prática,

isso significava manipular o movimento dos estudantes, inibindo sua liberdade de organização e atrelando suas entidades ao Estado. Essa identificação do movimento estudantil como um dos "pontos críticos" da crise educacional, serviu de pretexto para a adoção de medidas legais com vistas a desarticulá-lo, e para a mais rígida e violenta repressão sobre seus membros.

Pelo exposto, pode-se perceber que o trabalho da Comissão Meira Matos, além de ter sido coerente com as diretrizes traçadas pelos Acordos MEC-USAID, continha ainda a mesma duplicidade ideológica que informava as medidas anteriores: de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas e, de outro, o autoritarismo e a repressão implantados pelas mãos dos militares. Essa duplicidade, como foi salientado anteriomente, traz à baila a estreita vinculação do Relatório Meira Matos com os princípios da DSND, como de resto, aconteceria com toda a política educacional implantada a partir de 1964.

c) <u>O Grupo de Trabalho de Reforma Universitária (GT)</u>

A missão do GT era estudar e propor uma reestruturação da Universidade brasileira, com vistas a torná-la mais eficiente e moderna para que melhor atendesse às exigências do desenvolvimento. Em outros termos, tratava-se de buscar formas para adequar o ensino superior ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, a fim de eliminar a defasagem entre este e o sistema de ensino. Isso significava, nas palavras de Romanelli, que a Universidade deveria se constituir num

> "...centro de investigação científica e tecnológica em condições de assumir a autonomia da expansão da indústria brasileira". (1982, p.223)

De imediato é possível perceber a ligação entre o pensamento do GT e as diretrizes definidas pela AID para os países subdesenvolvidos. De fato, entre os objetivos fixados pela AID, destacam-se: "aumentar a produtividade do sistema escolar"; conferir às instituições de ensino uma "função mais eficaz para o desenvolvimento" e "reforçar o ensino superior com vistas ao desenvolvimento nacional" (citado por ROMANELLI, 1982, p. 210). Esta busca de adequação entre o sistema de ensino e o modelo econômico, aliás, já fora contemplada pelo Relatório Meira Matos (que propusera, entre outras medidas relativas ao ensino superior, a adaptação dos "cursos e currículos às imposições do desenvolvimento nacional..." e a criação de cursos de curta duração) e estava de acordo com as linhas gerais da DSND. Nota-se, portanto, que tal como ocorrera com a Comissão Meira Matos, o GT agia de forma coerente com a linha de pensamento dos Acordos MEC-USAID e com os preceitos da DSND.

Quais foram, então, as principais propostas do GT para reformular a Universidade?

Primeiramente, seguindo a orientação do Relatório Meira Matos, e ferindo o princípio da autonomia universitária, o Grupo reserva ao Presidente da República o poder de nomear os reitores, podendo estes, inclusive, serem pessoas alheias à carreira docente.

Quanto à organização da Universidade, foi mantida a estrutura definida pelos Decretos-Lei 53/66 e 252/67, conservando, assim, as propostas de criação de um ciclo básico, dos departamentos e de um órgão central deliberativo e cooerdenador de todas as atividades da universidade, envolvendo ensino, pesquisa e extensão. Sugeria-se ainda a implantação de uma política de pós-graduação com objetivo de possibilitar a criação de know-how próprio.

Sobre a questão da expansão do ensino, o GT defendia uma política de expansão integral. Para tanto, deveriam ser tomadas algumas providências, como por exemplo, evitar o problema dos excedentes, aumentar o número das vagas nas carreiras prioritárias ao desenvolvimento e reformular o ensino médio de modo que os técnicos por ele formados não necessitassem complementar essa formação no ensino superior. O problema dos excedentes foi contornado com medidas de exceção, como os Decretos-Lei Nº 477 (26/FEV/1969) e 68.908 (13/JUL/1971), este último dispondo sobre o vestibular que passaria a ser classificatório. Quanto ao ensino médio, o Grupo propunha que fosse remodelado de forma a conter a demanda por ensino superior. A esse respeito, o Relatório do GT é bastante revelador:

> "O dimensionamento da demanda por Universidade seria colocado em bases adequadas com o aperfeiçoamento do ensino médio, de modo que já possa constituir, para grande número de alunos, o término da preparação para o trabalho" (Relatório do GT, citado por ROMANELLI, p. 225).

Fica assim evidenciado o caráter elitista da proposta do GT: enquanto um pequeno número de privilegiados destinados a ocupar os cargos de direção da sociedade e as profissões liberais continuariam buscando a formação superior, a grande maioria da população, a quem era reservada a tarefa de preencher as exigências do desenvolvimento como mão-de-obra tecnicamente especializada, porém barata, deveria se conformar com a formação a nível médio ou, quando muito, com uma formação superior de curta duração. Romanelli ressalta:

> "Parece-nos que, quanto à expansão do ensino superior, o problema principal do GT não era o de intensificar esforços para que essa expansão se desse, mas o de, justamente, evitar que tal acontecesse, promovendo o desvio de parte da demanda, através de sua formação a nível médio e de sua orientação para as carreiras de curta duração". (1982, p. 225)

Em suma, no que se refere ao problema da contenção da demanda por universidade, a proposta do GT instituia o <u>princípio da terminalidade</u> do ensino de nível médio, destinado às camadas populares, princípio este que, mais tarde, viria a ser consagrado pela Lei 5692/71 da Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus.

Convém salientar ainda que, tal como ocorrera com a Comissão Meira Matos, o Relatório do GT estava revestido da mesma duplicidade ideológica: a orientação tecno-burocrática, de um lado, que concebia os assuntos educacionais de forma empresarial e a ideologia da Segurança Nacional, que admitia e apregoava a necessidade de contenção (ou supressão) da oposição através de medidas autoritárias.

> "As reformas de estrutura e as medidas de contenção se complementavam, no sentido de que estas últimas possibilitassem a rápida execução das primeiras" (ROMANELLI, 1982, p.226).

Concluindo, pode-se dizer que tanto o Relatório Meira Matos, quanto o do GT, tiveram como referência teórica principal as linhas traçadas pelos Acordos MEC-USAID, os quais, por sua vez, estavam em sintonia com os princípios da DSND. Ambos os relatórios influenciaram significativamente a política educacional implementada a partir de então, cujas principais providências foram a Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e a Reforma de 1º e 2º Graus (Lei 5692/71).

d) A Reforma Universitária - Lei 5.540/68

A Reforma Universitária efetivou-se basicamente através da Lei 5.540 (28/NOV/1968) e do Decreto-Lei Nº 464 (11/FEV/1969) que reafirmaram os princípios já definidos anteriormente pelos Acordos MEC-USAID e pelas comissões acima citadas. Vejamos, então, rapidamente, algumas das principais alterações da reforma na estrutura da Universidade.

Quanto à organização, o ensino superior passaria a ser ministrado preferencialmente em Universidades, evitando-se criar estabelecimentos isolados. Essa medida visava concentrar recursos materiais e humanos em um mesmo local, a fim de aumentar a economia e a produtividade, o que era condizente com as orientações dos Acordos.

No plano administrativo, foi criado um órgão central de coordenação do ensino e da pesquisa de toda a Universidade, conforme sugeriram os Acordos. Por outro lado, "em todos os órgãos de direção superior das unidades e da Universidade haverá sempre representação de todas as categorias docentes,bem como de representação discente" (ROMANELLI, p.228). Isso não significava, porém, a democratização ou descentralização da gestão do ensino superior, uma vez que, na prática, esses órgãos foram esvaziados de suas funções, ao mesmo tempo em que a autonomia da Universidade lhe foi subtraída. Tal medida, aliás, já havia sido sugerida também pelo Relatório Meira Matos.

No que se refere aos cursos, a Universidade passaria a oferecê-los em nível de graduação, pós-graduação, extensão, aperfeiçoamento e especialização. Seriam introduzidos cursos de curta duração paralelamente aos de longa duração. Quanto aos currículos, a presença de disciplinas optativas, além das obrigatórias, permitiria, ao menos teoricamente, o atendimento aos interesses individuais

dos alunos.

Também o vestibular sofreu alterações de peso importante. Por força do Decreto-Lei 68.908 (13/JUL/1971), passou a ser unificado por Universidade e por região e adquiriu caráter classificatório, com vistas a eliminar o problema dos excedentes. Além disso, ainda por determinação deste decreto, as provas deveriam se restringir nos conteúdos das disciplinas obrigatórias no ensino de 1º e 2º graus. Este aspecto em particular é bastante interessante para os objetivos deste trabalho, visto que, a essa altura, a filosofia já havia sido relegada à condição de disciplina complementar (LDB 4.024/61), o que, portanto, excluia os conteúdos filosóficos dos exames vestibulares. Visto que, em grande parte, o ensino médio ainda era tido como propedêutico ao superior, essa ausência de conteúdos específicos de filosofia do vestibular, seria mais tarde apresentada como argumento por aqueles que, concebendo desta maneira o ensino médio, opunham-se à reintrodução daquela disciplina.

Estas foram, então, algumas das mudanças mais significativas trazidas pela Reforma Universitária. Mas por que teria o ESN decidido realizá-la? Em primeiro lugar, porque era necessário "modernizar" (ou adequar) o sistema educacional para que atendesse às exigências do modelo de desenvolvimento econômico adotado. Além disso, como salienta Florestan Fernandes, o governo percebeu que, em face das pressões externas (exercidas principalmente pela AID) e internas (encabeçadas pelo movimento estudantil) em prol da modernização do ensino superior, era preciso assumir o controle das mudanças, antes que fosse ameaçado o status quo:

> "Sob a pressão constante de tendências modernizadoras que partiam do interior do País, dos Estados Unidos e de organismos econômicos, educacionais e culturais internacionais, e sob o desafio crescente da rebelião estudantil, a reação conservadora preferiu tomar a liderança

> política da 'reforma universitária'. Iria, portanto, modernizar sem romper com as antigas tradições, nem ferir interesses conservadores. Ao mesmo tempo, iria controlar a inovação" (Florestan FERNANDES. Universidade brasileira: reforma ou revolução. 1975, p.58ss.)

Da parte do setor externo, a modernização almejada significava, na verdade, a reformulação do sistema educacional brasileiro, de modo a torná-lo um dos agentes de integração do Brasil na esfera de influência do capitalismo internacional.

Em consonância com a prática da AID, a Reforma Universitária foi informada por uma visão fragmentária que buscava desvencilhar o fenômeno educacional do contexto econômico, social e político em que estava inserido. Daí o caráter eminentemente técnico-administrativo das mudanças propostas, esvaziadas que foram de seu conteúdo político-ideológico e revestindo-se, assim, de uma aparente neutralidade. Essa neutralidade, porém, como destaca Romanelli, na verdade não existia.

> "A pretensa neutralidade técnica é uma farsa que busca camuflar, com a racionalidade das decisões técnicas, o fortalecimento de uma determinada estrutura de poder que procura, sob várias formas, substituir a participação social pela decisão de poucos". (p.231)

De fato, embora a vinculação do fenômeno educacional ao contexto econômico mais amplo não fosse explicitamente admitida, o reconhecimento deste fato parece estar presente como pano de fundo da Reforma Universitária. Isso porque, apesar do caráter eminentemente técnico das mudanças propostas, é preciso ter em mente que a razão fundamental que levou o governo a adotá-las foi a necessidade de adequação do sistema educacional ao modelo de desenvolvimento econômico vigente.

Quanto à intenção de despolitização, lembra-nos Durmeval T. Mendes, a estratégia adotada incluia a compartimentalização, isto

é, a redução de cada setor da sociedade às suas funções específicas, com o pretexto de assegurar a eficiência. Deste modo,

> "...não cabe à Universidade preocupar-se com o que acontece além dos seus muros, nem tampouco à Igreja ou aos Sindicatos. Os estudantes são para estudar, os trabalhadores para cuidar do seu ofício, a Igreja de sua fé, e assim por diante. Dessa forma, se desfazem as solidariedades não só das estruturas, como das pessoas e grupos juntamente com seus dinamismos convergentes". (Durmeval T. Mendes. Desenvolvimento, tecnologia e Universidade. In: Revista de Cultura Vozes, nº 6, ano 69,p.7. Citado por ROMANELLI,p. 232)

A supervalorização da racionalidade técnica e administrativa de que estava imbuída a Reforma Universitária, se, por um lado, teoricamente, visava modernizar a Universidade e adequá-la ao modelo econômico, por outro, politicamente, acabou justificando o controle dos órgãos centrais (internos e externos à Universidade) sobre a instituição, resultando na perda total de sua autonomia.

No âmbito externo, isso se verificou pela transferência das decisões, antes circunscritas aos muros da Universidade, para instâncias superiores. Entre estas atribuições, destacam-se os critérios de seleção, contratação e nomeação do pessoal das universidades. Vale lembrar que este momento coincide com o início do período de "caça às bruxas" em que a repressão fez-se sentir de forma mais violenta e indiscriminada (período de vigência do AI-5), ocorrendo inúmeros casos de afastamento e aposentadoria compulsórios de professores universitários e de perseguição aos estudantes. (6)

Assim, embora a Reforma tenha ampliado a representação docente e estudantil nos órgãos de direção, ao esvaziar a função deci-

---

(6) Entre os docentes expurgados estavam, para citar alguns exemplos, Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso, João Cruz Costa, Nuno Fidelino de Figueiredo, José Arthur Gianotti, Mario Schemberg, Otavio Ianni, Bento Prado Junior e Caio Prado Junior.

sória dos mesmos e subordiná-los a instâncias superiores, alheias à Universidade, com perda de sua autonomia, diluiu esta representação que, na prática, acabou servindo mais para conferir aparência de legitimidade às medidas centralizadoras embutidas na Reforma e que constituiam seu objetivo principal. Tais consequências estavam plenamente de acordo com a feição política autoritária, centralizadora e repressiva que caracterizava o ESN e a DSND.

e) A Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus - Lei 5692/71

Os acordos MEC-USAID, de um lado, e os Relatórios Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, de outro, influiram diretamente na definição da política brasileira de educação primária e média, embora com diferenças de enfoque.

Os primeiros consideravam necessário haver uma maior integração entre a escola primária e média, de modo a eliminar a compartimentalização de ambas e a estender a escolaridade. Sua atenção, portanto, estava voltada para o ensino elementar, básico. A USAID, aliás, admitia a possibilidade de profissionalização já no ciclo ginasial, realizada basicamente na forma de treinamento profissional. Essa opinião favorável à profissionalização precoce, porém, não era compartilhada pela Comissão Meira Matos e pelo GT.

Essa primazia conferida ao ensino primário e médio se explica, segundo Romanelli, pelo fato de que, na concepção da USAID, eram esses os níveis que melhor poderiam responder às exigências, postas naquele momento, de retomada da expansão econômica. O processo de industrialização exigia a elevação do nível de escolaridade dos trabalhadores para que fossem iniciados nos conhecimentos técni-

cos necessários ao aumento da produtividade. Essa escolaridade, contudo, não deveria ultrapassar os limites considerados compatíveis com um país dependente e periférico. Isso significava que a escolarização pretendida pela USAID deveria servir apenas para formar mão-de-obra a ser absorvida pela indústria, sem, porém, jamais permitir aos trabalhadores qualquer forma de controle sobre o processo de produção e, como afirma Romanelli,

> "...nem mesmo qualquer possibilidade de exigências salariais que um nível mais elevado de escolarização e qualificação acabaria por suscitar. Enfim, era interessante para os meios empresariais que tivéssemos a mão-de-obra com alguma educação e treinamento, bastante produtiva e, ao mesmo tempo, barata". (1982, p.234)

Os relatórios Meira Matos e do GT, por sua vez, propunham alterações especificamente no ensino médio, visando principalmente atacar o problema do aumento crescente dos excedentes e da pressão por mais vagas na Universidade. A idéia era modificar os objetivos do ensino médio de modo a desviar para este a demanda de ensino superior. O caminho para isso, na visão dos documentos, era tornar o ensino médio profissionalizante, permitindo assim que, ao concluí-lo, o aluno pudesse ingressar diretamente no mercado de trabalho e desistisse de brigar por uma vaga na Universidade. Para tanto, o ginásio seria "enriquecido" com um mecanismo de sondagem de aptidões para o trabalho, enquanto o colégio se tornaria profissionalizante, oferecendo uma "formação especial" em diversas áreas, sem descuidar-se, porém, dos "estudos gerais" que, "além da importância que têm em si mesmos, levam os mais capazes à Universidade" (Relatório do GT. In: Revista Paz e Terra, nº 9, RJ, 1969, p.256).

Estes "mais capazes", vale dizer, acabavam sendo também os mais ricos, posto que a capacidade individual está relacionada com

fatores como a formação cultural recebida desde a infância, o tempo livre disponível para o estudo e a disponibilidade de recursos financeiros para custear cursos particulares de preparação para o vestibular. Aos filhos dos trabalhadores, era reservado o "direito" de se contentarem com a profissionalização a nível médio.

Estas eram, pois, grosso modo, as diferenças de enfoque entre os Acordos MEC-USAID e os Relatórios Meira Matos e do GT, quanto às propostas de reformulação do sistema educacional. Vejamos agora um pouco como as orientações expressas nesses documentos influíram na reforma promovida pela Lei 5692/71.

Já em seu primeiro artigo, ao definir o objetivo geral da educação de 1º e 2º graus, a lei consagra o caráter profissionalizante que passaria a ter o 2º grau, conforme fora sugerido pelos documentos anteriores:

> "O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania"

Do ponto de vista formal, não há muito que se opor a esses princípios, dependendo, é claro, da interpretação que se lhes dê. Por outro lado, do ponto de vista das condições objetivas para a efetivação desse objetivo, pode-se levantar alguns questionamentos. A auto-realização do educando, por exemplo, como adverte Romanelli, supõem a vivência de uma autêntica relação de diálogo com a cultura e o diálogo com professores e colegas; "eis aí as condições ideais de auto realização do educando que a escola deve oferecer" (p. 236-37). Pergunta-se: tem a escola proporcionado este ambiente dialógico? Quanto à qualificação para o trabalho, como é possível que ocorra, numa sociedade que não promove a dignidade do trabalho, mas

que, ao contrário, implanta um modelo de desenvolvimento econômico que tem na exploração e na contenção salarial seus eixos principais? E ainda, em que consiste o exercício consciente da cidadania num contexto político e social antidemocrático, em que são cerceados os direitos de participação política? Existem, portanto, muitos pontos de incoerência entre o que afirmava a lei e as condições reais de sua implementação. (7)

Mas, afinal, quais foram as alterações provocadas pela Lei 5692/71 na estrutura do ensino de 1º e 2º graus?

Quanto aos cursos, ficou definido o seguinte:

- ensino de 1º grau: com oito anos de duração, destinado às crianças de 7 a 14 anos, passava a ser o nível de escolarização elementar obrigatória. Ampliou-se, portanto, a obrigatoriedade, antes restrita ao ensino primário (4 anos). O objetivo deste nível era proporcionar uma formação geral básica e a sondagem de aptidões;

- ensino de 2º grau: com 3 ou 4 anos de duração, destinado à formação profissional.

Estava, pois, garantido no texto da lei o caráter profissionalizante do ensino de 1º e 2º graus, conforme haviam recomendado os Acordos MEC-USAID e os Relatórios Meira Matos e do GT. Mas não era apenas nestes documentos que esta medida encontrava respaldo. Importa salientar que ela também era coerente com os princípios da DSND. Como nos lembra Alves:

> "...os programas de educação, segundo a ESG, devem ocupar-se sobretudo com o treinamento de técnicos que participarão do processo de crescimento econômico e industrialização". (1981, p. 51)

---

(7) Para um estudo mais aprofundado sobre as razões desta incoerência, ver: Dermeval Saviani. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: Walter E. Garcia (org.). Educação Brasileira contemporânea: organização e funcionamento. McGraw-Hill/MEC, 1978.

A alteração na estrutura dos cursos de 1º e 2º graus provocou, entre outras consequências, a fusão do primário com o secundário, eliminando (ou pelo menos abrandando) o problema da passagem de um para o outro nível, anteriomente feita mediante submissão do candidato a um exame de admissão que provocava um afunilamento da demanda. Ao menos formalmente, portanto, estava afastado um dos mecanismos de seleção e de marginalização de boa parte da população. Essa possibilidade de ingresso direto no 2º grau, porém, em certa medida, contribuia para dar legitimidade à política educacional do governo, cujo objetivo principal era restringir a escolarização da maioria ao nível de 2º grau. Para aqueles que anteriormente sabiam que não teriam condições de prosseguir nos estudos para além do nível primário, a perspectiva de avancar mais 4 anos no antigo ginasial e, quem sabe, de obter a profissionalização a nível de 2º grau, representava significativa melhora.

Sem dúvida, porém, uma das modificações mais relevantes promovidas pela Lei 5692/71 foi a consagração dos princípios da continuidade e da terminalidade. A continuidade era garantida pelo conteúdo de formação geral presente no "núcleo comum", isto é, um conjunto de conhecimentos básicos equivalentes em todo o território nacional. Assim, de acordo com a lei, não haveria impedimento àqueles que, em vez de finalizarem seus estudos no 1º grau (sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho) ou no 2º grau (profissionalização), desejassem prosseguir até a universidade. Na prática, porém, como o ensino profissionalizante não preparava satisfatoriamente para a aprovação no vestibular, essa continuidade ficou restrita a uma pequena parcela de privilegiados que tinham condições de arcar com os custos de cursos preparatórios. A terminalidade, por sua vez, consistia na possibilidade do educando de, tanto no 1º quanto no 2º

graus, "capacitar-se" para o exercício de uma atividade profissional sem que para isso precisasse buscar formação superior. No 1º grau isso se processava na forma de sondagem de aptidões e, no 2º, na forma de habilitação profissional de nível médio.

Claro está que estes princípios da terminalidade e da continuidade, já sugeridos nos Relatório Meira Matos, constituiam-se em poderosos mecanismos de seleção de classe: aos filhos da classe dominante, a continuidade e o ingresso na Universidade; aos filhos dos trabalhadores, a terminalidade e o ingresso no mercado de trabalho como mão-de-obra barata. Tratava-se, portanto, de um mecanismo de perpetuação da desigualdade social, do status quo. A este respeito afirma Freitag:

> "A profissionalização com terminalidade significa que estudantes do ensino médio podem e devem sair da escola e ingressar diretamente no mercado de trabalho, assumindo ocupações técnicas.
> Deixariam assim de exercer pressão sobre as universidades, reservando as vagas aí disponíveis para uma minoria (que casualmente coincidiria com a classe alta e média alta)". (1980, p.95)

Quanto ao currículo, ficou dividido em duas partes, sendo uma de "<u>educação geral</u>" e outra de "<u>formação especial</u>". A primeira correspondia à parte de conhecimentos básicos e predominava no ensino de 1º grau, onde a formação especial equivalia à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho. A formação especial, por sua vez, predominava no 2º grau e visava a profissionalização em nível médio. Enquanto a educação geral permitia a "continuidade", a formação especial possibilitava a "terminalidade". Tanto no 1º quanto no 2º graus, a parte de formação geral era composta por um "<u>núcleo comum</u>" de conhecimentos obrigatórios em todo o território nacional e fixado pelo CFE (Parecer 853/71 e Resolução Nº 8/71). A parte de formação especial correspondia à chamada "<u>parte diversificada</u>", cor-

respondente às matérias das habilitações profissionais oferecidas pelos estabelecimentos e era fixada pelos Conselhos Estaduais de Educação. Cabia, entretanto, ao CFE, estabelecer os mínimos necessários para cada habilitação (Parecer 45/72 e Resolução nº 2/72).

No caso da filosofia que, no Estado de São Paulo, já havia sido transformada em disciplina facultativa pelo CEE (Resolução 36/68), teve esta sua condição confirmada, passando a figurar entre as disciplinas da parte diversificada. Como revela Cartolano,

> "Quanto à filosofia, é através da parte diversificada que ela tem a chance de ser incluída no currículo pleno da escola: ela tanto pode ser disciplina da educação geral como pode integrar a formação especial do currículo, a depender dos objetivos pelos quais for escolhida. A Deliberação CEE nº 10/72 relaciona-a em um dos conjuntos de matérias, da seguinte forma: 'Filosofia-Filosofia da Ciência-História da Filosofia-Lógica-Moral-Metafísica'. Ao estabelecimento cabe a tarefa de escolhê-la ou não, como disciplina optativa para compor os currículos das habilitações (plenas, parciais ou básicas). Tendo em vista que a orientação fundamental do ensino do 2º grau continua a ser o preparo para o trabalho ou a iniciação a ele, é pouco provável que a filosofia integrará a parte diversificada, sendo preterida por outras disciplinas que atendam àquela meta". (1985. p. 78)

Consumava-se, assim, a exclusão da filosofia do ensino de 2º grau.

A lei determinava ainda a inclusão, como matérias obrigatórias, de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. Tal medida, sobretudo no que se refere a E.M.C., estava de acordo com as recomendações da DSND.

A implantação de E.M.C., na verdade, vinha sendo preparada desde os primeiros momentos da instalação do Estado de Segurança Nacional. Em 1966, um decreto do General Castello Branco determinava

que a "educação cívica" fosse estimulada em todo o país. (8)

A despeito de ser considerada obrigatória ainda não havia neste momento a exigência de que a educação cívica fosse processada na forma de disciplina, mas sim como "prática educativa", isto é, "mediante atitudes frequentes que lhe assegurem a continuidade e contribuam para a consolidação dos hábitos e ideais que ela colima".

Esta situação, entretanto, não tardou a mudar. Em 1969, um outro decreto transformava a educação cívica em Educação Moral e Cívica e, sem retirar-lhe a característica de prática educativa, elevava-a à condição de disciplina obrigatória em todos os níveis de ensino, ampliando consideravelmente sua força e sua margem de influência. Em seu artigo 1º, diz o decreto:

> "É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País". (Decreto-Lei Nº 869, de 12 de setembro de 1969)

As finalidades desta disciplina eram:

> "a) a defesa do princípio democrático, através da preservação do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus;
> b) a preservação, o fortalecimento e a projeção dos valores espirituais e éticos da nacionalidade;
> c) o fortalecimento da unidade nacional e do sentimento de solidariedade humana;
> d) o culto à Pátria, aos seus símbolos, tradições, instituições, e aos grandes vultos de sua história;

---

(8) Decreto Nº 58.023, de 21 de março de 1966. De acordo com o artigo 2º deste decreto: "A educação cívica visa a formar nos educandos e no povo em geral o sentimento de apreço à Pátria, de respeito às instituições, de fortalecimento da família, de obediência à Lei, de fidelidade no trabalho e de integração na comunidade, de tal forma que todos se tornem, em clima de liberdade e responsabilidade, de cooperação e solidariedade humanas, cidadãos sinceros, convictos e fiéis no cumprimento de seus deveres".

e) o aprimoramento do caráter, com apoio na moral, na dedicação à família e à comunidade;
f) a compreensão dos direitos e deveres dos brasileiros e o conhecimento da organização sócio-político-econômica do País;
g) o preparo do cidadão para o exercício das atividades cívicas com fundamento na moral, no patriotismo e na ação construtiva, visando ao bem comum;
h) o culto da obediência à Lei, da fidelidade ao trabalho e da integração na comunidade". (*idem*)

Não havia, portanto, espaço para o questionamento, a crítica, a contestação. Em seu lugar, a "integração", o "patriotismo" e a "obediência". Compreende-se assim a afirmação de Luis Antônio Cunha para quem:

> "As finalidades da educação moral e cívica representavam uma sólida fusão do pensamento reacionário, do catolicismo conservador e da doutrina da segurança nacional, conforme era concebida pela Escola Superior de Guerra". (CUNHA e GÓES, 1989, p.76).

O Decreto 869 foi regulamentado pelo Decreto Nº 68.065, de 14 de janeiro de 1971, de modo que, no tocante à E.M.C., a Lei 5692 nada mais fez do que ratificar o que já havia sido determinado anteriormente pelo arbítrio do Executivo.

Quanto ao tratamento metodológico dado às matérias, a Lei propõe três modalidades: atividades, áreas de estudo e disciplinas. O Parecer nº 853/71 e a Resolução 8/71 esclarecem o sentido dessas expressões: "atividades" são as experiências vividas e deveriam predominar nas séries iniciais do 1º grau; "áreas de estudo" significam a integração de conteúdos afins e deveriam ser predominantes nas séries finais do 1º grau; "disciplinas" são conhecimentos sistemáticos, predominando no 2º grau.

Essa classificação permitia que determinadas disciplinas fossem dissolvidas em áreas de estudo e trabalhadas simultaneamente,

como se se tratasse de um único e mesmo conteúdo, provocando assim prejuizo de suas especificidades. Foi o caso, por exemplo, do ocorrido com História e Geografia, fundidas em Estudos Sociais. O resultado foi a drástica redução da carga horária dessas disciplinas, a diluição de seus conteúdos, isto sem falar nas complicações que tal medida acarretaria para a formação de professores nessas áreas.

A opção preferencial pelas matérias da área técnica e o relativo descaso para com as humanidades, além de constituirem uma resposta às exigências do modelo de desenvolvimento econômico implantado após 64, estavam de acordo com as sugestões dos Acordos MEC-USAID e do Relatório Meira Matos. Além disso, o afastamento de disciplinas de caráter mais reflexivo e crítico, como História (que se diluira em Estudos Sociais) e Filosofia, acrescido da inclusão de disciplinas marcadamente doutrinárias, como E.M.C., era coerente com a Doutrina da Segurança Nacional. A profissionalização compulsória do ensino de 2º grau já o havia subordinado ao modelo econômico, como prescrevia esta doutrina. Entretanto, o desenvolvimento somente seria possível em um clima de "segurança". Daí a função das referidas disciplinas, sobretudo no que concerne à necessidade de controle por parte do Estado, sobre os estudantes, um dos principais focos de oposição ao regime naquele momento. O binômio "desenvolvimento e segurança", portanto, aplicava-se também à realidade educacional.

Ao CFE não cabia fixar programas, mas apenas indicar as matérias e seus objetivos. A respeito de Estudos Sociais, esses objetivos foram fixados pelo Art.3º da Resolução 8/71, segundo o qual esse ensino visava:

> "...ao <u>ajustamento</u> crescente do educando no meio cada vez mais amplo e complexo, em que deve não apenas viver, como conviver, dando-se ênfase ao conhecimento do Brasil <u>na perspectiva atual de seu desenvolvimento</u>" (citado por ROMANELLI, 1985, p. 244. Obs.: grifos meus).

O conhecimento sobre o Brasil, portanto, ministrado na área de Estudos Sociais, deveria ser enfocado de um ponto de vista determinado: a perspectiva do modelo de desenvolvimento econômico adotado, levando com isso a um "ajustamento" dos educandos a esse modelo. Isso revela a presença de uma concepção ideológica bem definida orientando a definição dos objetivos do ensino que, portanto, de modo algum poderia ser considerado neutro. Ao contrário, essa orientação revestia-se de um caráter conservador, além de explicitar a subordinação da nova legislação, como elemento da superestrutura, à infra-estrutura da sociedade.

Não obstante o caráter marcadamente tecnicista e profissionalizante conferido ao ensino, a lei ainda reservava alguma possibilidade, ao menos a nível formal, de introdução de disciplinas humanísticas através da Parte Deversificada do currículo, como vimos pelas palavras de Cartolano, desde que assim optassem as escolas. Na prática, porém, esta opção foi bastante dificultada, para não dizer, inviabilizada, e isso por diversos fatores: 1) embora coubesse ao CFE fixar apenas o mínimo de conhecimentos necessários para cada nível de ensino, sem o qual a escolarização seria considerada incompleta, foram incluídas, também em caráter obrigatório, E.M.C., Educação Física, Educação Artística, Programas de Saúde e Religião (esta última, facultativa aos alunos). Como ressalta Romanelli, "o currículo, dessa forma, possui uma parte do conteúdo obrigatório, que já deixa de ser mínimo" (1985, p.224). Isso significava a ocupação de um espaço importante que, de outro modo, poderia ser preenchido com conteúdos da área humanística. Com a imposição dessas disciplinas, esta possibilidade tornava-se ainda mais remota. (De fato, a sobrecarga do currículo do 2º grau foi diversas vezes apresentada como argumento por aqueles que se opunham ao retorno da filosofia a

este nível de ensino). Sem dúvida, havia nesta medida, sobretudo no que diz respeito à E.M.C., uma precaução da parte do Estado no sentido de evitar a "infiltração" de conteúdos considerados prejudiciais aos seus objetivos de "desenvolvimento e segurança"; 2) no 2º grau, a parte de formação especial destinada à qualificação para o trabalho, era estabelecida mediante uma lista de 130 habilitações, relacionadas pelo CFE e para as quais, o mesmo Conselho fixava um conteúdo mínimo obrigatório. Aos Conselhos Estaduais de Educação caberia elaborar uma lista com as matérias que poderiam complementar esse conteúdo mínimo, e que deveriam ser escolhidas pelos próprios estabelecimentos de ensino, de acordo com suas possibilidades e com as habilitações que cada um pretendia oferecer. A oferta de habilitações, por sua vez, deveria responder às necessidades do mercado de trabalho da região em que se encontrava a escola. Desse modo, a suposta liberdade dos estabelecimentos para definirem uma parte de seus currículos, mesmo no que se refere a disciplinas da área técnica, na verdade não existia plenamente. Sua opção, na prática, era condicionada pelas suas possibilidades reais (em termos de recursos materiais e humanos) e pelas exigências do mercado de trabalho; 3) a quantidade de conteúdos de caráter profissionalizante no 2º grau, fixados pelo CFE, era por demais extensa. O Parecer 45/72 determinava, para as habilitações de nível técnico, um mínimo de 2.900 horas (cursos mais longos) e, para outras habilitações, uma carga horária mínima de 2.200 horas (cursos mais curtos). Isso significava que uma grande parte do currículo seria preenchido com disciplinas da área técnica, sobrando pouco espaço para uma possível opção por disciplinas humanísticas. Isso sem falar na quase total ausência de estímulo à inclusão dessas disciplinas, visto que não figuravam entre as consideradas fundamentais para a profissionalização.

Toda essa situação viria a se constituir num grande obstáculo à opção das escolas pela introdução em seus currículos de disciplinas da área humanística, em particular, pela Filosofia. Ao mesmo tempo, o cuidado do Estado em reservar para si o controle sobre a composição dos currículos revela que estes eram vistos com alguma preocupação.

Quanto aos meios de execução da reforma, as providências tomadas atacavam três frentes principais: a reorganização administrativa, a previsão de recursos financeiros para a educação e a formação de professores de 1º e 2º graus.

Sobre a reorganização administrativa, a lei propunha a concentração de escolas e organização de centros escolares integrados, a fim de concentrar recursos (Art. 2º e 3º). A preocupação, adverte Romanelli, era em "'sintonizar' o sistema de ensino com os princípios da grande empresa capitalista, com vistas à maior eficácia e produtividade" (p. 247). Essa política de estímulo à concentração de escolas em conglomerados, aplicada às escolas particulares, entre as quais já havia uma relação de concorrência, favorecia aos interesses das grandes escolas, enquanto punha em risco a sobrevivência das pequenas que, por não disporem de recursos suficientes para se associarem às grandes, tornavam-se presas fáceis de sua 'rapina.

Para garantir os recursos econômicos, várias medidas foram adotadas. Em primeiro lugar, a Lei 5692/71 assegurava o auxílio financeiro do Estado à iniciativa privada (Art. 45), "quando suas condições de funcionamento forem julgadas satisfatórias pelos órgãos de fiscalização, e a suplementação de seus recursos se revelar mais econômica para o atendimento do objetivo". No fundo, mais uma vez a beneficiada era a grande empresa escolar privada, visto que, as pe-

quenas, caso fossem submetidas a uma fiscalização rigorosa, dificilmente revelariam-se em condições adequadas de funcionamento. Além disso, em virtude de sua carência, seria economicamente mais interessante ao Estado construir um outro estabelecimento e equipá-lo, em vez de subvencioná-las. Para gerar recursos à educação, foram criados o "salário educação" e os Fundos Especiais da Loteria Federal e Esportiva. Além disso, Estados e Municípios deveriam aplicar pelo menos 20% de suas receitas oriundas de impostos à expansão e manutenção de suas redes de ensino. Para completar, foram obtidos financiamentos junto a órgãos internacionais particulares e oficiais. Vê-se, portanto, que, no que se refere à provisão de recursos para a educação, as medidas adotadas pelo governo estavam afinadas com a política econômica implantada a nível geral, de captação de recursos com vistas a aumentar a produtividade.

Quanto à formação de professores, a lei em seu Artigo 30, previa diversos níveis de habilitação, dependendo do grau em que o professor fosse atuar. Entretanto, caso não fosse possível ao estabelecimento preencher seus quadros com professores habilitados especificamente para cada disciplina, a lei permitia a contratação de profissionais com formação em outras áreas, "em caráter suplementar e a título precário". Parece haver neste dispositivo uma previsão, ou um reconhecimento, das dificuldades que seriam encontradas, a nível de prenchimento dos quadros do magistério, para viabilizar a implantação da reforma.

Com relação ao caso específico da filosofia, essa possibilidade de contratação de professores não habilitados apresenta pelo menos dois aspectos que merecem destaque. Em primeiro lugar, no momento em que se dá o seu retorno, muitas aulas acabaram sendo assumidas por professores com outras habilitações, contrariando, inclu-

sive, a reivindicação dos setores envolvidos na luta pela reimplantação da disciplina. Tal fato colocava em risco a qualidade do ensino de filosofia, gerando protestos desses setores. Em segundo lugar, por outro lado, este mesmo dispositivo da Lei 5692, contribui para invalidar, embora apenas no plano institucional, o argumento levantado pelos opositores do retorno da filosofia ao 2º grau, de que não haveria professores em número suficiente para assumir todas as aulas. Sobre este aspecto, porém, voltarei a falar mais adiante.

Assim, concluindo, pode-se dizer que, de certa forma, as medidas adotadas pelo governo no plano educacional foram inspiradas pelos princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Com efeito, como lembra Romanelli, em todas elas encontra-se uma dupla orientação ideológica: de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas, de outro, as práticas de exceção próprias dos setores "linha dura" da coalizão civil-militar alojada no poder. Essa duplicidade ideológica representava na verdade a aplicação do binômio "segurança e desenvolvimento" na esfera educacional.

É pois neste contexto que se pode compreender a reforma do ensino de 1º e 2º graus e, dentro desta, o banimento das disciplinas humanísticas, particularmente a filosofia, levada a efeito pelo ESN.

CAPÍTULO III

A SUPRESSÃO E A REINCLUSÃO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU

1. O Ensino de Filosofia no 2º grau: breve histórico

No Brasil, o curso secundário nasceu por volta de 1553-1556 com a fundação de um colégio dos jesuítas em Salvador. Desde então, o ensino de Filosofia já aparecia em uma das classes desse colégio.

Criada para combater o espírito protestante da Reforma e as idéias novas que começavam a surgir na Europa, a Companhia de Jesus funda seu pensamento nos princípios da Escolástica. Como os jesuítas eram os responsáveis pela instrução nas Colônias, esta era a orientação ideológica dada ao ensino e ao pensamento brasileiro neste momento, apresentando como características o formalismo, a erudição livresca, o elitismo e a mera reprodução de idéias vindas da metrópole.

A decadência econômica de Portugal levou o Marquês de Pombal a empreender um conjunto de reformas as quais incluiam a expulsão dos jesuítas (da Metrópole e das Colônias), favorecendo com isso a penetração no Brasil de novas idéias, vindas principalmente da França, mais especificamente, do Enciclopedismo e do Iluminismo.

Na prática, porém, como os professores haviam sido formados nos Colégios Jesuítas, o ensino continuou sendo livresco e escolástico.

Essa penetração de novas idéias no Brasil seria ainda mais estimulada com a abertura dos portos após a vinda da família real em 1808.

O século XVIII no Brasil foi marcado por um grande desenvolvimento econômico, político, social e cultural, graças, entre outros fatores, ao ciclo da mineração. Esse processo permitiu o surgimento de uma classe social intermediária ligada ao comércio. Essa classe, à medida que crescia, exigia expansão da educação escolar: a escola era tida como meio de ascensão social que poderia garantir acesso ao poder político e prestígio social.

O ensino primário e secundário, nesta época, eram mantidos pela província, enquanto o poder central responsabilizava-se pelo ensino superior. O único colégio mantido pelo poder central era o Pedro II.

Na província, o ensino de Filosofia era obrigatório nos liceus e nos ginásios do curso secundário, desde o início do século. O conteúdo ensinado vinha do compêndio aristotélico-tomista do "Genuense".

A ruptura com Portugal havia intensificado a influência no Brasil de idéias dominantes na Europa, sobretudo do Ecletismo de Victor Cosin. Essa doutrina era compatível com as idéias monárquico-constitucionais da aristocracia rural conservadora brasileira e com a necessidade de conciliação entre setores dessa aristocracia e da Igreja Católica. Por volta de 1870, entretanto, já se fazia presente uma variedade de correntes de pensamento, entre elas o evolucionismo, o darwinismo, a crítica religiosa, o naturalismo, o cientificismo e o positivismo.

Influenciado pelas idéias liberais da Revolução Francesa, LEÔNCIO DE CARVALHO instituiu em 1879 uma reforma educacional tor-

nando "completamente livres o ensino primário e secundário no município da Corte e o superior em todo o Império" (CARTOLANO, 1985, p. 31). Esta liberdade significou, porém, não mais que liberdade de frequência. Quanto ao ensino de Filosofia, a reforma de 1879 o manteve no Colégio Pedro II e o incluiu no currículo das escolas normais.

A Proclamação da República, que fora resultado de uma composição de forças entre setores liberais da sociedade (camadas médias), elementos militares e camada dominante dos cafeicultores, bem como a abolição da escravatura, haviam sido estimuladas pelas idéias positivistas. Entre os princípios positivistas estava a crença na educação como chave para a resolução dos problemas do país. Daí a necessidade de reformular a organização do ensino segundo os novos princípios ideológicos, a fim de atender às necessidades do novo modelo econômico e político recém instaurado.

Assim, já em 1890, era empreendida a REFORMA BENJAMIN CONSTANT, provocando alterações na educação pública primária, secundária e superior, dentre as quais destacavam-se: gratuidade, liberdade e laicidade do ensino; definição dos programas e materiais por um Conselho diretor, notando-se uma predominância das ciências positivas (influência Positivista); e exclusão da Filosofia.

À medida que avançava o processo de industrialização e urbanização, vários estratos sociais iam surgindo e reivindicando acesso à instrução acadêmica, considerada como meio de ascensão social. A fim de propor soluções para este problema, foram elaboradas várias reformas educacionais.

Em 1901, a reforma EPITÁCIO PESSOA retirava Sociologia, Biologia e Moral e incluía Lógica no 6º ano do ensino secundário.

A reforma RIVADÁVEA CORRÊA (1911) buscava realizar a liberdade de ensino através da privatização (desoficialização) das escolas. Pretendia que o ensino secundário deixasse de ser preparatório para o superior e adquirisse um conteúdo próprio. Voltada para a "prática", retirou novamente a filosofia (Lógica).

O caráter propedêutico do ensino secundário seria recuperado em 1915, com a reforma CARLOS MAXIMILIANO (Decreto nº 11.530). O Artigo 166 relacionava as disciplinas indispensáveis à inscrição para o vestibular, entre as quais não figurava a filosofia, à qual fora atribuído <u>caráter facultativo</u>, como expressava o Parágrafo Único do referido artigo:

> "Haverá um curso facultativo de Psicologia, Lógica e História da Psicologia, por meio da exposição das doutrinas das principais escolas filosóficas" (1).

A última reforma antes de 1930 foi a ROCHA VAZ, em 1925 (Decreto nº 16.782 A, de 13/JAN/1925) que conferia um caráter enciclopédico ao ensino secundário, visando a "formação do cidadão" e não mais o preparo para o ensino superior. Com isso, a filosofia voltava a ser disciplina obrigatória.

O movimento de 1930 marcou o processo de transição do modelo econômico agro-exportador para o de substituição das importações. As modificações na infra-estrutura social exigiam uma nova função para a escola: qualificar mão-de-obra para a indústria. A luta pela escolarização ganhava um caráter de luta de classes: enquanto as camadas baixas pressionavam pelo acesso à escola (não à escola profissional, mas à acadêmica), considerada como mecanismo de ascen-

---

(1) Decreto Nº 11.530, Art. 166, § único. Citado por CARTOLANO, 1985, p.48)

são social na medida em que permitia a identificação com o padrão socio-cultural das elites, estas, por seu turno, pretendiam manter a escolaridade nos limites do estritamente necessário, a fim de garantir a seletividade. As reformas que se seguiram, refletiram essa oposição de interesses de classe.

A primeira foi a FRANCISCO CAMPOS, em 1932 (DECRETO Nº 21.241, de 4/ABR/1932) que criou o regime seriado de estudos e a frequência obrigatória. Sob influência das lutas ideológicas entre católicos e liberais, introduziu algumas disciplinas no currículo, entre as quais, a Lógica, a História da Filosofia e a Sociologia. A justificativa para a inclusão da Lógica era de que o ensino secundário deveria formar o homem para viver e tomar decisões por si mesmo e a Lógica, auxiliando no desenvolvimento do uso da razão, teria um papel importante nesta formação.

Em 1942 foi instituída a reforma CAPANEMA (Decreto-Lei nº 4.244, de 9/ABR/1942 - Lei Orgânica do Ensino Secundário) que estruturou o ensino secundário em dois ciclos: ginasial (4 anos) e colegial (3 anos), podendo este ser Clássico ou Científico. O ensino de filosofia foi mantido no colegial em ambos os casos. A História da Filosofia, contudo, foi pôsta em segundo plano, enfatizando-se a Lógica, a Moral e a Sociologia.

Daí em diante, a filosofia passaria a sofrer um processo de extinção gradativa que se manifestou na forma de redução de programas e de carga horária, até culminar com sua efetiva eliminação dos currículos. Como nos mostra Cartolano (1985, p.59), até 1951, os programas de Filosofia eram elaborados por comissões designadas pelo Ministro da Educação e eram bastante extensos. Com a PORTARIA 966, de 2/OUT/1951, passaram a ser de responsabilidade da congregação do Colegio Pedro II, tornando-se mais curtos. Quanto às aulas de filo-

sofia, a princípio eram distribuídas da seguinte maneira: no curso clássico, quatro aulas semanais na 2ª série e duas na 3ª; no curso científico, quatro aulas semanais apenas na 3ª série. Em 1945, uma portaria do Ministro da Educação e Saúde, Raul Leilão da Cunha (Portaria de 10/DEZ/1945), modificou a situação, ficando o curso clássico com **três** aulas na 2ª e na 3ª séries, e o científico com as mesmas **quatro** aulas na última série. O que houve, portanto, foi apenas uma realocação das aulas, e não redução da carga horária total. Em 1951, entretanto, a mesma Portaria que havia reduzido os programas de filosofia (Portaria 966, de 2/OUT/1951), alterou para **três** o número de aulas na série final do curso científico, mantendo com a mesma quantidade o curso clássico. Finalmente, em 1954, a PORTARIA nº 54 fixou um mínimo de **duas** aulas semanais nas séries finais do clássico e de **uma** aula semanal na 3ª série do científico. A situação acima descrita pode ser melhor visualizada no quadro abaixo:

EXTINÇÃO GRADATIVA DA FILOSOFIA NO SECUNDÁRIO

Séries	1942		1945		1951		1954	
	cl	ci	cl	ci	cl	ci	cl	ct
1ª	--	--	--	--	--	--	--	--
2ª	04	--	03	--	03	--	02	--
3ª	02	04	03	04	03	03	02	01

1942: Reforma Capanema;

1945: Portaria de 10/DEZ/1945;

1951: Portaria 966, de 2/OUT/1951;

1954: Portaria 54, de 1954;

O ambiente democrático proporcionado pela Constituição de 1946 permitiu a retomada do embate ideológico entre setores liberais modernos, defensores do ensino público, e setores tradicionais, ligados aos interesses privatistas. Este embate estendeu-se por um longo período, tendo como resultado a Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação que, em parte, representou uma vitória dos setores privatistas, concedendo-lhes representação nos órgãos de decisão sobre educação, além da possibilidade de obterem "ajuda" financeira dos poderes públicos.

Quanto ao ensino médio, manteve a estrutura anterior, ou seja, a subdivisão em dois ciclos: ginasial (4 anos) e colegial (3 anos), com este último podendo ser Eclético, Clássico e Científico.

A maior novidade da lei foi a introdução de certo grau de descentralização quanto à definição dos currículos.

> "O ensino secundário tinha quatro opções ou modelos de currículo no ciclo colegial, sendo que até cinco disciplinas obrigatórias eram indicadas, pelo CFE, para todos os sistemas de ensino médio, cabendo aos Conselhos Estaduais, quando criados, indicar as disciplinas complementares e optativas dos estabelecimentos". (CARTOLANO, 1985, p.64)

No sistema federal de ensino, então, a filosofia passou a ser relacionada como <u>disciplina complementar</u>. Quanto às optativas, figurava entre elas a Lógica. No caso do Estado de São Paulo, quando foi criado o Conselho Estadual de Educação, este continuou a sugerir a filosofia como disciplina complementar, apresentando a seguinte justificativa:

> "A filosofia constitui <u>complemento</u> (grifo meu) necessário à formação do espírito, como instrumento, que é, da grande arte do raciocínio. Desenvolvendo o espírito crítico, a capacidade de reflexão pessoal, o senso de liberdade intelectual e o respeito ao pensamento alheio, a Filosofia não apenas abre, para o espírito, uma visão que ultrapassa os limites exíguos dos conhecimentos adquiridos através do estudo de

> uma e outra disciplina, como lhe permite, ainda, descobrir, acima dos 'problemas imediatos' que as ciências podem resolver, os 'problemas decisivos', que surgem no plano das indagações metafísicas" (2).

A filosofia, portanto, foi reduzida à especulação metafísica, donde o caráter conservador de que se revestia a argumentação do Conselho. Vale lembrar que, nesta época, o governador de São Paulo era Adhemar de Barros (PSD), ligado aos interesses latifundiários e que participará da conspiração contra João Goulart.

Esta era, pois, grosso modo, a situação do ensino de filosofia antes do golpe civil-militar de 1964. Daí em diante, sua exclusão iria se consolidar, no caso do Estado de São Paulo, através de sua transformação em disciplina optativa pela RESOLUÇÃO Nº 36/68, do CEE, o que, mais tarde, seria instituído a nível nacional pela LEI 5692/71.

Vejamos, então, quais os motivos que teriam levado o Estado de Segurança Nacional (ESN), instaurado a partir de 1964, a eliminar o ensino de filosofia e de outras disciplinas da área humanística dos currículos dos cursos médios.

2. A retirada da filosofia do 2º grau após o golpe de 1964

Muitas foram as justificativas alegadas para a exclusão da Filosofia do ensino secundário, nenhuma delas entretanto, capaz de explicitar as verdadeiras razões que motivaram tal medida.

---

(2) Resolução CEE-SP Nº 7, de 23/dez./1963. "Normas para a Organização dos Currículos de Grau Médio". In: Acta, 1 (2):36). Citado por CARTOLANO, 1985, p.65.

Havia, por exemplo, os que revelando uma visão distorcida da natureza da atividade filosófica, concebiam-na como um conjunto de idéias abstratas e de insondável complexidade, desligadas da realidade concreta e que nada teriam a ver com a era da técnica e da ciência em que nos encontramos, razão pela qual não faria parte do universo de interesses dos adolescentes. Estes, aliás, nem sequer estariam suficientemente maduros para tamanha aventura.

> "Ora, dizia o professor Olinto Pegoraro, um dos mais fervorosos defensores da volta da filosofia ao segundo grau, isto não é verdade: os jovens nunca foram contra a reflexão profunda, mas sempre se opuseram a uma reflexão autocontemplativa que nada tem a ver com o esforço de análise dos problemas que vivemos". (Filosofia volta este ano ao currículo das escolas estaduais de ensino médio. Jornal do Brasil, 28/jan./1980)

Tratava-se, portanto, de um argumento que, a merecer alguma consideração, aplicar-se-ia apenas àquela filosofia ensinada aos moldes antigos, muito diferenciada, porém, da proposta que viria a ser defendida pelos articuladores do movimento pelo seu retorno ao 2º Grau.

À mesma visão imediatista e utilitarista guiava o pensamento dos que diziam não haver sentido em manter a Filosofia no currículo do ensino médio, já bastante sobrecarregado, pelo fato de não ser uma disciplina profissionalizante. A esse respeito, Marilena Chauí denunciava:

> "O argumento apresentado para a extinção é duplo: por um lado, a carga horária exigida para os cursos profissionalizantes é muito grande para que as escolas ainda comportem o peso de disciplinas optativas não-profissionalizantes; por outro lado, não se pode fazer com a filosofia o que se pode fazer com outras matérias, isto é, colocá-las no profissionalizante a título de aplicação prática dos conteúdos desenvolvidos teoricamente pelas mesmas matérias no núcleo comum. Assim, por não profissionalizar e por não ser 'aplicável', a filosofia perdeu qualquer lugar no ciclo médio. Resta ver se o imediatismo da reforma e os argumentos alegados para a exclusão da Filosofia são os únicos ou os verdadeiros motivos que devemos aceitar." (CHAUÍ, 1978a, p.8)

Em ambos os casos trata-se de uma concepção da filosofia como algo desnecessário, inútil em face do objetivo da profissionalização. Ora, pode-se responder provisoriamente a este argumento dizendo-se simplesmente que a filosofia, entendida como reflexão radical sobre os problemas postos pela realidade concreta seria indispensável tanto num currículo que visasse a formação geral, quanto em um que privilegiasse a profissionalização.

Outra ordem de explicação para a retirada da filosofia do segundo grau foi verbalizada pelo professor Tarcisio Meirelles Padilha, então presidente da Associação Brasileira de Filósofos Católicos. Para ele, isso teria ocorrido possivelmente pela falta de seriedade com que a disciplina era tratada por alunos e professores. (Cf. Padilha afirma que volta da filosofia ao 2º Grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, 28/out./1981).

Trata-se, porém, de uma afirmação de cunho absolutamente subjetivo, carente de maior fundamentação. Na verdade, carrega em seu interior um duplo equívoco (ou engodo?). Por um lado, ao atribuir a falta de seriedade aos professores e alunos de filosofia indistintamente, toma o particular pelo geral, raciocinando, portanto, por abstração. Poder-se-ia indagar se o número dos não-sérios e irresponáveis entre professores e alunos de filosofia seria tão imenso a ponto de justificar a exclusão da disciplina. Por outro lado, ao restringir o problema da falta de seriedade a professores e alunos de filosofia quando, na verdade, trata-se de um problema muito mais amplo que se insere no campo da ética pessoal e profissional e que diz respeito a todas a pessoas, seja qual for a atividade que desenvolvam, realiza nova abstração, desta vez tomando como particular algo que é geral.

Ora, se o comportamento de alunos e professores em relação às diversas disciplinas fosse utilizado como critério para se decidir sobre quais as que permaneceriam e quais as que seriam expurgadas do currículo, certamente muitas outras, além da filosofia, teriam tido o mesmo destino, talvez até com maior merecimento. Isto, entretando, não ocorreu, exceto com as disciplinas da área humanística, o que aponta para a insuficiência da explicação de Padilha. Além disso, o raciocínio por ele elaborado revela uma visão parcial e falseada do problema educacional, na medida em que o compreende a partir de um aspecto particular (aqui novamente), deixando de considerar o todo (os fatores econômicos, políticos, sociais e culturais) em que está inserido e que, em grande medida, o determina. Nesse sentido, ao enfatizar a falta de seriedade de alunos e professores de Filosofia, a explicação de Padilha cumpre também uma função ideológica: oculta e mantém impunes os verdadeiros responsáveis pela supressão da disciplina, quais sejam, os representantes do ESN, camuflando também seus verdadeiros motivos e intenções.

Houve ainda quem tentasse justificar a ausência da filosofia do currículo do 2º Grau por se tratar de uma disciplina não exigida nas provas dos vestibulares. De fato, a reforma universitária de 1968 havia estabelecido que só poderiam figurar nos vestibulares os conteúdos das matérias obrigatórias, condição da qual a Filosofia já não desfrutava.

Não obstante, esse aspecto também se revela insuficiente para explicar as causas reais da eliminação da filosofia. Primeiro porque, na realidade, o ESN, ao promover a reforma no ensino de 1º e 2º graus, tinha como um de seus objetivos principais conter a demanda pelo ensino universitário, objetivo esse que se expressava no princípio da terminalidade embutido na Lei 5692/71. Assim, a depen-

der do ESN, a grande maioria dos estudantes secundaristas nem sequer chegaria a prestar exames vestibulares. Segundo, é preciso problematizar a afirmação de que a filosofia não cai no vestibular. Se tivermos em mente os conteúdos específicos de que ela trata, isso talvez seja verdadeiro. Porém, se entendermos a filosofia como capacidade de refletir de forma crítica, articulada, rigorosa e global sobre a realidade, quem poderá negar sua importância fundamental para o sucesso dos vestibulandos? Finalmente, e aqui reside o aspecto mais importante a ser considerado, convém indagar se o vestibular constitui parâmetro adequado e legítimo para a definição dos currículos escolares. A quem favoreceria um currículo assim constituído, visto que somente uma pequena parcela da população chega a prestar vestibular? Não seria lógico que o vestibular fosse subordinado aos conteúdos do 2º grau, como aliás estabelece a lei, e não o inverso? O próprio vestibular, não seria algo a ser suprimido, ainda que a longo prazo, visto se tratar de um mecanismo de seleção, de perpetuação da desigualdade social?

Todos essas justificativas lembradas acima, e que serão retomadas em detalhe mais adiante, evidentemente não dão conta de explicar satisfatoriamente os verdadeiros motivos que levaram o ESN a suprimir o ensino de filosofia do 2º grau. Para tanto, faz-se necessário recuperar o contexto econômico e político em que isso sucedeu e que, em última instância, foi o fator determinante. É o que farei brevemente a seguir tentando avançar nessa discussão.

Vimos que o golpe de 1964 trouxe mudanças significativas para a sociedade brasileira. No plano econômico, intensificou o processo de acumulação de capital através da internacionalização da economia e da contensão salarial. No plano político, para garantir a execução dos objetivos econômicos, implantou um regime de exceção

calçado nos princípios da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Tudo isso tinha como meta principal a maior integração do Brasil na área de abrangência do capitalismo internacional, assegurando a continuidade de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista e dependente.

Essa dependência econômico-política refletiu-se também no âmbito educacional mediante a interferência externa nos assuntos educacionais, efetivada basicamente através dos Acordos MEC-USAID que traçaram as diretrizes fundamentais da ação do governo nesta área.

No que se refere ao ensino médio, objeto específico da atenção deste trabalho, a principal consequência de todo esse processo foi a Lei 5692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2º grau.

Esta medida visava basicamente três objetivos: 1º) conter a demanda social por educação superior, através do princípio da "terminalidade" embutido na lei, mantendo assim o caráter elitista deste nível de ensino e remediando o problema dos excedentes; 2º) formar mão-de-obra barata para atender às necessidades do modelo de desenvolvimento econômico adotado; 3º) transformar o ensino médio em veículo de disseminação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento.

O ensino, então, passou a ser orientado por uma concepção tecnicista de educação que supervalorizava a formação técnica e profissional, em detrimento da formação humanística.

É, pois, neste contexto que se pode compreender os motivos que levaram o Estado de Segurança Nacional a suprimir a filosofia do ensino de 2º grau. O sistema educacional, com a Lei 5692/71, foi subordinado às exigências do modelo de desenvolvimento econômico vi-

gente a partir de 1964. Dessa forma, independentemente da maneira como fosse trabalhada, isto é, crítica ou acriticamente, questionadora ou "bem comportada", a filosofia, pelo menos num primeiro momento, parecia não ter mesmo muito a contribuir para que o ensino de 2º grau cumprisse o papel a ele confiado pelo ESN.

Percebe-se, assim, o verdadeiro sentido da tese da inutilidade da filosofia empregada para justificar sua exclusão do 2º grau: de fato, do ponto de vista do Estado de Segurança Nacional e em relação aos objetivos por ele traçados, sua presença neste nível de ensino era irrelevante, inútil e, portanto, perfeitamente dispensável. Para muitos, inclusive, mantê-la significaria até um gesto de pedantismo, um luxo, visto que o importante, na concepção do ESN, era proporcionar uma formação fundamentalmente técnica, com vistas a dar continuidade ao processo de acumulação de capital à maneira como vinha sendo implementado.

Temos então uma razão eminentemente <u>econômica</u>. Dito de outra forma, a retirada da filosofia, bem como de outras disciplinas da área humanística constituía-se numa alteração promovida a nível superestrutural em função das necessidades postas pela estrutura econômica da sociedade.

Esta vinculação entre as mudanças ocorridas no sistema educacional, particularmente, a supressão da filosofia do nível médio, e a estrutura econômica da sociedade, foi, por vezes, explicitada no seio do movimento pela reimplantação da disciplina.

Já em 1977, a professora Lídia Maria Rodrigo, do Instituto de Filosofia da Puc de Campinas, em palestra proferida naquela universidade afirmava que na concepção dos Acordos MEC-USAID, que serviram de base para as reformas educacionais pós 64, especialmente aquela implementada pela Lei 5692:

> "A educação deve estar a serviço da sociedade, isto é, a serviço da industrialização e de seus interesses. Como? Formando mão-de-obra especializada (ensino secundário), preparando os grupos dirigentes (ensino superior) e promovendo o ajustamento ao sistema industrial." (RODRIGO, 1977)

A mesma idéia aparece num relatório da Universidade Federal do Maranhão, de 5 de outubro de 1984, sobre as "Iniciativas tomadas na UFM quanto à revitalização do ensino da filosofia no segundo grau", onde se lê:

> "A partir de 1971, com a Reforma do Ensino implantada conforme a Lei 5692 que introduziu a profissionalização a nível médio, a programação curricular estabelecida era no sentido de preparar o 'homo-faber', isto é, mão-de-obra especializada para produzir no mais curto espaço de tempo e concorrer para o desenvolvimento do país que pretendia uma arrancada para o progresso. (...)
> Com esse espírito, a disciplina foi descartada das grades curriculares o que tem revelado um enorme prejuízo à comunidade estudantil e extensivamente à comunidade em geral". (p.1)

Mas a supressão da filosofia deveu-se também a razões de ordem político-ideológica [3], o que também foi exaustivamente denunciado por aquele movimento. Em 1978, ao analisar o aumento da procura dos cursos de filosofia por cientistas de outras áreas, Marilena Chauí revelava a verdadeira razão da eliminação da disciplina do secundário e de sua minimização na Universidade:

> "O que se costuma solicitar à filosofia é que ilumine o sentido teórico e prático daquilo que pensamos e fazemos, que nos leve a compreender a origem de idéias e valores que respeitamos ou que odiamos, que nos esclareça quanto à origem da obediência a certas imposições e quanto ao desejo de transgredi-las, enfim, que nos diga alguma coisa acerca de nós mesmos, que nos ajude a compreender como, por que, para quem, por que, contra quem ou contra o que as idéias e os valores foram elaborados e o que fazer deles." (CHAUÍ, 1978a, p.8)

---

(3) Não se trata, obviamente, de desvencilhar razões político-ideológicas de razões econômicas da retirada da filosofia do 2º grau. Com efeito, política e ideologia situam-se no plano da superestrutura sendo, portanto, determinadas (não de forma absoluta) pela base econômica da sociedade (estrutura). A apresentação em separado visa apenas facilitar a exposição.

Mais adiante, complementava:

"Se a filosofia se oferece como crítica da cultura, certamente não pode ser vista como uma preciosa auxiliar para a reprodução de sistemas de dominação e, assim, sob alegações de ordem 'técnica' procura-se suprimi-la." (idem)

Olinto Pegoraro, por sua vez, em entrevista ao Jornal do Brasil, assim explicava o afastamento da filosofia da seguinte maneira:

"Por ser intrinsecamente questionante, foi, ao longo da história, marginalizada pelos regimes autoritários que nunca admitem caminhos pluralistas. O regime autoritário pensa e dita a 'verdade' e o caminho, ficando assim dispensados os críticos. Por isso os filósofos, e os pensadores em geral, são as primeiras vítimas de todas as ditaduras". (PEGORARO, 1980)

Em outro momento, novamente em entrevista ao Jornal do Brasil, Pegoraro confirmaria:

"A disciplina era considerada perigosa, pois poderia desviar a juventude do pensamento oficial. O governo tinha a sua verdade e essa era a 'verdade' que devia ser ensinada. Ora, a filosofia, como toda ciência, é uma reflexão livre e soberana e não podia ser enquadrada dentro da 'verdade' oficial; por isso ela foi reprimida, banida da escola". (PEGORARO, 1986, p. 10)

As razões políticas da retirada da filosofia do 2º grau foram levantadas também em muitos documentos de encontros e outros eventos que fizeram parte do movimento pela sua reimplantação.

O II Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia, por exemplo, que ficou conhecido como "Encontro de Goiânia", indicava em seu relatório final como uma das principais causas da eliminação da disciplina,

"O temor de que a filosofia possa perturbar, pelo seu caráter ques-

tionador, a ordem estabelecida" (4).

Mais recentemente, em documento extraído de um encontro de entidades de professores de diversas áreas, realizado no Rio Grande do Sul , o professor Alvaro Valls, da Universidade Federal daquele Estado, explicava:

> "Na época da ditadura e da ideologia profissionalizante do capital humano, a filosofia foi considerada subversiva e inútil. Não se desejava um pensamento crítico para a juventude e o questionamento dos fundamentos da realidade e da ação, uma interrogação não dogmática sobre o sentido da existência e do mundo, da linguagem e da ação política, da lógica dos raciocínios e dos discursos e da ética individual e política, da arte e da técnica, da sociedade, da economia e da pesquisa científica, foi considerado um luxo prejudicial ao processo e ao sistema. Os melhores professores foram cassados, a filosofia desapareceu dos vestibulares, as disciplinas dogmáticas e ideológicas trataram de preencher o espaço antes aberto à discussão crítica.." (5)

Contudo, mesmo no seio do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, nem todos concordavam em explicar o banimento da disciplina prioritariamente pelo seu caráter supostamente subversivo. A professora Maria Célia Simon, da Universidade Santa Úrsula, por exemplo, um dos expoentes desse movimento no Estado do Rio de Janeiro, pensava diferentemente:

> "Muito já se discutiu sobre as razões que teriam levado ao afastamento do ensino da filosofia do 2º grau. Na opinião de alguns, seria a 'ameaça' que o ensino da filosofia passou a significar dentro do nosso contexto socio-político-econômico vigente a partir de 1964. Mas

---

(4) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. A reintrodução da filosofia no 2º grau. [Documento de Goiânia]. Goiânia, outubro de 1982, p. 1.

(5) CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL E ENTIDADES. A questão curricular no 2º grau. [S.l.]: Janeiro de 1987. É interessante observar que neste encontro, várias entidades congregando professores de outras matérias, manifestaram concordância não apenas quanto aos motivos político-ideológicos da eliminação e/ou diluição das disciplinas humanísticas, como também em relação à proposta de reinclusão dessas disciplinas, particularmente da filosofia no ensino médio. Foi o caso, por exemplo, da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) e da Associação dos Profissionais de História do Rio Grande do Sul.

> será que, realmente, esse ensino, tal como era ministrado nas escolas de 2º grau no Brasil, significava uma ameaça? É pouco provável. Talvez essas pessoas tenham se esquecido do papel submisso que, de modo geral, a filosofia desempenhou no Brasil e lembram-se apenas de privilegiar o seu lado crítico e libertador". (SIMON, 1986, p.19)

. Mais adiante, comentando as declarações de Alfredo Bosi, para quem a filosofia é uma "reflexão teórica e crítica por excelência" e de Alvaro Valls que acredita ter a filosofia sido considerada "perniciosa e subversiva" pelo Estado, afirma Simon:

> "Podemos concordar com A. Valls que, talvez, em algumas faculdades de filosofia, as discussões 'filosófico/políticas', tivessem realmente sido consideradas 'indesejáveis e perniciosas' pelo regime militar. E a forte repressão que se abateu sobre elas bem demonstra esse fato. Porém, dificilmente o ensino de filosofia, vigente no nível médio, teria se aproximado quer da reflexão descrita por Bosi, quer da ameaça pressentida por Valls.
> As raras exceções, porventura existentes, nada mais faziam do que confirmar a regra geral de um ensino a-crítico e 'bem comportado'."(6)

Simon opta, então, por enxergar a questão de uma outra perspectiva:

> "O que nos parece mais viável é que, naquele momento histórico, início da década de 70, mesmo essa filosofia submissa e obediente parecia muito pouco rentável aos olhos dos tecnocratas, uma disciplina com pouca ou nenhuma utilidade para um país que havia feito uma opção tão clara por um determinado tipo de desenvolvimento." (1986, p. 20)

Estamos, portanto, diante de uma difícil questão: se, por um lado, não há dúvidas quanto à vinculação das alterações promovidas pelo ESN no sistema educacional (nível superestrutural), incluindo-se aí a supressão da filosofia e das demais disciplinas humanísticas do ensino médio com as exigências postas pela base econômica da sociedade, por outro, permanece a pergunta sobre em que me-

---

(6) Idem, pp. 19-20. As afirmações de Bosi e Valls a que se refere a autora constam respectivamente em "Filosofia da Educação Brasileira", 1983, p.144 e Jornal "Zero Hora" (entrevista), 3/abr./1983.

dida a retirada da filosofia pode ser explicada também em função de seu caráter pretensamente crítico, subversivo e de ameaça à sobrevivência do ESN. Esta pergunta, por sua vez, liga-se a uma outra de complexidade ainda maior e que consiste em saber se esse caráter crítico, subversivo é ou não inerente à atividade filosófica, isto é, se a filosofia pode ser concebida como intrinsecamente, necessariamente revolucionária.

Esta última questão será abordada com mais vagar no capítulo seguinte. Por ora, limito-me a adiantar que, a meu ver, é possível responder afirmativamente, se considerarmos que, num contexto de classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis e que se sustenta às custas da ocultação da dominação de uma classe sobre a outra, a reflexão filosófica, entendida como busca da verdade, como desvelamento do real, caracteriza-se fundamentalmente pela explicitação das contradições presentes neste contexto e pelo compromisso com sua superação, assumindo, portanto, um caráter necessariamente revolucionário. Ora, se a filosofia é revolucionária, de algum modo o seu ensino também deve ser.

Mas o que importa discutir nesse momento para a elucidação do problema acima levantado não é tanto a questão conceitual (do caráter crítico, revolucionário ou ingênuo, "bem comportado") do ensino de filosofia e sim a maneira como o ESN o concebia, isto é, o que precisamos saber é se, aos olhos do ESN, a filosofia representava algum perigo à consecução de seus objetivos. Vejamos então se consego caminhar um pouco nesta discussão.

Em primeiro lugar, parece haver consenso quanto ao fato de que o ensino de filosofia no nível médio, até momentos antes de sua eliminação definitiva pela Lei 5692/71, era ministrado predominantemente segundo os moldes tradicionais, isto é, um ensino abstrato,

acadêmico, livresco, desvinculado dos problemas concretos da realidade econômica, política, social, cultural e afetiva dos alunos. Mesmo que se admitisse a existência de exceções, ou seja, de casos particulares em que as aulas de filosofia adquirissem características mais críticas, justamente por serem exceções, nada mais fariam, como diz Maria Célia Simon, do que confirmar a regra geral.

De fato, o caráter acrítico do ensino de filosofia de então foi em várias ocasiões reconhecido pelos integrantes do movimento que reivindicava a reimplantação da disciplina e que, por isso mesmo, desejavam-na com outras características.

Um documento da Universidade Federal do Maranhão, por exemplo, dizia:

> "Até o ano de 1970, a filosofia integrava o currículo da maioria das Escolas de 2º Grau, tanto nos cursos de Magistério como nos denominados, àquela época, 'clássicos', embora - convém ressaltar - as noções ali recebidas não estivessem proporcionando ao educando o reconhecimento de sua inserção na realidade socio-cultural o que já exigia mudanças." (7).

Mais específica foi a pesquisa realizada por um grupo de alunos da PUC de Campinas (8), na qual foram identificados dois eixos principais em torno dos quais gravitavam as aulas de filosofia antes da reforma de 1971: "a abordagem histórica e a abordagem sistemática. Os programas de modo geral, restringiam-se a esses dois enfoques". A abordagem histórica, segundo a pesquisa, limitava-se, em

---

(7) Elza M. B. Patrício. Iniciativas tomadas na UFMA quanto à revitalização do ensino de filosofia no Segundo Grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 5 de outubro de 1984, p.1.

(8) Antonio Carlos de Meira et al. A "Introdução à Filosofia" como questão filosófico-pedagógica: Relatório de Pesquisa. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, [s.d.], p. 2. A pesquisa foi realizada pelos alunos Antonio Carlos de Meira (3º ano); Jida Najar Paciulli (3º ano); Jussara Rodrigues Pedreira (1º ano); e Stefano Barra Gozola (3º ano), e teve como coordenadora a professora Lídia Maria Rodrigo, do Instituto de Filosofia da PUCC.

geral, "a uma crônica do passado filosófico, isto é, à exposição de sistemas de pensamento e doutrinas que se sucedem uns aos outros". Dessa forma, a filosofia ficava "restrita aos 'ismos' dos manuais de História da Filosofia...". Quanto à abordagem sistemática, privilegiava "as várias partes em que o saber filosófico foi dividido e ordenado: Metafísica, Lógica, Ética, Estética,Cosmologia,etc.", sem que houvesse preocupação com a problematização das noções trabalhadas.

Mas será que essa filosofia considerada acrítica era, de fato, tão inofensiva? Ora, o que se ensinava nessas aulas ditas tradicionais? Conceitos metafísicos como essência e aparência, movimento e repouso, mudança e permanência, ser e devir, potência e ato, necessidade e contingência, e outros? Noções de Lógica, englobando a construção de silogismos e o exercício de distinguir argumentos válidos de não válidos? Temas éticos, como a moral, os valores, a liberdade, o bem, o mal, a justiça, os direitos e deveres, a vontade e tantos outros? Se assim era, e se todos esses conteúdos eram tratados sem a devida contextualização histórica das diversas concepções teóricas à luz das quais eram analisados, então temos que admitir que, de fato, tratava-se de um ensino acrítico, ou, pelo menos não deliberadamente crítico.

Por outro lado, não podemos absolutizar esse caráter acrítico, não problematizador. Seria difícil imaginar um ensino que abordasse questões como as elencadas acima sem que despertasse algum tipo de questionamento, de reflexão, ainda que não fosse essa a intenção de seus agentes. Mesmo que o professor se cale quanto ao contexto histórico em que se engendraram as diferentes concepções filosóficas a que se refere em suas aulas, existe um outro contexto que, em certa medida, independe da explicitação do professor, visto que

está a gritar aos ouvidos do estudante: a realidade social concreta em que vive e de cujo confronto inevitável com o saber transmitido na escola podem desprender-se as centelhas do questionamento, da dúvida, ainda que de forma assistemática, desorganizada e superficial, mas que pode vir a ser o embrião de uma concepção mais crítica e fundamentada dessa realidade.

Creio ser nesse sentido que afirmava Paulo Freire:

> "O que não percebem os que executam a educação 'bancária', deliberadamente ou não (...) é que nos próprios 'depósitos', se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. É que, cedo ou tarde, os próprios "depósitos" podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educando, até então passivos, contra a sua 'domesticação'." (FREIRE, 1981, p.70)

Além disso, há que se considerar que o aluno, justamente em razão da especificidade de sua vivência concreta, uma vez de posse de um determinado conteúdo, desfruta de uma relativa autonomia quanto ao uso que dele fará. Em outros termos, não há como evitar totalmente que o mesmo saber utilizado para fins de alienação e dominação sirva também, por força das contradições que o afetam, ao questionamento e à libertação, em que pesem os limites dessa possibilidade. A esse respeito, diz o professor José Luis Sanfelice citando a Carlos R. Jamil Cury:

> "Preciso então reconhecer que o mesmo saber ler, escrever, fazer as quatro operações e outros conhecimentos sistematicamente transmitido em Sala de Aula - comprometidos com as exigências da divisão social do trabalho - são também os conhecimentos necessários para um desmascaramento das atuais relações sociais e para as análises científicas que vão se opondo às concepções arcaicas da realidade. Não é possível, ao capitalismo, visando neutralizar a explicitação dos interesses das classes subalternas, inviabilizar de forma permanente o ensino de conhecimentos válidos também para elas(...) Isso significa que a educação/reprodução da Sala de Aula pode ser, concomitantemente, educação/fermentação" (SANFELICE, 1986d, p. 91-92)

Não se trata, evidentemente, de fazer a apologia do ensino de filosofia aos moldes tradicionais. Ao contrário, a preocupação com o desenvolvimento nos alunos da capacidade de pensar com criticidade e rigor metodológico os problemas postos pela realidade deve estar presente para o professor de filosofia não como exceção ou por descuido, mas como o principal objetivo por ele almejado. Trata-se, isto sim, de reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem, qualquer que seja a área do conhecimento que tome como objeto, não é linear, unívoco, absoluto, mas, antes, permeado por contradições que o tornam, simultaneamente, um processo de mascaramento/desmascaramento, reprodução/transformação da realidade, ainda que a primeira dessas funções tenha, para o Estado, predominância sobre a segunda.

É, pois nesse sentido que considero necessário relativizar o caráter acrítico do ensino tradicional de filosofia.

Em segundo lugar, é preciso considerar que, mesmo admitindo-se que o ensino de filosofia fosse praticado de forma alientante, acrítica, isso não significa necessariamente que o ESN não enxergasse nele alguma ameaça, senão em ato, pelo menos em potência. Em outros termos, se, por um lado, a filosofia podia estar sendo trabalhada de forma inofensiva, por outro, não havia nenhuma garantia de que isso não se modificaria. Com efeito, levando-se em conta a atuação de professores e alunos universitários de filosofia no movimento de resistência à ditadura civil-militar, bem como a traumática experiência que levou à quase total destruição da Faculdade de Filosofia da USP, pode-se até afirmar que o ESN tinha bons motivos para preocupar-se com a filosofia e os filósofos, em qualquer nível de ensino em que atuassem [9].

---

(9) Segundo depoimento do professor Luis Roberto Salinas Fortes, da USP, os anos do regime militar, sobretudo o período a partir de 1969, foram de muito sofrimento para alunos e professores da Fa-

Além disso, não era difícil presumir que deste ambiente universitário de oposição sairiam boa parte dos eventuais professores de filosofia que atuariam no ensino médio.

Em terceiro lugar, há pelo menos dois fortes indicadores de que o ESN via com desconfiança a atividade filosófica. O primeiro é a frequência com que os intelectuais a ele vinculados recorriam ao argumento do risco da doutrinação ideológica (leia-se marxista e da teologia da libertação) para justificar sua oposição ao retorno da disciplina ao 2º grau. Tal atitude evidencia um certo reconhecimento de que a disciplina poderia assumir características contrárias a seus interesses. A este aspecto voltarei mais adiante. O segundo é a preocupação do ESN em assegurar para si o controle sobre o processo de reimplantação da disciplina, no momento em que se viu forçado e ao mesmo tempo interessado em consentí-lo. A esse respeito, a Indicação CEC/RJ Nº 12/80 que propunha normas para a implantação da filosofia no Estado do Rio de Janeiro, após determinação da Secretaria de Educação e Cultura daquele Estado, é profundamente esclarecedora. Vale, por isso, uma transcrição mais extensa:

> "A Câmara de Ciências (...)
> Considerando que frequentemente sob o nome de Filosofia é veiculado algo que lhe é antitético e que se chama <u>ideologia</u>, visão parcial da realidade, concebida atraves de premissas rigidas, tendentes a disseminar atitudes passionais e semi-irracionais;
> (...)
> Considerando, em síntese, a relevância da determinação da Secretaria de Estado da Educação e Cultura e as vastas consequências que ela pode ter, seja para o bem seja para o mal da juventude estudantil e do futuro do Estado;
> (...)

---

culdade de Filosofia daquela instituição: "Foi uma época difícil, com cassação de professores, prisões de docentes e alunos. Apesar disso, um pequeno grupo resistiu, até porque não tínhamos outra saída. Houve um certo heroismo; nos formamos um centro de resistência. E continuamos nosso trabalho, embora um importante contato com filósofos franceses, iniciado naquele período e que vinha revolucionando o curso, tivesse sido interrompido definitivamente." (O papel da filosofia é pensar a realidade em crise. <u>Folha de São Paulo</u>, 15 de fevereiro de 1984).

propõe:

1. Seja nomeada pela Secretaria de Estado de Educação e Cultura uma comissão de três membros que terão por tarefa:
   - elaborar o programa de filosofia a ser ministrado nas Escolas oficiais e particulares existentes no Estado;
   - indicar e mandar elaborar a respectiva bibliografia;
   - promover a escolha ou a formação de professores aptos a corresponder às finalidades do programa estabelecido;
   - examinar os títulos e aprovar os nomes dos candidatos ao ensino de filosofia no 2º grau.
2. Só poderá lecionar Filosofia nas Escolas de 2º grau quem tiver sido diplomado em Filosofia e aprovado pela referida Comissão supervisora.
3. Uma vez iniciado o ensino da Filosofia no 2º grau, a mesma Comissão (ou outra) se encarregará de acompanhar o desempenho do mesmo, a fim de que seja fiel às normas estabelecidas" (10).

Fica, pois, evidente o cuidado do ESN em determinar o conteúdo teórico e ideológico que deveria orientar o ensino da filosofia no 2º grau a fim de evitar que viesse a se constituir num óbice à consecução de seus objetivos. Mais uma vez, o reconhecimento implícito do potencial crítico da filosofia.

Em quarto lugar, as alterações na base econômica da sociedade exigiam também ajustamentos na sua superestrutura. No plano educacional, porém, não bastava que o sistema de ensino fosse adequado à necessidade de formação de mão-de-obra qualificada através da profissionalização compulsória do nível médio. Era preciso algo mais: que a escola atuasse também como instrumento de reprodução e de disseminação dos valores e das idéias que davam aparência de legitimidade ao "novo" estado de coisas.

Compreende-se, assim, o significado real da inclusão compulsória nos currículos escolares de disciplinas com função claramente doutrinária como Educação Moral e Cívica, Organização Social e

---

(10) Rio de Janeiro (Estado). Conselho Estadual de Cultura. Câmara de Ciências. Indicação n. 12, de 27 de fevereiro de 1980.

Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros, paralelamente à supressão da Filosofia. A esse respeito, lembra-nos Simon:

> "Por um lado, tratava-se de profissionalizar o ensino médio, formando mão-de-obra para atender as exigências do modelo adotado, ou como diz Foucault, tratava-se de 'formar competências para o capital'. (...) Por outro lado, como previa o art. 1º da lei (5692/71), tratava-se de não só qualificar para o trabalho, mas de formar 'cidadãos', certamente doutrinados dentro dos valores ideais da segurança nacional. Naturalmente, OSPB e Moral e Cívica eram disciplinas bem mais qualificadas para essa função." (1986, p.20)

Há, portanto, pelo menos a compreensão de que a filosofia não se prestaria muito facilmente à função de doutrinação, de inculcação dos valores necessários à justificação ideológica do projeto-político elaborado à luz da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento. Daí a necessidade de introduzir outras disciplinas encarregadas especificamente desta tarefa. Além disso, seria difícil imaginar uma convivência pacífica entre a filosofia (mesmo aquela praticada segundo o modelo tradicional) e essas disciplinas doutrinárias. Em algum momento do processo pedagógico os conteúdos e as práticas dos respectivos professores acabariam se sobrepondo, podendo gerar nos alunos um princípio de questionamento, de dúvida, de reflexão, o que de modo algum era desejável. Dessa forma, a exclusão da filosofia e de outras disciplinas humanísticas, não apenas abria espaço físico nos currículos escolares para a entrada de E. M.C e O.S.P.B., como também garantia a essas disciplinas uma certa hegemonia ideológica, minimizando e dissimulando o conflito.

Com relação aos objetivos políticos da reforma educacional trazida pela Lei 5692 e, em particular, à função doutrinária de E.M. C., convém lembrar que estava em consonância com as diretrizes da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento que se assentava sobre o binômio "segurança e desenvolvimento" e que desde o início,

vinha norteando as ações do governo golpista. No dizer de Marilena Chauí:

> "A proposta de reforma educacional não nasceu autodeterminada pelo país, veio sugerida do exterior. E o projeto MEC-USAID assentava em três pilares: educação e desenvolvimento, educação e segurança, educação e comunidade." (CHAUÍ, 1977)

Educação e desenvolvimento significava profissionalização rápida para atender às necessidades urgentes de tecnologia avançada. Entretanto, como a idéia não era formar pesquisadores, educação e desenvolvimento nada mais era do que "educação e reprodução da dependência".

O binômio educação e comunidade dizia respeito, na verdade, à relação escola-empresa, "já que por comunidade só se entendia os empresários".

Finalmente, quanto ao segundo pilar, dizia Chauí:

> "<u>Educação e segurança</u> visava à formação do cidadão consciente, entendendo-se por consciência o civismo e o desejo de resolver os 'problemas brasileiros'. O tópico segurança já determinava de antemão a natureza do civismo e dos problemas que seriam propostos aos alunos. Compensação humanística para o tópico tecnológico anterior, levaria à criação das disciplinas Educação Moral e Cívica (curso médio) e Problemas Brasileiros (superior). E já se abria uma brecha para o que se seguiu na prática: a extinção do curso de Filosofia no colegial e seu desprestígio na Universidade" (idem).

Mas, ainda segundo Marilena Chauí, E.M.C. cumpriu também uma outra importante missão. Para os professores de filosofia e outras disciplinas suprimidas dos currículos que estavam impossibilitados de lecionar na área de sua especificidade, E.M.C. representava uma espécie de válvula de escape na medida em que, pela possibilidade de remanejamento, premitia-lhes pelo menos a sobrevivência como professores, desestimulando-os, assim, a reagirem contra aquela supressão. Nas palavras de Chauí,

> "A transferência para outras disciplinas ou áreas tem três efeitos sobre os professores: o primeiro, consiste em incentivá-los para uma licenciatura curta em Estudos Sociais em faculdades privadas onde nem mesmo sejam obrigados a assistir às aulas (reforça, assim, a reforma no plano universitário secundário); o segundo consiste em desmobilizá-los para qualquer atitude de luta pelo retorno da filosofia, visto que tal retorno implicaria uma crítica global da reforma, coisa que não se sentiam preparados e fortalecidos para realizar; em terceiro lugar, alimenta a imagem da versatilidade do professor de Filosofia que pode falar sobre qualquer coisa que lhe peçam, pois a Filosofia é, para o senso-comum, a capacidade para falar sem nada dizer. Assim, os professores do curso secundário são engolidos pela reforma e servem de pasto para ela." (CHAUÍ, 1978a, p. 8)

Em quinto lugar é preciso considerar que ao ESN interessava superestimar a ameaça de subversão supostamente presente em todas as instâncias da sociedade, como forma de legitimar o uso da repressão. Retomando os dizeres do Pe. Comblin:

> "O enorme poder concentrado em torno da presidência serve, em primeiro lugar, à luta contra a subversão. É sua razão de ser. É muito natural que, dentro da perspectiva do Estado, ela seja a primeira tarefa política. Essa luta pode ser repressiva ou preventiva, ou alternadamente uma e outra. Sendo o Estado concebido em função dessa luta, compreende-se que a amplidão da subversão seja, de modo geral, superestimada: disso depende a legitimidade do sistema. Assim, quando a escassez de fatos assinalados pode esfriar os alarmes, os Serviços de Inteligência se esforçam por aquecer o medo, aumentando sistematicamente os indícios que conseguem recolher". (1978, p. 85)

É, pois, dentro desta estratégia de auto-legitimação que se pode compreender o interesse do Estado em associar o ensino de filosofia a uma atividade de caráter crítico, subversivo. Mesmo que na prática isso não fosse verdadeiro, crê-lo era importante para reforçar esta estratégia e, ao mesmo tempo, justificar a retirada da filosofia do currículo e sua substituição por disciplinas doutrinárias (11).

---

(11) A utilização do caráter crítico da filosofia pelo ESN como forma de auto-legitimação irá se repetir posteriormente, no momento em que o Estado consentir o retorno (com limites) da disciplina ao 2º grau, visando com isto obter o reconhecimento da oposição em relação às suas supostas intenções democratizantes. Voltarei a este tema mais adiante.

Pelo exposto, penso poder concluir que a retirada da filosofia do 2º grau deu-se fundamentalmente no contexto da necessidade sentida pelo ESN de adequar o sistema de ensino às exigências do modelo econômico que se pretendia assegurar, o que haveria de se dar pela profissionalização compulsória daquele nível de ensino e, ao mesmo tempo, pela necessidade de bloquear o máximo possível a emergência da reflexão crítica no interior da escola. Se, por um lado, a questão do caráter subversivo da filosofia não pode ser supervalorizada e tomada como única explicação para o banimento da disciplina, por outro, de modo algum pode ser desconsiderada.

Mas há ainda outro aspecto a ser levado em conta em relação ao afastamento da filosofia do ensino médio e que consiste no fato de que, na verdade, este afastamento não se deu pela decretação pura e simples da extinção da disciplina, mas pela sua transformação em matéria facultativa, integrante da chamada Parte Diversificada do currículo escolar. Com efeito, a Lei 5692/71 havia incumbido os Conselhos Estaduais de Educação de relacionarem as matérias que comporiam esta parte do currículo, facultando às escolas a opção por aquelas que julgassem mais adequadas (ou convenientes) às suas peculiaridades locais (ou interesses). Dessa forma, ao menos a nível formal, havia a possibilidade, ainda que remota, de que a filosofia fosse adotada por algumas escolas.

Foi por isso que os professores de filosofia do Rio Grande do Sul, reunidos em seu III Encontro Estadual, em 1984, puderam afirmar, através de sua Coordenação Estadual que :

> "...a filosofia não desapareceu dos currículos e dos horários de uma centena de escolas gaúchas, mesmo na época em que a reflexão crítica e a educação geral sentiam-se ameaçadas pelo clima político, pelas mudanças nos vestibulares e pela maior importância dada, durante al-

guns anos, a uma formação de interesses mais imediatistas." (12)

Segundo este documento, apenas um ano após a decretação da Lei 5692, o CEE do Rio Grande do Sul, através da Resolução Nº 97, de novembro de 1972, anexara a filosofia à relação de matérias que compunham a Parte Diversificada do currículo de 2º grau, especificando doze subtítulos como conteúdos.

Na prática, contudo, a inclusão da disciplina parece não ter se concretizado a contento, visto que, conforme relato do mesmo memorando, algum tempo depois, o CEE viria novamente se manifestar favoravelmente ao retorno da filosofia, desta feita através do Parecer Nº 188/79:

> "...o ensino de filosofia deveria ocupar um importante lugar no currículo da escola de 2º Grau, considerada a influência que pode exercer na formação geral da personalidade do adolescente e do jovem. Merecem, pois, todo o apoio as iniciativas daqueles que vêem lutando pela sua revitalização no ensino de 2º Grau" (13).

Mas, se a inclusão da filosofia dependia da opção das escolas, porque então isto não acontecia?

Por diversos fatores. Em primeiro lugar, apesar do caráter profissionalizante formalmente conferido ao ensino médio, na prática este continuava sendo visto por grande parte dos diretores e professores como propedêutico ao ensino superior e preparatório para o vestibular. A Reforma Universitária de 1968 havia estabelecido que o vestibular só poderia englobar os conteúdos das matérias obrigato-

---

(12) Coordenação Estadual dos Departamentos de Filosofia do Rio Grande do Sul. Memorando sobre a filosofia nas escolas de 2º grau. Viamão, 7-8 de setembro de 1984, p. 2.

(13) Rio Grande do Sul (Estado). Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 188/79, citado em: Coordenação Estadual dos Departamentos de Filosofia do Rio Grande do Sul. Memorando sobre a filosofia nas escolas de 2º grau. Setembro de 1984, p.1.

rias. Como a filosofia era disciplina facultativa, seu conteúdo ficava excluído. Em razão disso, absorvidas que estavam pelo afã de preparar seus alunos para o ingresso na Universidade, as escolas não viam necessidade, e talvez até considerassem um empecilho, ensinar essa disciplina. Em segundo lugar, convém lembrar que a descentralização anunciada pela Lei 5692 que permitia aos estabelecimentos de ensino organizarem uma parte de seus currículos de modo a adequá-los à sua realidade, na prática não aconteceu plenamente. Sufocadas pelas exigências burocráticas e amarradas pela falta de professores habilitados para trabalharem com as "novas" disciplinas que podiam ser introduzidas, grande parte das escolas preferia a comodidade de manter seus currículos da forma como sempre estiveram ou, quando muito, acatar as sugestões de grades curriculares vindas de instâncias administrativas superiores, as quais nunca incluiam a filosofia (14). Acrescente-se a isso a postura por vezes autoritária das Secretarias Estaduais de Educação que acabavam impondo às escolas determinadas disciplinas, prejudicando ainda mais a já irrizória margem de autonomia das escolas.

Compreende-se, assim, as razões dos professores de filosofia do Rio Grande do Sul ao dizerem que:

> "...a ausência da filosofia em muitas escolas não se deveu a impedimentos legais, e sim a questões práticas como as de horários lotados e à mentalidade reinante, mais voltada ao pragmatismo, ao utilitarismo, à ideologia economicista do capital humano e da profissionalização acelerada, à aversão ao diálogo e ao pensamento crítico e funda

---

(14) O jornal Folha de São Paulo, em materia sobre um encontro de professores e alunos de filosofia realizado em abril de 1983, na USP, informava que a disciplina fôra suprimida também "por iniciativa de sucessivos secretarios de Educação, uma vez que a relação das materias optativas do 2º grau sai diretamente dos gabinetes de assessoria da Secretaria". Cf. Docentes e alunos querem filosofia no 2º grau em 84. Folha de São Paulo, 17 de abril de 1983, p. 30.

> mentador, bem como, por outro lado, a um evidente despreparo e a uma falta de recursos de muitos dos docentes de filosofia no 2º grau em décadas passadas." (15)

Estas foram, portanto, em linhas gerais, as condições econômicas políticas e cultuais que levaram à supressão da filosofia do ensino médio. A este fato, porém, não ficaram indiferentes os setores mais diretamente ligados à questão, a saber, professores e estudantes de filosofia e entidades filosóficas dos mais variados matizes, que não tardaram em desencadear um processo de reação que acabaria por se transformar num amplo e bem organizado movimento de reivindicação do retorno da disciplina e que aos poucos ganharia dimensões nacionais. É o que abordarei a seguir.

3. O movimento pelo retorno da filosofia ao 2º Grau

A supressão definitiva da filosofia foi propiciada pela Lei 5692, em 1971, que permitiu o seu deslocamento para a parte diversificada do currículo, tornando-a facultativa. O marco inicial do movimento pela reimplantação da disciplina, no entanto, foi o ano de 1975 quando, em um encontro realizado no Rio de Janeiro com a participação de filósofos de vários Estados do País, foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas, mais tarde denominado Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. Constituída de uma representação central, de âmbito nacional (SEAF-Nacional) com sede no Rio de Janeiro e de vários núcleos regionais, de âmbito estadual (SEAF-Estadual), e

---

(15) Coordenação Estadual dos Departamentos de Filosofia do Rio Grande do Sul. Memorando sobre a filosofia nas escolas de 2º Grau. Setembro de 1984, p.2.

congregando professores de Filosofia de praticamente todas as universidades do país, a nova entidade veio trazer força e organização à luta pela volta da filosofia ao 2º Grau. De fato, a partir de então, a SEAF estaria à frente de inúmeras atividades e eventos realizados em todo o país visando este objetivo, vindo rapidamente a se notabilizar como a principal referência daquele movimento.

A SEAF, entretanto, não esteve sozinha nesta luta. Ainda que com menor grau de comprometimento e nem sempre balizadas pelas mesmas concepções teóricas e posicionamentos político-ideológicos, várias outras entidades estiveram envolvidas no movimento pela volta da filosofia ao ensino médio. Foi o caso, por exemplo, da CONVÍVIO - Sociedade Brasileira de Cultura; do CONPEFIL - Conjunto de Pesquisa Filosófica; da Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC) e do Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF).

Além dessas entidades, não podemos deixar de considerar também a importantíssima participação dos departamentos de filosofia das diversas universidades do País que não apenas levaram a luta específica em suas respectivas regiões, como também chegaram a se organizar numa Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF), que seria responsável pela realização de diversos encontros anuais de âmbito nacional entre esses departamentos.

Finalmente, há que se registrar a atuação marcante dos estudantes de filosofia que, além de estarem presentes na maioria dos eventos relacionados com a reimplantação da disciplina, tiveram iniciativas próprias, autônomas, materializadas em dezenas de semanas de filosofia, encontros regionais e, sobretudo, nos Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia, os ENEFILs.

Passarei, então, a apresentar alguns dos principais eventos promovidos por estes diversos setores envolvidos no movimento

pelo retorno da filosofia ao 2º grau, visando com isso um duplo objetivo: evidenciar a amplitude por ele adquirida e explicitar suas contradições e seu significado mais profundo no interior do contexto político em que se desenvolveu. Gostaria de alertar, porém, para o risco de que, neste momento, a exposição se revista de uma aparência descritiva, o que, se ocorrer, será fruto da necessidade de compreensão do processo que ora procuro analisar. Selecionei como eventos mais significativos os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia e as inciativas de reinclusão da disciplina via Poder Legislativo, razão pela qual serão retomados em detalhe mais adiante. Esta seleção se deu em função da imensa repercussão e polêmica provocada pelos primeiros, e pelo caráter extremamente revelador das segundas, ambos permitindo o afloramento de posições antagônicas em relação ao retorno da filosofia ao 2º grau.

3.1. Recuperando a memória

Logo em 1976, ano seguinte ao da fundação da SEAF, o Departamento de Filosofia da USP promoveu uma ampla discussão com professores de 2º grau da rede pública, de diversas disciplinas, abrindo caminho para que fosse debatida a questão específica da Filosofia. (Cf. SIMON, 1986, p. 22)

Em dezembro do mesmo ano, criou-se uma "Comissão de Ensino de Filosofia" com o objetivo de romper o isolamento entre professores universitários e secundários de Filosofia e, sobretudo, organizar uma luta conjunta pela reintrodução da disciplina no ensino médio.

> "Pelo contato que a Comissão de Ensino tem mantido com professores secundários, informa o professor Renato Janine Ribeiro, soubemos que muitos deles estão interessados na volta da Filosofia. Tambem fizemos uma pesquisa junto a nossos alunos e a maioria desejaria lecionar Filosofia no segundo grau". (Cf.: Ensino de filosofia voltaria ao 2º grau. Folha de São Paulo, 1 de maio de 1977)

O resultado desses esforços não demorou a aparecer. No ano seguinte, o Departamento de Filosofia da USP organizaria um curso de extensão universitária, cujo tema seria "O ensino da Filosofia no secundário". Ministrado sempre às quartas e sextas-feiras dos meses de maio e junho, tinha como objetivo reunir professores secundários e universitários de Filosofia visando reciclar métodos e conteúdos trabalhados na disicplina [16].

Ao término do curso os participantes elaboraram um documento enfatizando a necessidade da volta da filosofia ao 2º grau como disciplina obrigatória. Segundo este documento, o desinteresse manifestado atualmente pelos alunos em relação ao ensino em geral, deve-se ao fato de não conhecerem a fundamentação daquilo que lhes é ensinado. Ora, a filosofia é uma reflexão voltada para a compreensão dos fundamentos do conhecimento e da ação. Assim, ela pode possibilitar ao estudante refletir sobre o que aprende e, consequentemente, torná-lo mais interessado. Além disso, de acordo com os professores

---

(16) As conferências realizadas foram as seguintes: Dia 6/5: "A Didática da Psicologia e Filosofia" (Prof. Renato Mezan); dia 11/5: "O ensino da História da Filosofia" (Profa. Marilena Chauí); 13/5: "A Lógica no ensino secundário" (Prof. José Raimundo Chiappin); 17/5: "Uma experiência didática" (Prof. Décio de Almeida Prado); 18/5: "Ensino de Artes e Estética" (Prof. Celso Favaretto); 20/5: "A Didática da Sociologia e da História" (Prof. Sergio Cardoso); 24/5: "Aspectos legais de Estudos Sociais e a situação da Filosofia" (Prof. Bueno Conti); 25/5: "Ensino de Artes e Estética (II)" (prof. Leon Kossovitch); 27/5: "Problemas do ensino de Ética" (Prof. Renato Janine Ribeiro); 1/6: "A Filosofia das Ciências Naturais no secundário" (Prof. Pablo Mariconda); 3/6: "Pensamento contemporâneo e Metafísica" (Profs. Victor Knoll e Franklin Leopoldo e Silva). No dia 8 de junho, o curso seria concluído com uma mesa-redonda para avaliação final e discussão. Cf.: Ensino de Filosofia voltaria ao 2º grau. Folha de São Paulo, 1 de maio de 1977. Ver tambem: Que a filosofia volte aos cursos médios. Jornal da Tarde, 2 de maio de 1977, p. 15; De hoje a 6ª debate sobre filosofia. Folha de São Paulo, 22de junho de 1977.

que subscreveram o documento, uma das causas do baixo nível apresentado pelos alunos no secundário e na Universidade encontra-se na redução das Ciências Humanas à "condição irrisória" de Estudos Sociais e na ausência da Filosofia, o que teria acarretado "a ausência do próprio sentido do pensar e do agir". (Cf.: De hoje a 6ª debate sobre filosofia. Folha de São Paulo, 22 de junho de 1977)

Por volta dessa mesma época, em fins de junho de 1977, os estudantes de filosofia da USP, através de seu Centro Acadêmico Prof. João Cruz Costa, realizaram uma Semana de Filosofia que tinha por objetivo "discutir problemas enfrentados pela filosofia frente à atual política educacional (extinção da filosofia como disciplina do currículo da escola de 2º grau e dos cursos de filosofia nas Universidades, implantação de Estudos Sociais, etc.)" (17)

Note-se que também os estudantes já demonstravam certa clareza de que a questão específica da filosofia no ensino de 2º grau tinha consequências diretas nos cursos de graduação em filosofia e que não poderia ser enfocada senão em suas relações com a política educacional mais geral vigente naquele momento.

Ainda em 1977, no mês de outubro, a SEAF realizou no Colégio São Vicente de Paula, no Rio de Janeiro, um ciclo de conferências e debates sobre o tema "Filosofia e Educação". Um dos principais objetivos era dar sistematização e encaminhamento à luta pela volta da filosofia ao nível médio. (Cf.: A filosofia tenta provar

---

(17) O temário abordado nesta semana seria: 22/6: discussão sobre a situção do ensino de filosofia na Universidade e no 2º grau e sobre a filosofia no Brasil; 23/6: mesa-redonda sobre Estudos Sociais 24/6: avaliação da semana e elaboração de um documento registrando a posição dos participantes face aos problemas debatidos. Cf.: De hoje à 6ª debate sobre filosofia. Folha de São Paulo. 22 de junho de 1977.

que não está morta. Como? Voltando ao 2º grau. O Globo, 25 de novembro de 1977)

Naquele momento os professores engajados nessa tarefa já deixavam as primeiras pistas de como e de qual filosofia desejavam ver implantada no 2º grau. Como nos revela o professor Olinto Pegoraro,

> "Não se postula um simples decreto, impondo aos colégios a materia filosófica. O problema é mais amplo e estrutural. O problema do retorno da filosofia não se resolve a partir dele mesmo. Há que tomar distância. É preciso meditar. E distância, recuo e meditação não significam o recurso a abstrações infindas. Trata-se de situar o problema no contexto da realidade de nossa situação cultural e de nosso modelo socio-econômico.
> (...)
> Mas, com tal decreto arriscariamos voltar a um ensino que se satisfaz com a tranmissão de um saber acumulado, nas bibliotecas, livros e manuais. Um saber acritico, meramente informativo e descritivo". (A filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao 2º grau. O Globo. 25 de novembro de 1977)

Não era pois este ensino tradicional da filosofia, considerado "inócuo" e "alienante", que se pretendia reconduzir ao 2º grau, mas uma filosofia que se fizesse questionadora e crítica, enfim, que ensinasse a pensar.

No ano seguinte, mais precisamente de 26 a 28 de outubro, a CONVÍVIO - Sociedade Brasileira de Cultura, organizou um Encontro Nacional de Professores de Filosofia, com o objetivo de analisar, estudar e realizar um levantamento sobre o ensino de filosofia no Brasil, nos seus mais variados ângulos. Um dos temas abordados neste encontro foi "O Ensino da Filosofia no 2º grau", exposto pelo professor João Paulo Monteiro, da USP e debatido pelos Professores Alino Lorenzon, da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro e Maria

Helena Barros Brotero, da EEPSG Caetano de Campos de São Paulo/SP. (18)

Merece destaque neste evento a grande quantidade de participantes que conseguiu reunir, das mais diversas procedências. Para se ter uma idéia, estiveram presentes representantes da USP, da PUC-SP, da Universidade Gama Filho do Rio de Janeiro, da PUC-Rio, da Universidade de Brasília, da Universidade Católica de Porto Alegre e das Universidades Federais de Pernambuco, do Ceará, da Paraíba e do Rio de Janeiro, sem contar ainda a participação do professor George Gusdorf, da Universidade de Estrasburgo. Esta participação é significativa na medida em que evidencia o crescente envolvimento dos Departamentos de Filosofia de vários cantos do País na discussão e na luta pelo retorno da filosofia ao 2º grau.

No entanto, nem todos avaliaram positivamente os resultados deste encontro. O professor Moacir Gadotti, por exemplo, assumiu uma postura crítica em relação a ele. Contestou as posições "derrotistas" ali manifestas e revelou que a SEAF-SP reagiu prontamente à tônica dos debates que, segundo a entidade, colocava a filosofia numa posição de servidão "às necessidades tecnológicas do país e ao atual mercado de trabalho, tal como vem sendo definido e limitado pela legislação em vigor".

> "O encontro, afirma Gadotti, no qual pontificou o presidente da Sociedade Brasileira de Filósofos Católicos, Tarcísio Padilha, parecia justificar e manter a inexistência da filosofia no ensino secundário; além disso, sugeriu também a eliminação do curso de graduação em filosofia sob o pretexto da inexistência de um mercado de trabalho(...)

---

(18) Cf.: Ensino da filosofia em debate. Folha da Tarde, 28 de outubro de 1978. Outros temas debatidos no encontro: "A Filosofia e a Universidade", "O Ensino de Filosofia nos Ciclos Básicos", "O Ensino da Filosofia nos Cursos de Graduação", "O Ensino da Filosofia nos Cursos de Pós-Graduação", "Filosofia e Mercado de Trabalho", "Filosofia e Cultura Brasileira" e "A Filosofia e a Ideologia".

> Se essas coisas foram ditas por 'filósofos' podemos com razão perguntar: o que justifica ainda a filosofia? Ou os filósofos não estariam mais tomando a serio a filosofia?" (GADOTTI, 1979, p.131)

Em março de 1979, a SEAF organizou na USP duas mesas-redondas sobre filosofia. A primeira tinha como tema "A Filosofia no Brasil" e centrava-se na questão do nacionalismo em sua dimensão política e literária. Participaram desta discussão aos professores Bento Prado Júnior, Caio Navarro e Roberto Schwartz. A segunda versava sobre o "ensino da Filosofia no Brasil", abordando principalmente o problema da supressão da filosofia do 2º grau e sua situação na Universidade. Compunham esta mesa os professores José Arthur Gianotti (USP e PUC-SP), Renato Janine Ribeiro (USP), Dermeval Saviani (PUC-SP) e ainda os alunos Azildo Souza Campos (USP) e Rosely Roth (PUC-SP) (19).

À exceção de Gianotti, todos os demais participantes posicionaram-se favoravelmente ao retorno imediato da filosofia ao 2º grau. O principal argumento por ele apresentado era o da inexistência, a seu ver, de professores devidamente capacitados para atender, de pronto, à demanda das aulas de filosofia, razão pela qual seria preferível não tê-la no currículo a vê-la mal ensinada.

As ponderações de Gianotti serão analisadas mais adiante, ao serem tratados os argumentos contrários ao retorno da filosofia ao 2º grau. Antecipo, porém, que a alegação da falta de professores é questionável, não podendo ser generalizada para todas as regiões do País e que, o próprio Gianotti, segundo registro da imprensa, algum tempo mais tarde, viria recuar dessa posição passando a apoiar,

---

(19) A respeito dessa mesa-redonda, ver: Reunião de filósofos na Usp. Diário de São Paulo, 18 de março de 1979, p. 3; e Mesas-redondas de filosofia. Folha de S. Paulo, 18 de março de 1979.

ainda que discretamente e sem maior envolvimento prático, a proposta de retorno da disciplina. (20)

Não obstante a surpresa (ou, talvez, decepção) causada pelas declarações de Gianotti, e talvez até mesmo por causa delas, esta mesa-redonda serviu para reafirmar a disposição da SEAF em dar prosseguimento aos debates e à luta pela reintegração da filosofia e em traçar uma estratégia bem definida para a consecução desse objetivo.

Foi também em 1979, durante o mês de julho, que se realizou em Brasília o VII Encontro do Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL), do qual resultaram duas mensagens, assinadas pelo Pe. Stanislavs Ladusâns, então diretor daquela entidade e que seriam enviadas ao General Presidente João Batista Figueiredo (21).

A primeira mensagem data de 30 de julho e apresenta seis considerações tentando fundamentar a necessidade da inclusão da filosofia como disciplina obrigatória nos currículos de 2º grau. Entre as justificativas apresentadas, detacam-se: que a filosofia, como disciplina que ensina a pensar em profundidade, é fundamental para a realização do objetivo do ensino de 2º grau, ou seja, para a formação integral do educando; que a orientação e a fundamentação proporcionadas pela filosofia são importantes para o adolescente, fase em que emergem inúmeras interrogações e durante a qual se estrutura a sua personalidade; que diante da "instabilidade gerada pe-

---

(20) Sobre a posição de Gianotti, ver: O impasse da Filosofia. Folha de S. Paulo, 13 de abril de 1980.

(21) Cf.: O ensino da filosofia nas escolas. O Estado de São Paulo, 21 de fevereiro de 1980. Sobre essas mensagens do encontro do Conpefil e a resposta que obtiveram do governo, ver: Stanislavs Ladusans, Nota sobre o ensino de filosofia no Brasil. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 16, p. 152-56, janeiro/abril de 1980.

las mudanças", da "multiplicidade de idéias" e das "posições divergentes" que caracterizam a época atual e que "tendem a solapar toda crença, todo pensamento verdadeiro e reto e as convicções que não sejam solidamente fundadas...", a filosofia surge como uma "presença salvadora", oferecendo os elementos básicos necessários para que cada um possa estruturar uma concepção de vida "bem definida e sólida"; que a filosofia representa "uma luz" que torna as pessoas críticas "em relação a toda e qualquer ideologia, que é sempre uma visão parcial do real com pretensão de ser total"; que, em virtude de seu caráter "especulativo e formativo" a filosofia oferece ao jovem a "segurança intelectual e a firmeza naquilo que é verdadeiro. Por isso a filosofia, na medida em que busca e expressa a verdade, constitui-se em fonte de <u>segurança</u> pessoal, social e até <u>nacional</u> (grifo meu)".

Assim, conclui a mensagem do CONPEFIL,

> "Por tudo isto é indispensável a filosofia no currículo das escolas de 2º grau. É a filosofia que ensina o jovem a ser contemplativo na ação e ativo na contemplação, preservando-o do tumulto das condições sociais ou dos ativismos desordenados, da veemência das paixões que impedem a reflexão mais profunda e dificultam o processo educacional, tanto para o educando quanto para o educador. A filosofia, como um grande valor presente na educação, exige um processo didático apropriado às circunstâncias concretas dos alunos, para que a busca das soluções racionais profundas seja cativante e possa proporcionar às mentes, que estão em evolução e buscam a verdade, uma visão última do conhecer, do ser, do amar, do avaliar e do agir humano, bem como fortalecer os pressupostos da fé cristã e auxiliar a constituir uma integração coerente dos valores." (LADUSÂNS, 1980, p. 153)

A filosofia teria, pois, uma função apaziguadora em face dos conflitos e das mudanças ocorridas na realidade, contribuindo assim (e o admite explicitamente o CONPEFIL) para a segurança nacional. Além disso, a disciplina não apenas teria um caráter especulativo, como também estaria a serviço da perpetuação da fé e dos valo-

res cristãos. Ora, visto que não há uma única interpretação da doutrina cristã, poder-se-ia perguntar: a qual cristianismo se refere o Pe. Ladusãns? Certamente não àquele praticado pelos adeptos da Teologia da Libertação que tentam colocar a religião a serviço dos mais pobres e da tranformação da sociedade. Talvez o diretor do Conpefil devesse aplicar às suas próprias considerações a definição de ideologia por ele enunciada.

A segunda mensagem data de 31 de julho e traz quatorze pontos sobre a situação da filosofia nas Universidades brasileiras. Entre as questões levantadas neste documento, destacam-se: o esvasiamento da filosofia, por vezes transformada em "estudo das ideologias"; a falta de formação filosófica nos estudantes e docentes de outras áreas, refletindo "ausência de cultura"; o lugar da filosofia no diálogo com as demais disciplinas da Universidade; a necessidade de que o ensino de filosofia seja inserido na realidade concreta do Brasil, identificada como cristã; a abertura que este filosofar deve manter para as contribuições válidas (quem as definirá?) de outros continentes.

Esta segunda mensagem em particular mereceu atenção especial da parte do governo. Poucos meses depois, em janeiro de 1980, o General Golbery do Couto e Silva, então Chefe do Gabinete Civil da Presidência da República, enviou ofício ao Pe. Ladusãns (Ofício n. 15, de 25 de janeiro de 1980) encaminhando a resposta da Secretaria de Ensino Superior do MEC à entidade, sistematizada na Informação Nº 01/1979. (Cf.: O ensino da filosofia nas escolas. <u>O Estado de São Paulo</u>, 21 de fevereiro de 1980)

Essa Informação reconhecia como "legítimas e procedentes" as apreensões manifestadas pelo CONPEFIL em relação às insuficiên-

cias do ensino de filosofia no País:

> "Não resta dúvida, afirma o documento do MEC, que o ensino da filosofia no Brasil, primeiro pelas fortes tendências positivistas das elites pensantes, e mais recentemente pela prioridade e pelo fascínio da tecnologia, tem sido relegado, no sistema de ensino oficial, ao papel secundário de um 'saber inútil', e por isso irrelevante" (22).

Era justamente nessa "inutilidade", entretanto, que aos olhos da SESU/MEC residia o valor e a importância da filosofia.

> "Efetivamente, explica, ela não conduz aos 'bens úteis' do ouro, do poder e dos confortos eudemonísticos, que trazem no seu bojo o risco corrente da obliteração da matéria, da catástrofe e da perda do sentido da vida. (...) A filosofia, ao contrário, cultiva e infunde os chamados 'bens honestos', como a busca e o discernimento da verdade, que atrás das aparências materiais se esconde; o conhecimento do homem (...); o belo (...); os valores éticos e morais; e acima de tudo, a formação do homem ..." (Idem, p. 155)

Nota-se um certo reconhecimento da importância da filosofia por parte da SESU/MEC. que, no caso, representava a visão do Estado de Segurança Nacional sobre o assunto. Mas não se tratava, obviamente, de qualquer filosofia, e muito menos daquela filosofia crítica, questionadora, inserida no contexto histórico que pretendiam os integrantes do movimento pelo seu retorno ao 2º grau. Ao contrário, considerava importante uma filosofia "inútil", estéril, despreocupada com os problemas materiais, afeiçoada por outro lado aos problemas metafísicos e morais e sem ligação com a realidade concreta.

---

(22) Brasil. Leis, decretos, etc. Ministério da Educação e Cultura. Coordenação de Filosofia, Letras e Artes. Secretaria de Ensino Superior. Informação n. 1/79. In: Stanislavs Ladusãns. Nota sobre o ensino da filosofia no Brasil. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 16, janeiro/abril de 1980, p. 155.

Pela proximidade entre os conteúdos das mensagens do Conpefil e da Informação da SESU e pela forma como o Pe. Stanislavs Ladusâns se refere a esta última, parece haver concordância entre as partes com relação à concepção de filosofia e ao papel que a ela caberia desempenhar no ensino secundário. Diz o Pe. Ladusâns a propósito da Instrução da SESU: "considerando o valor deste documento lúcido, de oito considerações que prestigiam a filosofia, tenho a satisfação de publicá-lo" (ídem, p. 152). Em outra passagem, ao concluir a exposição das considerações da SESU na referida Informação, complementa: "Eis o valioso documento enviado pelo Gabinete Civil da Presidência da República ao CONPEFIL, que agradecemos publicamente e que se impõe à consideração atenciosa de todos os que se interessam pela promoção da filosofia no tempo presente que dela precisa com urgência nas escolas e fora das escolas." (ídem, p. 156. Os grifos são meus)

A Informação SESU/MEC Nº 1/79 revela ainda que a preocupação expressa pelo Conpefil era partilhada pelo MEC que, mais de uma vez, teria manifestado interesse e apreensão em "recuperar e revitalizar aspectos da cultura, de valores históricos e de identidade nacional, através de reformulações dos programas de ensino" (ídem, p. 155)

Por outro lado, o MEC reconhecia também que em meio à diversidade de tendências e correntes existentes no seio da filosofia, a parcialidade e a unilateralidade poderiam "tornar-se uma tentação" para quem se encarregasse de traçar normas sobre programas de ensino, razão pela qual seria aconselhável "prudência e sabedoria".

É, pois, em nome dessa prudência e dessa sabedoria, e coerentemente com a preocupação acima mencionada, que o Ministério da Educação teria decidido criar no interior da SESU uma Diretoria de

Filosofia, Letras e Artes, cuja incumbência seria "mediante auscultação ampla e continuada dos diversos especialistas da área, traçar diretrizes em articulação com o CFE, proceder à reformulação de currículos, implantar programas e supervisionar o processo a nível nacional" (idem, p. 155). Obviamente, na ótica do MEC, esta Diretoria estaria imune ao risco de parcialidade e de unilateralidade por ele temido.

Assim, o ESN, através de seus organismos educacionais, não apenas explicitava o tipo de filosofia que considerava adequada ao país, como também assegurava para si o controle, com rédeas curtas, da estruturação dos currículos escolares nessa área. Mais uma vez constata-se o temor por parte do ESN quanto à possibilidade de o ensino da filosofia assumir características indesejáveis e contrárias aos seus interesses.

Houve, ainda em 1979, uma primeira tentativa de reinclusão da Filosofia, juntamente com Sociologia e Psicologia, no ensino de 2º grau pela via do Poder Legislativo através de um Projeto de Lei apresentado à Assembléia Legislativa de São Paulo pelo Deputado Mauro Bragato (Projeto de lei n. 343, de 29 de junho de 1979). Este projeto, juntamente com outras iniciativas semelhantes serão objeto de atenção especial em momento oportuno. Por ora, basta informar que a proposta de Bragato, embora obtivesse parecer favorável da Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia, foi vetada pelo Governador Paulo Maluf, veto este que, por sua vez, acabou rejeitado pela mesma Comissão [23]. Posteriormente, em 1983, Bragato viria a

---

(23) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. A-n. 21, de 13 de abril de 1981. [Veto do Governador P. Maluf ao Projeto de Lei Nº 343/79]. São Paulo, [s.d.] Quanto à rejeição do veto pela Comissão, foi expressa no Parecer Nº 408/81.

reapresentá-lo, confiante de que sob a égide do chamado "governo democrático", como o próprio autor a ele se refere, as condições para sua aprovação fossem mais favoráveis. Novamente, entretanto, a proposta seria rejeitada, desta feita não passando sequer pela Comissão de Constituição e Justiça.

O ano de 1980 marcaria o retorno da filosofia nas escolas do Rio de Janeiro [24], significando uma importante conquista dos setores envolvidos nessa luta. Nas palavras da Professora Maria Célia Simon, foi "o primeiro resultado efetivo do movimento nacional pela reintrodução da filosofia no 2º grau" (1986, p.26).

Todavia, para as lideranças mais combativas desse movimento, especialmente aquelas ligadas à SEAF, essa reintrodução não se deu exatamente da forma como pretendiam, tendo sido questionada e contestada em vários aspectos. Vale a pena analisar um pouco mais detidamente como esse processo se desenvolveu no Estado do Rio de Janeiro, visto que ali as contradições se revelaram de forma cristalina, o que nos ajuda a compreender o movimento na sua globalidade. As informações que se seguem estão ancoradas fundamentalmente nas considerações da Professora Maria Célia Simon.[25]

Já em 1979, o Secretário de Educação e Cultura daquele Estado, Arnaldo Niskier, havia nomeado uma "comissão de alto nível" para estudar a possibilidade do retorno da filosofia nas escolas de

---

(24) CF.: Filosofia volta este ano ao currículo das escolas estaduais de ensino médio. Jornal do Brasil, 28 de janeiro de 1980.

(25) Refiro-me ao excelente trabalho intitulado "A política da filosofia no 2º grau" publicado na obra organizada por Leda Miranda Hubne: Política da Filosofia no 2º Grau. SEAF/Sofia Editora, 1986. Eventualmente recorrerei também a alguns apontamentos que me foram gentilmente cedidos pela autora.

2º grau. Inicialmente a comissão era formada apenas por professores de filosofia da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), a saber: Tarcisio Meirelles Padilha, ligado também à Associação Brasileira de Filósofos Católicos; Cylene Castelhões Gallart, Chefe de Gabinete do Secretário Niskier; Arminda Faria Salomão Rangel Lima e Hans Ludwig Lippman. Posteriormente seria acrescida de mais dois membros ligados à Secretaria de Educação e Cultura do Estado: as professoras Maria Martha S. Lustosa Leão, da Coordenação de 2º Grau, e Celeste Bastos, do Laboratório de Currículos.

Nenhum dos membros dessa comissão, no entanto, estava direta e efetivamente envolvido na luta pela volta da filosofia ao 2º grau [26]. Por outro lado, os que participavam ativamente desta luta foram alijados do processo pelo poder oficial, como denuncia Simon:

> "Mais uma vez, uma decisão de gabinete, que desconsiderou pura e simplesmente os vários setores empenhados na reintrodução da filosofia no 2º grau, aqui no Estado, como a SEAF-RJ, os Departamentos de Filosofia e os alunos do IFDS/UFRJ e PUC-Rio. Ou seja, longe das vistas e alheio às opiniões dos principais interessados". (1986, p. 27)

Os estudantes da USP, analisando a volta da filosofia no Rio de Janeiro, chegaram a conclusão semelhante. Segundo afirmaram

---

(26) À exceção de Padilha não encontrei nos documentos analisados (salvo possível descuido) nenhuma referência que ligasse os nomes que compunham a referida comissão ao movimento pelo retorno da filosofia ao 2º Grau. Mesmo Padilha, embora tenha se pronunciado sobre o assunto, expressava um posicionamento bastante divergente daquele adotado pelos membros da SEAF e dos Departamentos de Filosofia reunidos em torno da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF). Como denuncia Luis Antonio Cunha, Padilha defendia a reimplantação da filosofia no ensino médio "como forma de absorver o conteúdo da educação moral e cívica, quando esta disciplina passou a ser ameaçada pelas lutas em prol da democratização do ensino" (CUNHA e GÓES, 1989, p. 79). O próprio Niskier, vale dizer, considerando-se o fato de que fazia parte do corpo docente do Departamento de Filosofia da UERJ (o que talvez explique seu aparente interesse pelo retorno da disciplina), não chegou a se engajar efetivamente naquele movimento, limitando-se a algumas atitudes isoladas para as quais valeu-se muito mais dos cargos que ocupou (primeiro, de Secretário de Educação e Cultura e, depois, como membro do CFE) do que de um envolvimento direto no cotidiano da luta pela volta da filosofia ao 2º grau. Na verdade, inexistem referências que pudessem atestar esse envolvimento.

no relatório de sua participação no III ENDF, em Santos, naquele Estado "os filósofos ficaram sabendo da volta da filosofia pelos jornais" razão pela qual a reimplantação da disciplina teria sido "completamente caótica: muitos formados em outras áreas lecionando filosofia e quase todo ensino sendo ministrado através de materiais absolutamente aterradores" (27)

A comissão nomeada por Niskier acabou sugerindo a reintrodução da filosofia em 22 dos 111 colégios estaduais de 2º grau do Rio de Janeiro em caráter experimental. O trabalho, entretanto, foi iniciado em 18 colégios, distribuídos por 14 municípios que incluiram a disciplina em suas grades curriculares empregando 29 professores. Segundo relata Simon, "o número pequeno se deve à intenção, desde o início explicitada pela Comissão, de fazer um acompanhamento da experiência". Essa intenção seria materializada pouco depois na Indicação 12/80 que definia as normas para a implementação da medida. Voltarei a ela logo mais.

A opinião da comissão encontrou eco no Conselho Estadual de Educação-RJ que, em atendimento à solicitação do Secretário Niskier de que fosse estudada a viabilidade de inclusão da disciplina "Noções de Filosofia" no currículo do ensino médio, emitiu o Parecer Nº 49, de 21 de janeiro de 1980.

Por meio de uma extensa e cansativa exposição, repleta de citações de inúmeros autores dos mais variados matizes, o referido parecer procura justificar "a importância e mesmo a necessidade da disciplina de filosofia nos estudos de 2º grau", sem deixar de salientar, porém, que, embora seja uma "decorrência direta da natureza

---

(27) Relatório dos Estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.t.]. O documento é assinado pelos alunos Márcia, Rachel, Helio, Chicão e Pachi.

reflexiva do homem, a **especulação** filosófica **deve ser disciplinada**" (grifo meu).

Essa preocupação em disciplinar o trabalho filosofico que seria realizado no ensino secundário já havia sido manifestada pela comissão de notáveis de Niskier, como vimos pelas palavras de Simon. A expressão "deve ser disciplinada", no entanto, é um tanto vaga e, por isso mesmo, de sentido impreciso, dúbio. De fato, é possível interpretá-la como se referindo à necessidade de que a especulação filosofica seja feita com critério, com metodo, com rigor. Essa interpretação seria reforçada pela observação dos conteúdos propostos pelo parecer para serem trabalhados pela disciplinas, os quais privilegiam aspectos da Lógica Formal, enfatizando a necessidade de se desenvolver nos jovens a capacidade de pensar disciplinadamente, logicamente. A reserva de todo um semestre para o estudo da Lógica quando o mesmo periodo é sugerido para a exposição (ainda que sumária) de toda a história da filosofia contribui para ratificar aquela interpretação.

Por outro lado, seria difícil deixar de concluir que o termo "diciplinada" significasse também a intenção de que o trabalho dos professores de filosofia fosse regulamentado e acompanhado de perto pelos organismos educacionais oficiais que, em última instância, representavam o Estado de Segurança Nacional. Além disso, é bastante sintomático o cuidado do CEE em não deixar dúvidas quanto à concepção de filosofia que desejava ver adotada pelos professores que atuariam no magistério da disciplina definindo inclusive, e com certo detalhamento, a forma como deveria se processar sua reimplan-

tação e os conteúdos que seriam trabalhados [28]. Ainda que o Parecer incorpore em suas justificativas expressões como "senso crítico", "cosmovisão" e "aprofundamento dos problemas da sociedade", a análise global do documento revela uma concepção da filosofia como especulação, saber valioso, porém estático e que deveria ser transmitido segundo o modelo do ensino tradicional de outrora. A esse respeito, revela Simon:

> "...os documentos oficiais apresentam uma clara concepção de filosofia. Ela é vista como teoria pura, portadora de valores eternos e imutáveis; é identificada com sabedoria, o saber supremo que acumulou durante mais de dois milênios o imenso repertório de teorias e respostas que deverão ser transmitidas às gerações como o tesouro inestimável da cultura humana" (1986, p. 31)

No que concerne ao controle do Estado sobre o processo de reinclusão da filosofia no Rio de Janeiro, importa ressaltar ainda que, após as considerações apresentadas pelo Parecer CEE Nº 49/80 e tão logo esta medida fosse determinada pela Secretaria Estadual de Educação e Cultura, o Conselho Estadual de Cultura aprovaria a Indicação 12/80 estabelecendo normas para a implantação da disciplina. Uma rápida olhadela por sobre este documento, porém, verdadeira pérola da legislação autoritária pós 64, é suficiente para revelar o

---

(28) Segundo pensavam os signatários do Parecer CEE-RJ 49/80, a filosofia deveria ser ensinada nas duas séries iniciais do 2º grau em, no mínimo, duas aulas semanais. O primeiro ano seria dedicado à História da Filosofia (1º semestre) quando seriam apresentadas as grandes figuras e os grandes sistemas filosóficos, com apreciação crítica dos mesmos; o 2º semestre, por sua vez, seria reservado ao estudo da Lógica, ensinando-se as grandes normas disciplinadoras do raciocínio. Quanto ao segundo ano, ofereceria ao aluno uma iniciação aos grandes problemas filosóficos (problema do conhecimento, do ser, do mundo corpóreo, da vida, do valor, da pessoa humana, do convívio social, de Deus e as grandes linhas da Moral). O Parecer sugere ainda que a disciplina seja denominada "Iniciação Filosófica" (em vez de "Noções de Filosofia", como propusera Niskier), por considerar esta nomenclatura mais adequada aos objetivos almejados. "Como se pode ver, afirma Simon, retoma-se de forma quase inalterada o tradicional ensino de filosofia, muito embora o Parecer faça também a ressalva de que não se deve introduzir '...nunca a história da filosofia pura e simplesmente, como se fez no Brasil, porque esta literalmente não tem utilidade'". (SIMON, 1986, p.28)

grau de preocupação que nutria o ESN em relação aos "riscos" que o ensino de filosofia poderia representar, caso não fosse devidamente vigiado.

Comecemos pela argumentação apresentada para justificar a necessidade dessa normatização, vale dizer, desse controle. Em primeiro lugar, a filosofia é considerada pela Indicação como disciplina "de elevada eficácia na formação do estudante", devendo contribuir "para a mais plena adequação do cidadão no desempenho de sua profissão e de suas obrigações cívicas". Por outro lado, adverte quanto ao fato de que "frequentemente, sob o nome de filosofia é veiculado algo que lhe é antitético e que se chama ideologia, visão parcial da realidade, concebida através de premissas rígidas, tendentes a disseminar atitudes passionais e semi-irracionais". A isso tudo acrescente-se o receio de que o retorno da filpsofia ao 2º grau tivesse vastas consequencias "seja para o bem seja para o mal da juventude e do futuro do Estado" (grifos meus).

Com base nessas considerações, a Indicação do CEC propunha a nomeação pela Secretaria de uma comissão de três membros e que teria a incumbência de elaborar os programas, indicar a bibliografia, promover a escolha e a aprovação dos professores aptos a lecionarem a disciplina (os habilitados seriam apenas os diplomados em filosofia) e acompanhar desempenho desses professores, cuidando para que não se desviassem das diretrizes estabelecidas.

É pois flagrante na Indicação 12/80 a preocupação do CEC (que neste assunto representava o ponto de vista do ESN), não apenas em acompanhar de perto o trabalho filosófico a ser desenvolvido no 2º grau, como também em assegurar que o mesmo tivesse o carater que o Conselho julgava conveniente. Isso transparece claramente na atribuição à filosofia da tarefa de promover "a mais plena adequação

do cidadão no desempenho de sua profissão e de suas obrigações cívicas". A filosofia, assim, seria convertida numa espécie de Educação Moral e Cívica, agora de cara nova e supostamene legitimada pelo amplo movimento que reivindicava sua presença nos currículos do ensino médio (29).

Receando o uso ideológico da disciplina, a Indicação propunha a ação supervisora de uma comissão nomeada (portanto, não eleita pelos segmentos envolvidos na questão) pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado e que, pelo visto, estaria imune a influência de ideologias. Há, porém, uma incoerência lógica neste raciocínio. Se, por um lado, afirma a necessidade de evitar essa ideologização considerada antitética à filosofia, por outro, contraditoriamente, impõe uma determinada concepção de filosofia (como instrumento da "mais plena adequação do cidadão"), por si só ideológica, parcial, politicamente comprometida com os interesses do Estado de Segurança Nacional. Além disso, seria ingenuidade acreditar que a tal comissão, uma vez que constituída de seres humanos historicamente situados e, portanto, socialmente determinados, pudesse manter-se isenta de contaminações ideológicas. Se por natureza, em se tratando de vida em sociedade, a neutralidade já se revela impraticável, muito mais absurdo ainda seria admiti-la possível numa comissão constituida por nomeação, segundo critérios definidos pelo agente nomeador e para realizar os objetivos por ele fixados. Em suma, a Indicação cometia o pecado que tencionava evitar. Na verdade, (e isto será melhor explicitado adiante no momento em que forem analisados os argu-

---

(29) Note-se a semelhança desta função de moral e civismo atribuida à filosofia pelo Conselho Estadual de Cultura com a posição de Tarcisio Meirelles Padilha, explicitada acima.

mentos contrários ao retorno da filosofia ao 2º grau, mais precisamente o argumento da doutrinação ideológica) não era toda e qualquer ideologia que se pretendia combater, mas apenas aquelas orientações teóricas que se revelassem críticas e perigosas ao sistema econômico vigente.

Fica, assim, evidente o interesse do ESN em controlar o processo de reimplantação da filosofia no ensino médio. Mas para coroar o que foi exposto acima, vale lembrar ainda que, no caso do Rio de Janeiro, muitos dos que estiveram intimamente ligados a esse processo, alguns inclusive ocupando posições de destaque, eram ex-alunos ou professores do corpo permanente da Escola Superior de Guerra, centro nacional de sistematização e divulgação da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (30).

Para concretizar esse acompanhamento, a Secretaria de Educação e Cultura do Rio de Janeiro promoveu, até 1982, cinco encontros semestrais de professores de Filosofia do Estado, sendo dois em 1980, dois em 1981 e um em 1982 (31). Além desses encontros, os professores eram frequentemente convocados pela Secretaria para reuniões onde recebiam orientações técnicas e eram solicitados a contar suas experiências e dificuldades.

---

(30) Segundo Maria Célia Simon, faziam parte do corpo de professores da ESG: Tarcísio M. Padilha, que fôra presidente da Comissão de Alto Nível nomeada por Niskier e Ubiratan de Macedo, conferencista do I Encontro Estadual de Professores de Filosofia do Rio de Janeiro, em 1980. O próprio Secretário Niskier havia sido aluno da ESG.

(31) Os encontros de 1980 aconteceram de 25 a 29 de fevereiro e de 24 a 27 de julho; os de 1981, de 24 a 27 de março e de 21 a 23 de outubro. O último encontro realizou-se no 2º semestre de 1982. Segundo o Professor Cosimo D. Avila, desses encontros participaram professores com três tipos principais de formação: 1) licenciados em outras disciplinas, predomiantemente Pedagogia e, em menor número, Ciências Sociais e História, com registro em Filosofia; 2)ex-religiosos, licenciados em Filosofia depois de uma complementação pedagógica; 3) professores licenciados em filosofia, que se mantiveram em menor número mesmo depois do concurso de 1981. Parece ter havido também encontros regionais como os de Macaé, Petrópolis e Barra do Piraí, realizados no 2º semestre de 1981. (Cf. Cosimo D. Avila. Filosofia no 2º Grau: o uso autônomo da palavra. [S.n.t.], p. 11).

Aqui também a participação dos segmentos mais diretamente envolvidos no movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, ou seja, dos membros da SEAF e dos Departamentos de Filosofia das Uni-versidade Santa Úrsula e da UFRJ foi bloqueada, não podendo os mesmos intervirem na organização desses encontros. Isso sem falar no papel passivo que era frequentemente reservado aos professores participantes, fato este que só começaria a se modificar a partir do quinto encontro, como nos relata Avila:

> "No V Encontro, a Comissão de Implantação da Filosofia no 2º Grau permitiu a participação de professores que não pertenciam ao seu quadro oficial e nem seguiam a orientação tradicional de seus filósofos. Esta nova composição de forças levou à reorientação não só do conteúdo como também da forma de organização do Encontro: os conferencistas foram substituídos por coordenadores de grupos de discussão e por uma Mesa-Redonda constituída por professores do 2º grau. (AVILA, S.n.t.)

Assim, a despeito das contradições ainda presentes e dos limites por elas estabelecidos, esse encontro teria representado um primeiro passo no sentido da recuperação, pelos professores, do direito à palavra. Contudo, indaga Avila, "a partir de então não houve mais Encontros. Teria sido por causa do uso autônomo que os professores começaram a fazer da palavra?" (idem, p. 11).

Apesar de todos os "cuidados" tomados pelos órgãos oficiais, ou talvez justamente por causa deles, a implementação do retorno da filosofia no Rio de Janeiro não se deu de forma efetiva e satisfatória. Além do quadro desolador que caracteriza a escola pública de um modo geral, fruto da política educacional que vinha sendo desenvolvida deliberadamente pelo governo militar (e que em muitos aspectos perdura até hoje), a filosofia teve que enfrentar também problemas mais específicos.

A começar pela obrigatoriedade da disciplina que deveria vigorar a partir de 1982 para toda a rede oficial (na época, cerca de 138 escolas, incluindo cursos normais), mas que, na prática, não se concretizou. Segundo relata Simon,

> "...são muitas as escolas onde, ainda hoje, não se ensina filosofia. São vários os motivos, desde a falta de professores, passando por um certo descaso por parte de diretores, até o pouco interesse da própria Secretaria de Educação". (1986, p.27)

A respeito dessa situação adversa em que se deu a reimplantação da filosofia no Rio de Janeiro, os diretores de escolas dão-nos também reveladores depoimentos através dos ofícios que encaminharam à Coordenadoria de Ensino de 2º Grau da Secretaria Estadual de Educação e Cultura. Um desses ofícios dizia:

> "Com o presente ratifico a necessidade de encaminhamento de professores de filosofia para este Colégio que, por não dispor de nenhum professor desta área, não pode ainda introduzir esta disciplina em seu currículo de 2º grau". (32)

Um outro documento nos oferece ainda maiores detalhes:

> "Por motivos alheios à nossa vontade, até a presente data não nos foi possível realizar a concretização daquela determinação de SEEC. No princípio do ano letivo estávamos carentes de 22 professores, os quais foram chegando lentamente. No decurso do mês de abril, recebemos alguns professores e há poucos dias recebemos um professor de Português. Ainda estamos com falta de 10 professores, sendo 6 de Matemática (...), 1 de Português (...), 2 de Inglês (...) e 1 de Educação Artística (...), além de 2 professores de Filosofia para as 12 turmas de 2a série (...)" (33)

---

(32) Rio de Janeiro (Estado). Leis, decretos, etc. Colégio Estadual Gomes Freire de Andrade. Ofício n. 41. Rio de Janeiro, 9 de maio de 1980.

(33) Rio de Janeiro (Estado). Leis, decretos, etc. Colégio Estadual Central do Brasil. Ofício n. 30, de 27 de maio de 1980.

Os alunos de filosofia da USP também se referiram a esses problemas e acrescentaram a denúncia de influência de interesses particulares de determinados grupos políticos envolvidos no processo de reimplantação da filosofia no Rio de Janeiro:

> "No Rio de Janeiro, em que a tão esperada volta da filosofia se consolidou, a situação não é muito animadora. A filosofia foi introduzida por articulações políticas do grupo Convívio, sem uma pesquisa prévia no segundo Grau. Surgem assim dificuldades como: há professores sem formação específica ministrando o curso, não há filosofia em todas as escolas, apesar de sua obrigatoriedade, não há integração da filosofia com as outras disciplinas, ela é desvalorizada, não há uma separação entre metodologia e conteúdo, e, por fim, o material didático utilizado é pessimo, como por exemplo, o livro 'Trabalho Dirigido em Filosofia' da dupla Parisi-Cotrim". (Relatório dos estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.t.], p.9-10)

Importa registrar ainda que, embora tivessem sido excluídos das iniciativas oficiais, os segmentos mais diretamente engajados na luta pelo retorno da filosofia e ligados a SEAF, acabaram desenvolvendo atividades paralelas visando atingir os professores de filosofia da rêde. Como nos conta Simon,

> "A SEAF/RJ e o SOCII (Pesquisadores Associados em Ciências Sociais), os Departamentos de Filosofia da Universidade Santa Úrsula e da Universidade Federal do Rio de Janeiro promoveram cursos de reciclagem e palestras na capital, em Niterói e no interior do Estado". (1986, p.33)

Observa-se, portanto, que a reimplantação da filosofia no Estado do Rio de Janeiro desenvolveu-se num terreno em que coabitavam grupos com formação teórica e compromissos políticos diferentes, às vezes antagônicos, tendo sido resultado do modo como se articularam as forças políticas presentes naquele momento histórico. Esta diversidade de posicionamentos, aliás, é uma característica marcante do movimento pelo retorno da filosofia como um todo.

Em julho de 1985, durante a Reunião Anual da SBPC em Belo Horizonte, a SEAF/RJ promoveu um Simpósio com o título: "A filosofia no 2º Grau: Experiências e Sugestões" que tinha por objetivo apontar os sucessos e as dificuldades vividas desde a reintrodução da disciplina em 1980 no Rio de Janeiro.

Pela avaliação dos participantes, apesar dos quase seis anos dessa experiência, a maioria das dificuldades iniciais ainda se faziam presentes: falta de professores devidamente habilitados em filosofia (muitos possuiam registro na disciplina mas eram formados em outras áreas); situação de carência e abandono da escola pública; professores sobrecarregados e mal pagos; salas superlotadas e alto índice de evasão. Não obstante, identificaram-se também alguns avanços, como por exemplo a realização de dois concursos públicos para contratação de professores de filosofia (um em fins de 1982, que aprovou cerca de 50 professores, e outro em março de 1985, admitindo mais 189) o que contribuiu para a elevação do nível do ensino dessa disciplina. Outro aspecto considerado positivo foi a receptividade da Coordenação de 2º Grau da SEEC a um trabalho integrado com a SEAF e os Departamentos de Filosofia, notadamente os da Universidade Santa Úrsula e da UFRJ, que abriu espaço para a atuação desses departamentos junto aos professores da rêde, mediados pela Secretaria.(34)

Retomando a exposição dos momentos mais significativos da luta pela volta da filosofia ao 2º grau, em 1980 ocorreu ainda o IV Congresso da Seaf, de 6 a 8 de julho, no Rio de Janeiro, durante a Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Neste congresso, a professora Marilena Chauí teria reafirma

---

(34) A respeito desse Simpósio e de suas conclusões, ver: M. C. Simon. Apontamentos, julho de 1985.

do sua posição favorável à reimplantação da disciplina. (Cf.: O impasse da filosofia. Folha de S. Paulo, 13 de abril de 1980)

Em outubro de 1981 realizou-se também no Rio de Janeiro o primeiro de uma série de encontros nacionais entre os Departamentos de Filosofia que, em função da enorme repercussão que provocaram na grande imprensa, do respeito que mereceram dos órgãos oficiais ligados à educação e do grande número de professores de filosofia de todo o país que conseguiram mobilizar, acabaram adquirindo importância fundamental para o movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau. Como afirmei anteriormente, em razão mesmo desta importância, esses encontros e algumas de suas principais implicações serão analisados em detalhe mais adiante. Todavia, apenas para efeito de situá-los no conjunto da exposição em curso, apresentarei oportunamente um breve resumo de cada um deles.

No caso do I ENDF as conclusões dele extraídas exaltavamm a imagem do filósofo como professor crítico, em oposição à do professor "capitulado", comprometido com a conservação do status quo. Essas conclusões foram o estopim dos embates teórico-ideológicos que viriam à se intensificar cada vez mais, transformando-se, pouco mais tarde, numa grande polêmica envolvendo, de um lado, os setores mais conservadores presentes nas diversas instâncias da sociedade (imprensa, Universidade, Igreja, etc.) e que viam na filosofia uma ameaça a seus interesses de classe e, de outro lado, os setores progressistas, reunidos em torno do objetivo de fazer a disciplina retornar ao ensino médio. (35)

---

(35) Sobre o I ENDF, cf.: A filosofia pode voltar ao 2º grau. Jornal do Brasil, 19 de outubro de 1981; e Olinto Pegoraro. Filosofia. Jornal do Brasil. 10 de novembro de 1981. Quanto aos embates acima mencionados, ver: Pequenos filósofos. Jornal do Brasil, 24 de outubro de 1981. O. Pegoraro. Filosofia. Jornal do Brasil, 10 de novembro de 1981; e Velhos Filósofos. Jornal do Brasil, 28 de dezembro de 1981.

As conclusões deste primeiro encontro foram sistematizadas num documento que ficaria conhecido como "Documento do Rio de Janeiro", posteriormente encaminhado ao MEC. Pode-se considerar como consequência desse fato a convocação pela Secretaria de Ensino Superior deste Ministério (SESU/MEC) de uma reunião com 11 professores consultores para tratar da questão da volta da filosofia ao 2º grau. O resultado dessa reunião foi o "Documento de Brasília", amplamente divulgado entre os departamentos de filosofia e demais entidades interessadas na questão e que reafirmava e aprimorava as conclusões do I ENDF. (36)

Os participantes elegeram também uma Coordenação Nacional de Departamentos de Filosofia (CNDF), encarregada, entre outras tarefas, da preparação dos próximos encontros.

Em 1981 realizou-se também o V Simpósio Nacional da SEAF de 3 a 7 de novembro, em Belo Horizonte-MG, na Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais. Segundo o Secretário Geral da SEAF/MG, Professor Paulo Roberto de Melo Volker, o tema escolhido, "Filosofia e Cultura", nasceu de duas contigências atuais: "o processo de abertura política por que passa o país e a crise econômica mundial - que geraram condições inteiramente novas para a produção cultural brasileira". Dentro deste tema geral, dois seminários de estudos e debates foram dedicados à questão do retorno da filosofia ao 2º grau. (Filosofia e Cultura, tema central do 5º Congresso da SEAF. Folha de São Paulo, 1 de novembro de 1981).

---

(36) Sobre a crítica dos setores conservadores ao conteúdo do Documento de Brasília, ver, entre outros: Velhos Filósofos. Jornal do Brasil, 20 de dezembro de 1981; Filosofia dirigida. Jornal do Brasil, 28 de fevereiro de 1982; Adirson de Barros. Marxistas controlam a educação (II). Jornal Última Hora, 2 de março de 1982; e A filosofia no currículo e a filosofia do currículo. O Estado de São Paulo, 30 de maio de 1982.

Entre as decisões aprovadas destaca-se a de se criar uma Secretaria Nacional da SEAF com os seguintes objetivos: promover junto às regionais e aos departamentos a continuidade da luta e do estudo sobre a volta da filosofia ao ensino médio; receber e divulgar políticas, documentação e informações sobre o assunto; definir diretrizes e políticas para a SEAF visando a concretização desta luta (37).

Ainda em 1981 aconteceram numerosos encontros regionais que discutiram a questão do ensino de filosofia no 2º grau. De acordo com o Documento do Rio de Janeiro, estes ocorreram em Belém do Pará, São Luís do Maranhão, Mossoró, Terezina-PI, Belo Horizonte-MG, Santa Maria-RS, Porto Alegre-RS e Fortaleza-CE.

O Documento de Brasília, que resultara da reunião de consultores promovida pelo MEC em novembro de 1981, havia sido distribuído aos diversos departamentos de filosofia e outras entidades ligadas à questão do ensino de filosofia no 2º grau para que, conforme solicitação do próprio MEC, encaminhassem sugestões e emendas ao seu conteúdo. Ao menos parcialmente esta solicitação foi atendida. Em 1982, o MEC recebeu algumas contribuições de origens e conteúdos diversos, recomendando a reimplantação da disciplina. Uma dessas contribuições, que foi enviada por professores e alunos do Departamento de Filosofia da USP, ratificava e, em alguns pontos, complementava o disposto no Documento de Brasília (38).

Outra resposta recebida pelo MEC partiu do CONPEFIL, enviado pelas mãos do Pe. Stanislavs Ladusans, seu presidente. Os es-

---

(37) Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Nota Introdutória. Rio de Janeiro: 15 de dezembro de 1981.

(38) Cf.: Defendida volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo. 23 de maio de 1982, p.24; e Universidade de São Paulo. F.F.L.C.H. [Ofício], São Paulo: [S.e.].

tudos desta entidade, porém, embora ressaltassem a necessidade da filosofia no 2º grau, divergiam radicalmente das concepções que informavam o Documento de Brasília e propunham, em contrapartida, um estudo centrado na Lógica e na Metafísica. (Cf.: Estudo recomenda o ensino de filosofia em curso de 2º Grau. O Estado de São Paulo, 30 de março de 1982). A proposta do CONPEFIL, como também as recomendações do Departamento de Filosofia da USP mencionadas acima serão retomadas mais adiante.

Entre os estudantes, em 1982 a articulação em torno da questão do ensino de filosofia no 2º grau já estava razoavelmente avançada. Em agosto deste ano realizou-se na USP uma Reunião de Entidades Discentes de Filosofia, justamente com o objetivo de discutir formas de organizar a luta dos estudantes em defesa do retorno da disciplina já a partir de 1983. A reunião contou com a presença de cerca de dez entidades de três Estados: Rio Grande do Sul, Paraná e São Paulo, que dela extraíram propostas bem concretas: continuidade da circulação de abaixo-assinados em favor da volta da filosofia em todo o país; avaliação das possibilidades de realização de um encontro nacional de estudantes de filosofia (ENEFIL) ainda em 1982; definição da realização de uma "Semana Nacional de Filosofia", entre 13 e 17 de setembro, em todas as faculdades do país que mantenham curso de filosofia, a fim de preparar um Conselho Nacional de delegados dos cursos de filosofia que deveria se reunir no primeiro dia do Congresso da UNE, também previsto para setembro de 1982. (Cf.: Volta da filosofia ao 2º grau terá campanha. Folha de S. Paulo, 24 de agosto de 1982)

Ainda em 1982 realizou-se de 22 a 24 de outubro, na cidade de Goiânia-GO, o II ENDF que teve como tema central a reintrodução da filosofia no ensino de 2º grau. Deste encontro, tal qual ocorrera

no anterior, resultou um documento-síntese de suas conclusões e que ficou conhecido como "Documento de Goiânia" reafirmando a necessidade da reimplantação da filosofia e que, no ano seguinte, seria encaminhado à Ministra da Educação Esther de Figueiredo Ferraz.

Foi também em 1982 que se deu a promulgação da Lei 7044 que alterava dispositivos da Lei 5692/71 referentes à profissionalização do ensino médio. Segundo Maria Célia Simon,

> "os artigos 4º e 5º da referida lei, deixam a critério do estabelecimento de ensino, a constituição do currículo pleno para atender, pela parte diversificada, aos planos da escola e aos alunos. O advento dessa lei possibilitou, como já ocorrera no Rio de Janeiro, várias iniciativas para a reintrodução da filosofia no 2º grau em todo o país." (1986, p. 23) (39)

Assim, a Lei 7044/82 cria melhores condições para a inclusão da filosofia no currículo de 2º grau. Sobre ela, o Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão tinha a seguinte opinião:

> "A referida Lei, ao rever o conceito de preparação para o trabalho, coloca-o na sua real significação humana e na sua plenitude, criando um novo posicionamento da tarefa escolar e realçando sua importância na formação do adolescente, abrindo espaço para as disciplinas de

---

(39) Os artigos mencionados por Simon dizem o seguinte:

"Art. 4º - Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos de ensino e às diferenças individuais dos alunos." (...)

"Art. 5º - Os currículos plenos de cada grau de ensino, constituídos por matérias tratadas sob a forma de atividades, áreas de estudo e disciplinas, com as disposições necessárias ao seu relacionamento, ordenação e sequência, serão estruturados pelos estabelecimentos de ensino.

Parágrafo único - Na estruturação dos currículos, serão observadas as seguintes prescrições:

a) as matérias relativas ao núcleo comum de cada grau de ensino serão fixadas pelo Conselho Federal de Educação;

b) as matérias que comporão a parte diversificada do currículo de cada estabelecimento serão escolhidas com base em relação elaborada pelos Conselhos de Educação, para os respectivos sistemas de ensino;

c) o estabelecimento de ensino poderá incluir estudos não decorrentes de matérias relacionadas de acordo com a alínea anterior;"

(...)

formação integral da pessoa, no caso, Filosofia, Psicologia e Sociologia" (40)

Ainda em relação à Lei 7044, em São Paulo, a Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas (CENP) da Secretaria Estadual de Educação, promoveu em 1984 um encontro entre professores das diciplinas Filosofia, Psicologia e Sociologia, com o ojetivo de discutir a questão do seu retorno ao ensino médio, tendo em vista a implantação da referida lei (41).

O ano de 1983 foi o que contou com maior numero de atividades e eventos em prol da volta da filosofia ao 2º grau. Vejamos alguns exemplos.

Durante o mês de abril, a Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP - promoveu uma série de debates sobre a função da filosofia na Universidade e a possibilidade de criação de um curso de graduação em filosofia naquela instituição. Na ocasião, foram debatidas também "a pespectiva do retorno da filosofia ao currículo do ensino de 2º grau e a problemática do mercado de trabalho".(Cf.: Função da filosofia é debatida na Unimmep. Folha de S. Paulo, 4 de abril de 1983)

Foi também em abril que o Departamento de Filosofia da USP enviou ao Secretário de Educação do Estado, Paulo de Tarso Santos, um documento reiterando a reivindicação do retorno da filosofia ao 2º grau e que seguia a mesma linha de argumentação contida no texto anteriormente enviado à SESU/MEC. Os professores da USP propunham

---

(40) Cf.: Universidade Federal do Maranhão. Centro de Estudos Básicos. Colegiado do Curso de Filosofia. Revitalização da filosofia no 2º grau - Projeto de Extensão. São Luis: junho de 1987.

(41) A respeito deste encontro, ver : Encontro de Docentes e Implantação da Lei 7.044/82. Grupo de Filosofia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984. idem para os grupos de Sociologia e Psicologia.

que a filosofia fosse disciplina obrigatória, com pelo menos duas horas semanais e ministrada por professores devidamente habilitados e contratados mediante aprovação em concurso público. Ressaltavam ainda que deveria ser assegurada aos professores autonomia na elaboração dos programas de ensino.(Cf: Retorno da filosofia é reivindicado. Folha de S. Paulo, Caderno de Educação, 10 de abril de 1983, p. 25)

Quanto às justificativas, o Departamento de Filosofia da USP argumentava que a reimplantação da disciplina representaria um passo adiante na redemocratização do País, pois que significaria uma democratização da cultura. Assim, diz o documento:

> "Privar os alunos do 2º grau do acesso a essa disciplina é arrebatar-lhes uma parte importante de sua própria história, é impedir que tenham acesso a uma esfera do saber que, ao lado das demais, permitirá que elaborem, da melhor maneira possível, a sua visão crítica do mundo."(42)

O texto, por outro lado, adverte quanto ao fato de que, embora a reimplantação da filosofia representasse um revigoramento da área humanística do conhecimento, desvalorizada pela proposta profissionalizante vigente após 64, a disciplina não poderia

> "aparecer como tábua de salvação, como tentativa de remodelar o caos. A tarefa de repensar o sistema educacional e de pensar os temas nacionais não cabe exclusivamente aos filósofos, mas a todos, distribuindo-se por todas as áreas do saber e por toda a comunidade". (idem, p.2)

Ao concluir os professores afirmam ser de extrema urgência a volta da filosofia ao 2º grau, visto que:

---

(42) Cf.: Universidade de São Paulo. F.F.L.C.H. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Paulo: 8 de abril de 1983, p. 2. O documento é assinado pela Professora Marilena Chaui.

> "a especificidade de sua linguagem conceitual permite o acesso a uma dimensão do discurso, da qual os alunos não podem ser privados se quisermos que aprendam a articular bem os conceitos e a elaborar uma visão coerente da sua condição e do mundo em que vivem". (idem, p. 2-3)

No mesmo mês de abril, mais precisamente no dia 14, às 20 horas, realizou-se no Departamento de Filosofia da USP uma reunião estadual de docentes e estudantes universitários e professores de 2º grau de filosofia com o objetivo de discutir a reivindicação da volta da disciplina ao secundário.

Participaram desta reunião representantes de departamentos de filosofia de várias universidades, entre elas, PUC-Campinas (com 36 alunos e 3 professores); Faculdade de Filosofia da UNESP-Marília/SP; UNIMEP; Faculdade de Filosofia de Sorocaba; PUC-SP; Universidade Mackenzie e Faculdades Medianeiras. Entre os presentes estavam os professores João Paulo Monteiro, Marilena Chauí e José Arthur Gianotti, sendo esperado também o comparecimento do Secretário de Educação do Estado de São Paulo, Paulo de Tarso Santos. (43)

Ao que parece, a mobilização de professores e alunos de filosofia em São Paulo em torno da volta da disciplina ao ensino médio, conseguiu sensibilizar o Secretário Paulo de Tarso que, a menos a nível do discurso, por diversas vezes mostrou-se simpático à proposta, embora considerasse que "essa inclusão, num primeiro momento, teria de ter um caráter facultativo".

---

(43) Sobre esta reunião, conferir.: O retorno da filosofia é reivindicado. Folha de S. Paulo, 10 de abril de 1983; A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas... O Estado de São Paulo, 14 de abril de 1983; Docentes e alunos querem filosofia no 2º grau em 1984. Folha de S. Paulo, 17 de abril de 1983, p. 30. Nesta reunião o professor Gianotti teria recuado de sua posição anterior passando a defender a volta imediata da filosofia ao 2º grau. Cf.: Docentes e alunos querem filosofia no 2º grau em 84. Folha de S. Paulo, 17 de abril de 1983, p.30.

No dia 25 de abril de 1983, durante solenidade de entrega dos prêmios às melhores faculdades do Brasil pela Revista Playboy (segundo critérios de avaliação da própria revista), o secretário declarou-se favorável à reintrodução da filosofia no 2º grau "mas não de forma obrigatória, em razão da falta de professores capacitados para o ensino". Afirmou também que retomaria o contato com a entidade representativa dos professores de filosofia e, caso fosse garantida a formação mínima dos mesmos, formularia uma proposta de um plano piloto na rede estadual de São Paulo para o próximo ano (44)

Com efeito, em conversa com as lideranças do movimento em São Paulo, o secretário concordara em incluir na pauta da audiência que teria no dia 6 de maio com a Ministra da Educação Esther de Figueiredo Ferraz, a questão do retorno do ensino de filsofia no 2º grau (Cf. Agenda de Educação. Folha de São Paulo, 6 de maio de 1983). A própria ministra, aliás, já havia se manifestado favoravel à idéia quando, a 25 de abril do mesmo ano, ao receber o "Documento de Goiânia" pelas mãos de uma comissão de professores representando 43 departamentos de filosofia (conforme decisão do II ENDF), teria declarado ser pessoalmente favorável à proposta e se comprometido a estudar o assunto junto aos Conselhos Federais de Cultura e de Educação. (45)

Esse compromisso foi realmente cumprido. No dia 14 de maio a Ministra enviou dois Avisos Ministeriais , um a cada Conselho aci-

---

(44) Cf.: Ministra quer a filosofia no 2º e também no 3º grau. Folha de S. Paulo, 26 de abril de 1983. Sobre a posição do Secretário Paulo de Tarso Santos, ver também: O retorno da filosofia é reivindicado. Folha de S. Paulo, Caderno de Educação, 10 de abril de 1983, p. 25; A filosofia de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas... O Estado de São Paulo, 14 de abril de 1983.

(45) A referida comissão era composta por quatro professores: João Paulo Monteiro (USP), então presidente da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia; Nelson Gomes (UnB); Cipriano Luckesi (UFBA) e Olinto Pegoraro (UFRJ). O registro desse encontro pode ser encontrado em: Filosofia no 2º grau tem apoio da Ministra. O Estado de São Paulo, 26 de abril de 1983; Ministra quer a filosofia no 2º e também no 3º grau. Folha de S. Paulo, 26 de abril de 1983; Filosofia pode voltar ao 2º grau. Correio Brasiliense, 26 de abril de 1983.

ma mencionado, recomendando estudos sobre a possibilidade de inserção da filosofia como matéria obrigatória no ensino secundário. O posicionamento da ministra e dos Conselhos Federais de Educação e de Cultura serão retomados mais adiante, ao serem analisadas especificamente as implicações do II ENDF (46).

Alguns dias após seu encontro com a Ministra, o Secretário Paulo de Tarso recebeu um grupo de professores e alunos de filosofia a fim de comunicar-lhes o resultado da audiência em Brasília e dar prosseguimento à discussão da questão. Este grupo, do qual participaram vários integrantes da "Comissão Pró-Volta da Filosofia no 2º Grau", provavelmente formada na reunião do dia 14, era composto por 36 estudantes e professores representando 10 cursos de filosofia e reivindicava o retorno da disciplina já em 1984. (47)

De acordo com o grupo, a proposta já contava com o apoio de algumas bancadas partidárias na Assembléia Legislativa (SP), entre elas a do PMDB, a do PT e a do PTB. O PDS ainda não havia se manifestado. Além dos partidos, estava solidária com a luta dos professores de filosofia a APEOESP (Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), e aguardava-se o posicionamento oficial da UDEMO (União dos Diretores de Escola do Magistério Oficial-SP) e da ANDES (Associação dos Docentes do Ensino Superior). Este apoio de vários partidos e entidades ilustra a amplitude e a força que o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau foi adquirindo. (Cf.: Filosofia será discutida em SP. Folha da Tarde, 7 de

---

(46) Os Avisos Ministeriais foram, respectivamente, os de Nº 119 e Aviso Nº 120, ambos de 4 de maio de 1983. Sobre a posição do CFC, ver: MEC. Processo nº 185/83, Gabinete. Quanto à resposta do CFE, foi expressa através do Parecer Nº 342/83, de 8 de julho de 1983.

(47) Cf.: Secretário afasta possível volta da filosofia já em 84. Folha de S. Paulo, 11 de maio de 1983; Secretário favorece volta da filosofia. O Estado de São Paulo, 11 de maio de 1983.

maio de 1983).

Nesta reunião com os professores de filosofia o secretário afirmou que o ensino da filosofia no 2º grau em caráter obrigatório não poderia ser adotado a curto prazo em virtude do orçamento fixado pelo governo anterior não haver previsto recursos para a contratação dos professores necessários. Além disso, disse pretender consultar as escolas sobre o assunto para evitar uma decisão "autoritária". (Cf.: Secretário afasta possível volta da filosofia já em 84. Folha de S. Paulo, 11/maio/1983)

De concreto mesmo, a comissão conseguiu arrancar do secretário apenas a promessa de que encomendaria à Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) um estudo sobre a possibilidade de reintrodução da filosofia no 2º grau, bem como a elaboração de um "pré-currículo", tudo isso em um tempo de dois meses. Este prazo, no entanto, praticamente inviabilizaria a reimplantação da disciplina ainda em 1984, visto que a grade curricular das escolas deveria ser fechada no máximo até o mês de agosto (a audiência com o Secretário foi no dia 10 de maio de 1983).

O secretário pediu ainda à comissão de professores que indicasse três representantes para participarem do trabalho com a CENP, tendo sido escolhidos os professores João Paulo Monteiro, Conceição Gmeiner e João Teixeira. A participação de membros do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau nas atividades da CENP relativas a este assunto, pode ser vista sob dois aspectos: por um lado, representava uma estratégia interessante para o movimento na medida em que proporcionava condições para um acompanhamento, assessoramento e, em certa medida, interferência no trabalho a ser desenvolvido; permitia conhecer mais de perto as intenções e os passos daquele órgão oficial; criava melhores condições de pressão pelo

cumprimento dos prazos estabelecidos. Por outro lado, essa participação conferia maior legitimidade às determinações da CENP que apareceriam como resultado de um trabalho feito em parceria com os diretamente interessados na questão, o que poderia dificultar a crítica a eventuais desvios em relação às aspirações do movimento.

Quanto à preocupação declarada pelo secretário em não tomar uma decisão "autoritária", convém compreendê-la no contexto em que se manifesta. 1983 era o primeiro ano dos governos estaduais eleitos diretamente em 1982, existindo portanto um clima de certa euforia democrática. O PMDB, partido que vencera as eleições em São Paulo, arvorava-se como defensor da democracia e buscava legitimar-se como tal. Daí o discurso do Secretário enfatizar a necessidade de consulta às escolas para que a implantação da disciplina não fosse encarada como uma medida semelhante ao estilo praticado nos governos da ditadura. Era preciso marcar a diferença entre o governo recém empossado e seu antecessor a fim de caracterizar a situação atual como nova, como fruto de uma mudança significativa.

O raciocínio do secretário, porém, é falho pelo menos por duas razões: 1ª) ao proceder dessa maneira, desconsidera a amplitude do movimento que reivindicava a volta da filosofia ao 2º grau e que por si só já afugentaria o risco de uma decisão autoritária; 2ª ao defender a consulta prévia às escolas esquecia-se de um elemento concreto determinante: em função do aviltamento salarial a que estavam submetidos, cada professor desejava assegurar para si a maior jornada de trabalho possível dentro de uma mesma escola a fim de evitar deslocamentos para outras. Ora, considerando-se que a filosofia, para a grande maioria dos professores se constituia numa disciplina estranha que apenas muito excepcionalmente poderiam ministrar, devendo, portanto, ficar a cargo de algum profissional vindo de fora

e, considerando-se ainda que para muitos, a idéia de inclusão de uma nova disciplina era entendida como uma ameaça de diminuição da carga horária das demais, se a decisão sobre a inclusão da filosofia ficasse a critério das escolas, provavelmente a resposta seria negativa. E os motivos reais, embora não viessem a ser explicitados, certamente não justificariam esta negação. Além disso, ao menos teoricamente, as escolas sempre puderam introduzir a filosofia em seus currículos, uma vez que a disciplina não chegou a ser sumariamente extinta, perdendo apenas seu caráter obrigatório, podendo, entretanto, figurar como facultativa. Mas se apesar disso as escolas nunca optavam por inseri-la em seus currículos, por que haveriam de o fazer agora? É verdade que o secretário se comprometera em recomendar às unidades escolares a opção pela filosofia. Mas essa recomendação tinha peso bastante limitado, uma vez que a decisão final caberia às escolas e que estas se encontravam em condições que pouco (ou nada) estimulavam essa opção. Ao que tudo indica, a se deixar a decisão por conta das escolas as chances de reimplantação da filosofia no 2º grau seriam bastante remotas.

Uma nova reunião estadual de professores e alunos de filosofia estava marcada para o dia 19 de maio, tendo como objetivo discutir os resultados da audiência com o Secretário de Educação e decidir sobre o encaminhamento da luta em São Paulo.

Outro evento significativo ocorrido no ano de 1983 foi o Encontro "A Volta da Filosofia ao 2º Grau", promovido pelo Instituto de Filosofia da PUC de Campinas, de 18 a 21 de maio. Além dos representantes da Própria PUCC (professores, alunos e ex-alunos de filosofia e professores de psicologia) o encontro contou com a participação de estudantes secundaristas e professores da UNICAMP, da UNIMEP e da Universidade Federal do Paraná. As conclusões foram siste-

matizadas no "Documento de Campinas".

O principal objetivo deste encontro era:

> "refletir a tarefa da Filosofia no ensino de 2º grau, considerando experiências, levantando a realidade atual e suas necessidades, propondo linhas para pensar o conteúdo filosófico que se desejaria para aquele nível de ensino em termos os mais práticos quanto possível"(48)

Nota-se, portanto, uma nítida preocupação com problemas concretos, de ordem prática. Era para estes problemas que o encontro pretendia apontar soluções.

Dentre os temas debatidos, destacavam-se: "Por que Filosofia no 2º grau", conferência de abertura proferida pelo Professor Olinto Pegoraro, da UFRJ; "A política Educacional Brasileira e Análise Curricular do 2º Grau. Qual o lugar da Filosofia", a cargo da Assessoria da Vice-Reitoria Acadêmica da PUCC; "Experiência da Filosofia no 2º Grau - colaboração de práticas pedagógicas", exposto na forma de painel. Ocorreram também discussões e mesas-redondas, culminando o encontro com uma reunião plenária que definiu as diretrizes gerais do "Documento de Campinas".

De acordo com este documento a volta da filosofia ao 2º grau deveria contribuir para o desenvolvimento, no educando, de sua "consciência crítica"; oferecer-lhe "instrumental analítico para sua defrontação com seus problemas existenciais"; levá-lo, enquanto ser humano, a assumir sua condição de ser pensante.

> "Daí a razão pela qual mostra-se inadequado pensar a filosofia no 2º grau como 'erudição histórico-filosófica' e, por outro prisma, a adequação de pensá-la como 'problematização ampla do existir humano'". (Documento de Campinas, 1983, p. 119)

---

(48) Cf.: Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Instituto de Filosofia. Documento de Campinas. In: Reflexão, v. 8, n. 25, janeiro/abril de 1983, p.118.

Além desses argumentos preliminares, o documento apresenta uma série de justificativas para o retorno da filosofia ao 2º grau, entre elas: a situação de crise em que nos encontramos que, como toda crise social, reclama "maior capacidade crítica e discernimento dos valores básicos da vida. E nisto há um papel específico para a formação filosófica desempenhar"; o fato de que "a filosofia sempre foi instrumento eficaz na compreensão dos conflitos existenciais e na busca de superação dos mesmos"; a necessidade de se estender à filosofia, "palavra que o ensino dito profissionalizante silenciou", a anistia concedida a outros "cassados" (o que sugere a existência de uma relação entre o retorno da filosofia e a redemocratização proclamada pelo discurso oficial); a importância de se recuperar um mercado de trabalho que poderia beneficiar a formação da juventude brasileira. (Idem, p. 119-120)

O documento traz ainda algumas propostas para o encaminhamento do movimento. A nível geral, sugere a promoção de um amplo esclarecimento dos vários segmentos de 2º grau, recorrendo-se a órgãos da Secretaria de Educação e realizando-se reuniões e encontros com professores e diretores de escolas. Para a realização dessa sugestão, o texto propõe como subsídios: a) a compreensão da filosofia segundo o disposto no Documento de Brasília, isto é, como reflexão sobre a realidade vivida pelos adolescentes em sua articulação com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas do presente; b) o entendimento da filosofia também como "colaboradora no ato de repensar a tarefa pedagógica, em seu sentido amplo"; c) "utilizar o espaço que, legalmente, já foi reconhecido à Filosofia, mas que, na prática, não tem sido necessariamente ocupado"; d) formar comissões de visitas e contatos com as escolas, "com a finalidade de assessoria à reintegração e retorno da Filosofia a tais instituições

de ensino". Ainda num plano mais geral, o documento recomenda a realização de um levantamento da realidade do ensino de 2º grau a fim de se conhecer melhor o universo do jovem de hoje e se identificar as temáticas e os questionamentos que mais o sensibilizam, o que exige "uma atitude de 'escuta'(observação mais aguda) da realidade peculiar do adolescente". Finalmente, o documento sugere a realização de encontros entre professores de filosofia permitindo assim a discussão de metodologias e conteúdos e a atualização desses professores, além da criação de um órgão coordenador desses encontros e que se encarregaria também de organizar um Centro de Documentação para apoio dos professores de Filosofia em exercício. (Idem, ps. 120-121)

Quanto às propostas mais específicas, isto é, relativas ao aspecto didático-pedagógico do magistério da filosofia, o documento considera fundamental:

> "a) Que o profissional da filosofia prime pelo respeito ao pluralismo de pensamento, uma vez que, sob pena de que se descaracterize o exercício filosófico, este não pode ser jamais entendido como doutrinação". (Idem, p. 121) "

Enfatiza também a necessidade de se conhecer o real campo de interesse dos adolescentes, a fim de se detectar "que áreas e assuntos da filosofia o sensibilizam". Consoante a esta preocupação com o universo de interesse dos alunos, o documento aconselha:

> "c) que no trato com o adolescente, tenha-se sempre em conta uma de suas características psicológicas mais evidentes, que é o <u>primado do afetivo sobre o lógico</u>, adequando a tal realidade o programa de trabalho e o preparo didático".(Idem, p. 121)

O documento propõe, ainda que sejam utilizados os "recursos da arte (sobretudo a música e a dramatização)" como forma de mo-

tivação aos alunos; que as propostas didáticas sejam voltadas para "uma problematização do existir em todas as suas articulações amplas" e que se busque "reativar no jovem seu grande potencial de participação crítica". (Idem, p. 121-122)

Toda essa preocupação em centrar o ensino de filosofia no educando, nas suas características peculiares de adolescente e enfatizando sua dimensão afetiva mais que o aspecto lógico (o interesse do aluno como referência), assim como também o cuidado para com a motivação dos alunos através da utilização de recursos artísticos (ênfase sobre o método), parecem indicar a presença de elementos do escolanovismo inspirando a elaboração do Documento de Campinas. Por outro lado, convém registrar que, embora frise a necessidade de que o ensino da filosofia responda aos problemas dos jovens "de agora", esclarece que "tal ponto de vista não significa, necessariamente, a negação do passado como um todo, mas apenas a superação do que deve ser superado junto com o inteligente aproveitamento da tradição no que esta deixou de enriquecedor ao exercício didático-pedagógico" (Idem, p. 123)

Complementando essas propostas específicas, o documento indica uma linha temática básica que envolve: reflexões sobre o ato de estudar; a filosofia como reflexão crítica e transformadora; as relações entre filosofia, cultura e ideologia; a questão do trabalho e do lazer; a filosofia em sua dimensão antropológica. Aponta também para a importância da interdisciplinaridade para um trabalho de "forte dinamismo e coerência educacional". (Idem, p.122)

Concluindo, o Documento de Campinas manifesta o apoio dos participantes do encontro a todos os movimentos comprometidos com a formação da consciência crítica dos adolescentes e com a luta pelo retorno da filosofia ao 2º grau.

Os estudantes também organizaram uma atividade da maior importância em 1983. Superando dificuldades de toda espécie, conseguiram realizar, no mês de julho, em Florianópolis-SC o primeiro Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia - ENEFIL.

Este evento vinha sendo planejado desde o Encontro de Goiânia, ocorrido no ano anterior. De 21 a 23 de maio, porém, realizou-se no Rio de Janeiro uma Reunião Nacional de Estudantes de Filosofia com o objetivo específico de prepará-lo (49).

Nesta reunião foram definidos alguns nomes de possíveis conferencistas, entre eles, Olinto Pegoraro, Marilena Chauí, Maria Célia Simon, Antonio de Rezende, o Deputado Federal José Fogaça, que fôra autor de um projeto de lei propondo a reimplantação da filosofia no 2º grau (Projeto de Lei Nº 356/83), e outros. Decidiu-se também que o Encontro seria aberto a todos os estudantes e professores de filosofia.

A pauta estabelecida para o I ENEFIL centrava-se no tema "A Introdução da Filosofia no 2º Grau". Estavam previstas palestras, mesas-redondas, debates, reuniões em grupos, apresentação de projetos (grades curriculares) e experiências, definição de formas de organização do movimento e uma plenária final para deliberações (50).

A reunião preparatória do encontro contou com a participação de universitários de diversos Estados, comparecendo representan-

---

(49) As informação relatadas a seguir foram colhidas nas seguintes fontes: Comissão Responsável pelo I Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia. Ata da reunião nacional de estudantes de filosofia (dias 21-23 de maio). [S.l.]: 24 de maio de 1983; idem. Circular. [S.l.]: 25 de maio de 1983; Comissão Pro-II ENEFIL. Circular 001.B/84. Belo Horizonte: 1984; Relatório dos estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.t.].

(50) As comunicações deveriam versar sobre os seguintes temas: "A filosofia no 2º grau até 1971"; "O papel da filosofia no Brasil", alem de uma exposição pelo Dep. José Fogaça de seu Projeto de Lei n. 356/83.

tes das seguintes universidades: PUC-RJ, UFRJ, UFMG, Universidade Católica de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia Nossa Senhora da Imaculada Conceição, UFRGS, Universidade de Passo Fundo-RS, Federal de Santa Maria-RS, Federal de Pelotas-RS, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dom Bosco, de Santa Rosa, Universidade Federal de Caxias do Sul, Faculdade Católica de Filosofia (Santa Maria-RS) e outras. A USP fez-se representar por um estudante da UFRJ.

A ausência dos estudantes da USP parece não ter sido casual. Segundo a versão por eles apresentada, alguns problemas de organização dessa reunião teriam impedido a participação de um número maior de estudantes: a data da reunião teria sido alterada na última hora, gerando certa confusão. Ao tomar conhecimento desta alteração, os alunos da USP teriam fixado outra data para que a reunião se realizasse em seu Estado. O resultado foi que os estudantes de outras localidades acabaram recebendo informações desencontradas que indicavam dois lugares diferentes para a realização da reunião. Ao que parece, portanto, os alunos da USP também deram sua parcela de contribuição para a desorganização por eles criticada. (Cf.: Relatório dos Estudantes da USP presentes em Santos, [S.n.t.], p. 7-9)

A reunião acabou acontecendo mesmo no Rio de Janeiro. Na data prevista para São Paulo, compareceram apenas dois representantes de Florianópolis, cidade que sediaria o ENEFIL, trazendo a proposta de adiamento do Encontro sob alegação de falta de condições para realizá-lo "em vista da (sua) desmobilização". Após discutirem o assunto com os alunos paulistas, decidiu-se apenas reduzir a duração do encontro de uma semana para um final de semana e restringir sua pauta a questões mais objetivas e diretas, tais como a posição dos alunos de filosofia frente ao MEC e o movimento pela volta da disciplina ao ensino médio. Desta forma, os estudantes da USP parti-

lham do mérito da realização do I ENEFIL por terem convencido os alunos de Santa Catarina a não adiá-lo.

Não seria, porém, sem muitos transtornos que se realizaria este encontro. Como se não bastassem os problemas de organização, a data do evento coincidiu com as enchentes no Sul do País e Florianópolis estava com boa parte de suas estradas interditadas, o que acabou prejudicando ainda mais a participação de um número mais expressivo de alunos.

Quanto às propostas definidas pelo encontro, englobavam: o retorno da filosofia na Parte Diversificada do currículo; não estipular um programa de ensino rígido mas deixar essa tarefa a cargo de alunos, professores e das Secretarias de Educação de cada Estado (estas encarregar-se-iam de definir também a carga horária da disciplina); admissão apenas de professores licenciados, bacharéis, estudantes com 70% do curso concluído e pessoas com licenciatura múltipla.

Na opinião dos estudantes da USP, estas propostas eram "simplesmente formais e vazias, pois que qualquer Estado que esteja realizando um movimento pela volta da filosofia, deve necessariamente passar por isso: a filosofia só poderá voltar na Parte Diversificada..." Alertavam também para a necessidade de que o currículo fosse "indicado às secretarias por um movimento de estudantes e professores", caso contrário elas cuidariam de elaborar uma proposta própria, podendo, por exemplo, "priorizar só a Lógica, ou só a Religião, num programa de curso". (ídem, p.8)

O encontro elegeu também uma "Executiva Nacional" encarregada, entre outras atribuições, de articular a realização do II ENEFIL. Para os alunos da USP, porém, era preocupante que esta Executiva quisesse falar em nome dos estudantes de filosofia de todo o

País, "o que seria ilegítimo e extremamente problemático quanto à sua representatividade".(idem, p.9)

A postura crítica dos estudantes da USP em relação ao I ENEFIL traz à tona a existência de numerosas tendências teóricas e políticas entre os estudantes de filosofia, cujos posicionamentos em relação aos rumos do movimento e ao papel da filosofia no ensino médio divergiam ou até se contrapunham. Essas divergências, porém, nada mais eram do que a ressonância no interior no segmento discente dos conflitos e das contradições imiscuídas no movimento mais amplo pelo retorno da filosofia ao 2º grau.

A despeito de tantos problemas e dificuldades (ou, talvez, por causa deles mesmo), a realização do I ENEFIL foi de vital importância para este movimento, na medida em que contribuiu para o amadurecimento e o avanço da organização dos estudantes que puderam consolidar uma posição de destaque e respeito no seio da luta pela volta da filosofia ao 2º grau.

O segundo ENEFIL aconteceria no ano seguinte, de 23 a 27 de julho. O primeiro encontro havia definido a realização deste segundo na cidade de Manaus-AM. A Executiva Nacional, entretanto, submetendo esta decisão à votação de seus componentes, transferiu-o para Belo Horizonte.

O programa do II ENEFIL tinha como temas principais "Filosofia no Brasil", analisando a questão da existência ou não da filosofia no Brasil e que relação se estabelece entre ela e a democracia; "Filosofia no II Grau", apresentando um histórico da luta por Estado e discutindo formas de encaminhamento dessa luta; e "Trabalhos alternativos para o Filósofo", na forma de relato de experiências de cada Estado. Previa-se, também uma discussão sobre a organização de uma entidade nacional de estudantes de filosofia e, ao tér-

mino do encontro, "uma grande festa de despedida" (51).

O Estado do Maranhão também presenciou intensa mobilização pelo retorno da filsofia ao 2º grau. Em agosto de 1983, numa audiência com a recém empossada Secretária Estadual de Educação, o Departamento de Filosofia da UFMA avaliou que

> "a mesma demonstrou uma total adesão à causa, (...)fixando para outubro do corrente ano, estudos a serem realizados entre professores da UFMA e a Coordenação do Ensino de 2º Grau daquele órgão, no sentido de propostas concretas junto ao Conselho Estadual de Educação a fim de viabilizar a implantação definitiva do ensino de filosofia no 2º grau" (52).

No ano anterior, o antigo secretário, após debate com a Coordenação de 2º Grau durante o processo de reformulação curricular iniciado em 1981, já havia determinado a reinclusão da filosofia nos colégios da rede oficial. No entanto, ao que parece, até 1983 esta determinação não havia sido plenamente cumprida.

Cerca de um mês após a audiência com a nova secretária, o Departamento de Filosofia da UFMA voltaria a cena para mais um ato em defesa da volta da filosofia ao 2º grau: entregaria à Ministra Esther de F. Ferraz, por ocasião de sua visita ao Maranhão durante as comemorações do 7 de setembro, um documento lembrando suas declarações ao jornal Folha de São Paulo, de 26 de abril de 1983, favoráveis ao retorno da disciplina e apelando para a necessidade de acelerar o processo de redemocratização da sociedade brasileira. Diz o documento:

---

(51) Cf.: Comissão Pro II ENEFIL. Circular 001.b/84. Belo Horizonte: 1984. Os ENEFILs prosseguiram nos anos subsequentes, sendo que o último foi realizado em 1990. Não foi possível, entretanto, levantar documentação específica para relatá-los.

(52) Elza M. B. Patrício, Mario Cella, Beatriz Saboia. Informes concernentes às iniciativas tomadas pela UFMA quanto à revitalização do ensino de filosofia no 2º grau. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 28 de setembro de 1983, p.7.

> "como educar para a democracia, como formar lideranças autênticas, sem fazer nascer nos jovens o raciocínio crítico, que só os estudos filosóficos proporcionam? (53)

O ofício finaliza solicitando a interferência eficaz da Ministra "no sentido do reestabelecimento da filosofia no ensino de 2º grau".

O ano de 1983 foi marcado também por duas novas tentativas de inclusão da filosofia no 2º grau através do Poder Legislativo: uma em São Paulo, pelo Deputado Mauro Bragato (Projeto de lei n. 400/83) que reapresentou, agora melhor elaborado, seu antigo projeto que havia sido vetado pelo governador Maluf em 1979 e que propunha a obrigatoriedade da disciplina, e outra do Deputado Federal José Fogaça que encaminhou à Câmara dos Deputados (Projeto de lei n. 356/83) propondo uma emenda à Lei 5692 que passaria a incluir a filosofia como disciplina obrigatória, nos mesmos moldes em que haviam sido introduzidas Educação Moral e Cívica e Educação Física. Falarei desses episódios em detalhe mais adiante.

Todavia, dentre todos os eventos ocorridos em 1983, certamente o de maior envergadura foi o III Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia, realizado de 4 a 6 de outubro na cidade de Santos-SP. As discussões efetuadas ali foram sistematizadas no documento "Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia", reafirmando a necessidade de revigoramento da filosofia. Como medidas concretas decidiu-se enviar três documentos: um à Ministra da Educação, solicitando seus "bons ofícios" junto ao Conselho de

---

(53) Cf.: Universidade Federal do Maranhão. [Ofício]. São Luis, 7 de setembro de 1983. Ver também: Elza M. Brito, Mário Cella, Beatriz Sabóia. Informes concernentes às iniciativas tomadas pela UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no 2º grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 28 de setembro de 1983, p. 7.

Educação a fim de que este recomendasse a reinclusão da filosofia no 2º grau; outro ao próprio CFE, contestando as considerações apresentadas por este órgão no Parecer 342/83 contrário ao reestabelecimento imediato da disciplina; e um terceiro ao CFC, congratulando-se com ele pelo seu voto favorável à medida, apesar do caráter infundado das ressalvas apresentadas (54).

Ainda em 1983, no mês de novembro, aconteceu em Belo Horizonte o Encontro Nacional de 2º Grau, promovido pelo MEC. Nesta ocasião, a Professora Telma Buchal, representando a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia, a SEAF Nacional e Regional-MG e o Departamento de Filosofia da UFMG, procedeu à leitura de uma moção propondo a inclusão do tema "Implantação da Filosofia no 2º Grau" na pauta do encontro.

O texto argumentava que o encontro, no qual se discutiriam mudanças nas diretrizes do ensino de 2º grau, era "um momento propício para se avaliar a necessidade de uma extensão da reflexão filosófica no país, para além dos cursos superiores".

Para justificar a presença da disciplina no currículo deste nível de ensino, a moção lembrava que o estudo da filosofia "aguçaria o espírito reflexivo e crítico do aluno"; contribuiria para melhorar sua "capacidade de compreensão e análise", ajudando-o a desenvolver "o domínio da linguagem e escrita e a compreensão de textos". Além disso, a filosofia poderia adquirir um caráter interdisciplinar, "retomando, na sua esfera específica, os conhecimentos ministrados nas outras disciplinas", e ainda, proporcionar uma refle-

---

(54) Sobre o III ENDF ver: Encontro debate aula de filosofia no segundo grau. Jornal do Brasil, 2 de outubro de 1983; Universidades discutem aspectos da filosofia. A Tribuna, Santos, 5 de outubro de 1983, p.4; Professores vêm interesse por temas da filosofia. A Tribuna, 6 de outubro de 1983; e A importância da filosofia. Cidade de Santos, 6 de outubro de 1983, p.3.

xão "a nível existencial" que permitiria a tematização das experiências individuais dos alunos. Esta reflexão, no entanto, não se daria "como algo apenas individual ou subjetivo, mas percebendo a inserção de muitos dos problemas e questões que ele enfrenta num contexto cultural e social mais amplo" (55)

O documento concluia sugerindo a fixação de prazos concretos para a implementação da medida, "sem os quais a formação e a reciclagem da mão-de-obra, assim como as outras providências a serem tomadas estariam comprometidas, pois não existiria uma perspectiva concreta para os profissionais" (idem, p. 3). Tais prazos, porém, alertava a moção, deveriam respeitar a realidade de cada Estado e região na sua especificidade para que pudesse ser assegurado o sucesso da medida.

O ano de 1984 marcou o retorno da filosofia nas escolas de 2º grau do Estado de São Paulo, embora não em caráter obrigatório como vinha sendo reivindicado, ficando a disciplina sujeita à opção das escolas. Mesmo assim, tratou-se de uma importante conquista do movimento articulado em São Paulo, tendo sido fruto de intensas pressões que se avolumaram sobre os organismos oficiais de ensino daquele Estado.

Ao que parece, o processo de reinclusão da filosofia em São Paulo desenvolveu-se de forma a permitir um maior envolvimento dos setores diretamente interessados na questão do que ocorrera no Rio de Janeiro. Neste Estado, como vimos, o retorno da filosofia fora confiado pelas autoridades educacionais a uma "comissão de notáveis" que não tinham participação direta na luta encabeçada pela

---

(55) Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. SEAF. SEAF/MG. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Filosofia. [Moção], Belo Horizonte: novembro de 1983, p.2.

SEAF e pelos Departamentos de Filosofia. Já em São Paulo, embora o processo tivesse sido mantido sob o controle oficial, a participação destes setores foi um pouco mais favorecida (lembrar, por exemplo, a inserção de membros do movimento nos trabalhos desenvolvidos pela CENP em 1983, solicitada pelo próprio secretário). Há que se considerar, entretanto, os diferentes contextos em que ambos os processos se desenvolveram. No Rio, a disciplina retornara em 1980, isto é, em plena vigência do regime militar responsável pela nomeação do governador e, em última instância, por toda a burocracia do Estado. Daí o caráter mais claramente arbitrário da experiência lá vivenciada. No caso de São Paulo, a filosofia fora reintroduzida num momento em que já se delineava de forma mais marcante a nova estratégia de auto-legitimação adotada pelo Estado de Segurança Nacional e que se caracterizava pelo afrouxamento da repressão indiscriminada (que a partir de então passaria a ser mais seletiva, assumindo um caráter nitidamente classista) e pela chamada "abertura democrática". O governo do Estado, pela primeira vez desde 64, fora eleito diretamente, impulsionado pelo discurso oposicionista e que trazia como principal bandeira a redemocratização do País.

Assim, apesar de se tratar de uma estratégia cuidadosamente orquestrada visando recompor a hegemonia do ESN, por força das contradições que inexoravelmente perpassam o processo histórico, todo esse contexto "liberalizante" e de euforia democrática acabou criando condições para que pessoas verdadeiramente comprometidas com a democratização da sociedade e, particularmente, com o retorno da filosofia ao 2º grau, pudessem interferir, ainda que de forma muito limitada, no processo de sua reimplantação.

Esta participação, no entanto, também se revestia de um aspecto contraditório: se, por um lado, representava a possibilidade

de certo acompanhamento do processo de reimplantação da filosofia pelos segmentos mais interessados na questão, permitindo-lhes uma relativa fiscalização quanto ao cumprimento dos objetivos que almejavam, por outro lado, o envolvimento desses segmentos contribuía para dar legitimidade às iniciativas oficiais, que já não apareceriam como impostas de cima para baixo, mas como fruto do diálogo, da discussão, enfim, de um trabalho coletivo, co-participado. Este invólucro democrático acabava por legitimar não apenas essas iniciativas relativas ao ensino da filosofia, como também,o governo do Estado e, em última instância, o próprio ESN.

De qualquer maneira, é preciso reconhecer que a reintrodução da filosofia em São Paulo, e também nos outros Estados, assim como a possibilidade, ainda que restrita, de intervenção dos membros do movimento nesse processo, foi, em grande parte, resultado da intensa mobilização realizada neste Estado. De fato, foram constantes as pressões e vindas de todos os lados: dos Departamntos de Filosofia, das escolas de 2º grau, dos estudantes secundaristas e universitários, dos partidos políticos, de entidades de classe ligadas ao magistério e até do Poder Legislativo. O resultado, entretanto, foi parcial, visto que a reimplantação da disciplina não se deu exatamente como desejavam seus proponentes.

Não obstante o discurso liberalizante, também em São Paulo a burocracia do Estado, através da Secretaria de Educação e da CENP, cuidou de assegurar o controle sobre o processo de reimplantação da filosofia.

Diversas reuniões, encontros e cursos de reciclagem para os professores de filosofia, em convênio com as Universidades Estaduais, foram promovidos a fim de garantir um mínimo de qualidade e homogeneidade das práticas pedagógicas desenvolvidas. Ao mesmo tem-

po, permitiam à CENP um acompanhamento mais próximo daquilo que se fazia no Estado em termos de filosofia no 2º grau.

Um desses encontros, ocorrido na primeira semana de outubro de 1984, foi o I Encontro de Professores da Área de Ciências Humanas, no qual os professores de filosofia puderam discutir problemas que a categoria vinha enfrentando, como à falta de material didático, carga horária insuficiente e critérios desfavoráveis de atribuição de aulas.

Poucos dias depois, de 8 a 11 do mesmo mês, a CENP realizaria um segundo encontro, desta vez restrito às disciplinas Filosofia, Psicologia e Sociologia, com o objetivo de dar continuidade às discussões da reunião anterior e encaminhar à Secretaria da Educação propostas de soluções para os problemas levantados (56).

No ano de 1985, também por inicativa da CENP, seria promovido um II Encontro de Professores de Filosofia visando discutir os temas: livro didático, importância da História da Filosofia no 2º grau, Ética e Moral, Senso Comum e filosofia, ensino de Lógica e Cultura e Democracia. Participaram como conferencistas ou subsidiando a discussão através de textos os professores: Milton Meira do Nascimento (USP), Franklin Leopoldo e Silva (USP), João Paulo Monteiro (USP), José Oscar de Almeida Marques (UNICAMP), José Luis Sanfelice (UNICAMP), Elias Umberto Alves (UNICAMP) e José Carlos Quartim de Moraes (UNICAMP).

Para enfrentar o problema do conteúdo programático a ser desenvolvido pela disciplina, a CENP logo tratou de elaborar uma proposta curricular que foi encaminhada a todas as escolas estaduais

---

(56) Sobre esses encontros, conferir em: Professores exigem volta de filosofia. Caderno de Educação. Folha de S. Paulo, 7 de outubro de 1984, p. 29.

onde havia aulas de filosofia. Não raro, porém, a proposta acabava em alguma gaveta de Diretor e só tardiamente chegava às mãos dos seus destinatários. Vejamos em linhas gerais alguns aspectos dessa proposta.

Já na apresentação, após informarem que o conjunto de unidades programáticas ali agrupadas destinava-se prioritariamente aos professores e que tinha um caráter de "subsídio orientado" ao seu trabalho de planejamento, os autores esclarecem os critérios utilizados na composição dos conteúdos, as finalidades a que a disciplina deveria se prestar e a metodologia com a qual ela deveria ser trabalhada.

O primeiro critério era a própria "natureza do curso", concebido como

> "...uma introdução aos processos do pensar filosófico; uma reflexão sobre os fundamentos do conhecimento e da ação. Trata-se, pois, de um 'Curso de Fundamentos de Filosofia'" (57).

O segundo critério dizia respeito à "necessidade de evitar posicionamentos rígidos e dogmáticos de qualquer natureza. Segundo a CENP, "reflexão e doutrina são duas atitudes teóricas irreconciliáveis".

Um terceiro critério era a preocupação de fornecer aos alunos elementos que os auxiliassem no desenvolvimento de uma consciência crítica, entendida esta como "a ruptura do dogmatismo e a

---

(57) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Secretaria de Estado da Educação, Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Sugestões de Conteúdo Programático de Filosofia. São Paulo: outubro de 1984, p.1. O Grupo-Tarefa responsável pela elaboração da proposta era composto pelos seguintes membros: Apareceda Barco Soler Huet (Coordenadora da CENP); Conceição Gmeiner (F. F. Santos - Assessora); João Paulo Monteiro (USP - Assessor); João Teixeira (UNESP - Assessor); Maria Aparecida Neves Blandy (CENP) e Nites Therezinha Feres (CENP). Cf.: ANEXO IX.

superação da consciência ingênua, própria do senso comum, nível em que está situado o aluno ao iniciar o curso". Daí a inclusão de conteúdos de Lógica e de Teoria do Conhecimento. Mas essa exigência de uma formação mais crítica, não poderia prescindir também de elementos de Ética e Filosofia Política, necessários ao "exercício consciente da cidadania", conforme preceitua a Lei 7044/82.

Quanto às finalidades do ensino da filosofia, o texto afirma:

> "Esse ensino, em coerência com os referidos critérios, tenderá, pois, para uma superação da dualidade conhecimento científico e conhecimento humanístico que vem se colocando - tanto para docentes como para alunos - em função mesmo da falta de informações causada pela ausência da filosofia no elenco das disciplinas de nossas escolas, que veio ocorrendo até agora". (ídem, p.2)

Outra grande finalidade a ser cumprida pelo conteúdo selecionado era o "desenvolvimento da capacidade de análise e de raciocínio a par da formação científico-humanista...".

Em suma, a filosofia deveria se constituir num "espaço problematizador" que auxiliasse na superação do imediatismo (principalmente através da reflexão sobre os valores - ética) e no desenvolvimento da capacidade de expressão consciente dos adolescentes, sufocada pela influência dos meios de comunicação de massa.

No que se refere à metodologia, diz a proposta da CENP:

> "Em conexão com o critério de evitar posicionamentos rígidos e dogmatismos, na seleção de conteúdos, sugerimos que as formas de tratamento pedagógico desses conteúdos sejam dotadas de <u>flexibilidade</u>, possibilitando o clima para o debate." (ídem, p.3)

Assim, sugere que se realizem seminários e debates, além de leituras críticas dos filósofos clássicos a fim de ampliar o vocabulário filosófico.

É, pois, com base nesses critérios, finalidades e metodologia que a CENP formula uma proposta de conteúdo programático para o ensino de filosofia no 2º grau. No entanto, como a disciplina não fora reincorporada como obrigatória e não havia normas bem definidas regulamentando a forma dessa reincorporação (ao contrário do que ocorrera no Rio de Janeiro através da Indicação CEE Nº 12/80), cada escola podia (ou não) realizá-la conforme melhor lhe conviesse, optando por incluir a disciplina em apenas uma, em duas ou nas três séries do 2º grau. Tal fato obrigava a CENP a formular uma proposta de conteúdo programático suficientemente versátil para responder simultaneamente a essas três possibilidades, isto é, cursos de um, dois ou três anos de duração.

O quadro abaixo ilustra bem a forma como foram estruturadas as unidades temáticas:

PROPOSTA CURRICULAR DA CENP PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO 2º GRAU (1984)

Anos de duração	Ano do curso	1º Bimestre	2º Bimestre	3º Bimestre	4º Bimestre
1	1º ano	- O que é Filosofia - Est.e Fil. da Arte	- Noções de Lógica - Hist. da Filos.	- T.Con. e F. das Cs. - Hist. da Filos.	- Ética e Fil. Pol. - Hist. da Filos.
2	1º ano	- O que é Filosofia - Hist. da Filos.	- Noções de Lógica - Hist. da Filos.	- Filosofia das Ciências - História da Filosofia	
	2º ano	- Teor. do Conhec. - História da Filos.	- Ética e Filosofia Política - História da Filosofia		- Est. e Fil. da Arte - Hist. da Filosofia
3	1º ano	- O que é Filosofia - História da Filosofia		- Noções de Lógica - História da Filosofia	
	2º ano	- Filosofia das Ciências - História da Filosofia		- Teoria do Conhecimento - História da Filosofia	
	3º ano	- Ética e Filosofia Política - História da Filosofia		- Estética e Filosofia das Ciências - História da Filosofia	

Note-se que cada unidade é seguida de uma abordagem histórica na qual são enfocados autores que se ocuparam dos temas em questão. A esse respeito, dizem os autores:

> "Cada unidade deste roteiro de programa compatibiliza as noções, consideradas básicas nos diferentes campos da discussão filosófica, com sugestões de tópicos de História da Filosofia a serem desenvolvidos concomitantemente. Julgamos que esse procedimento permitirá ao aluno identificar as raízes históricas dos problemas e seus diferentes enfoques, em conformidade com as várias épocas da história, dando, assim, aos mesmos, uma consistência que o próprio aluno será capaz de verificar em sua vivência diária." (idem, p.1)

Com relação aos conteúdos, o programa sugerido é um tanto extenso e de caráter enciclopédico, o que permite questionar a viabilidade de sua aplicação (exceto, talvez, no curso de 3 anos, caso que, diga-se de passagem, abrangia um número muito reduzido de escolas), visto que a filosofia dispõe de uma carga horária de apenas duas aulas semanais.

Quanto à bibliografia, também é extensa e de difícil acesso, seja do ponto de vista do nível de complexidade dos textos, seja devido às dificuldades financeiras dos professores em adquirí-la. Isso sem falar que as bibliotecas das escolas, quando existem, carecem de livros adequados.

É verdade que a proposta pretendia ser entendida como sugestão e que seu objetivo era servir de subsídio ao trabalho dos professores, os quais poderiam selecionar os tópicos e as obras que julgassem mais adequados. Mesmo assim, os aspectos acima mencionados parecem revelar certo grau de desconhecimento da realidade concreta dos professores da escola pública por parte dos autores da proposta. A esse propósito, convém lembrar que boa parte dos professores que se encaregaram das aulas de filosofia, nem sequer eram formados nesta área e que, por isso, a proposta da CENP lhes soava como algo to-

talmente abstrato, estranho.

Outro aspecto possível de ser questionado é a manutenção de praticamente o mesmo conteúdo programático e da mesma bibliografia para cursos de duração variada.

> "O Programa de duração de três anos, dizia a proposta, é o mesmo do de dois anos, como também a bibliografia mantem-se a mesma. Apenas espera-se que no de três anos haja um maior aprofundamento nos assuntos abordados." (idem, p.10)

Ora, quais os critérios empregados no rearranjo desses conteúdos? Como se justifica, por exemplo, que o tema "Estética e Filosofia da Arte" seja ministrado no 1º bimestre do curso de 1 ano e somente no último semestre dos cursos de 2 e 3 anos? O mesmo vale para os demais tópicos do programa. Além disso, como assegurar o cumprimento satisfatório dos objetivos propostos trabalhando-se com o mesmo conteúdo e bibliografia em prazos tão distintos?

É fato que a própria CENP reconhecia a impossibilidade de um tratamento equivalente do conteúdo nas três situações possíveis. Entretanto, poder-se-ia perguntar se na prática tal atitude não representava, pelo menos para os cursos de menor duração, uma concessão à superficialidade, ao "barateamento" do ensino da filosofia.

Finalmente, o texto acha-se repleto de expressões e frases que visam revesti-lo de uma aparência democrática. Para começar, a proposta traz em sua capa o timbre de seu principal patrocinador: "Governo Democrático de São Paulo". No corpo do documento, inúmeras vezes é assinalado seu caráter de "proposta", de "sugestão". Já na carta anexa que o apresenta, por exemplo, a Coordenadora da CENP Aparecida B. S. Huet afirma:

> "Estamos enviando <u>sugestões</u> para oconteúdo programático destinado à disciplina de Filosofia.

> Como não se trata de um programa fechado, chamamos a atenção para esse caráter de abertura destinado a propiciar uma reflexão, por parte dos Colegas e, ao mesmo tempo, uma troca de experiências indispensável para sua reformulação". (Idem. Os grifos são meus)

A mesma idéia se repete no início do texto da proposta onde se lê: "Estamos propondo um conjunto de unidades que poderiam (grifos meus)compor o programa de filosofia"

Novamente, ao tratar da metodologia, o texto enfatiza:

> "Não apenas as sugestões de metodologia mas também as de conteúdo programático não têm caráter conclusivo e fechado (grifo meu). Fornecem elementos para o professor. Sua experiência e reflexões sobre a função atual da escola de 2º grau, sobre as expectativas da juventude e de seus colegas que optaram pela inclusão da Filosofia na Unidade Escolar, vêm a ser básicas para orientá-lo na escolha e elaboração de um roteiro pessoal de trabalho a partir dos subsídios transcritos a seguir" (Idem, p.3)

Para confirmar este caráter democrático a proposta traz ainda o endereço completo da CENP e solicita que os professores de 2º grau enviem a ela suas apreciações e sugestões.

Além disso, a CENP fazia questão de deixar claro que a proposta por ela patrocinada contara com a contribuição de pessoas ligadas ao movimento pela volta da filosofia ao 2º grau: além dos nomes dos professores-assessores estampados na capa, afirmava ter levado em consideração as idéias da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia e ainda submetido a proposta a apreciação do Professor Dermeval Savini, da PUC-SP, em reunião de 27 de março de 1984, na sede da CENP.

Todo esse esforço em revestir a proposta de um caráter democrático, ainda que pudesse ter sido imbuído de boas e verdadeiras intenções (pelo menos por parte de alguns), acabava contribuindo para endossar o discurso liberalizante do Estado de Segurança Nacional e, consequentemente, para fortalecer sua estratégia de auto-legiti-

mação e de recomposição de sua hegemonia. Por sua vez, a menção a nomes e entidades ligadas ao movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, contribuía para dar legitimidade à própria proposta, uma vez que os principais interessados, isto é, os professores de filosofia do 2º grau, não foram chamados a participar de sua elaboração vendo-a "cair de pára-quedas" sobre suas cabeças. Tal fato, de certa forma, punha em dúvida a disposição da CENP em ouví-los realmente, principalmente se consideramos que nas diversas atividades promovidas pelo órgão (encontros, reuniões e cursos de reciclagem) junto a esses professores, a proposta foi criticada em vários aspectos e, no entanto, ao ser produzida uma nova versão em 1986, pouca ou nenhuma alteração significativa foi introduzida.

Não obstante esses questionamentos, a proposta curricular da CENP teve um sentido político importante: vinda de um órgão oficial, contribuía para fortalecer os argumentos em favor da reimplantação definitiva da disciplina, legitimando, de certa forma, perante o Estado, esta reivindicação.

Convém ressaltar, ainda, que o empenho dos membros da CENP em favorecer o retorno da filosofia ao 2º grau, não pode ser tomado apenas e tão somente como fruto da intenção de controlar o processo de reimplantação da filosofia a fim de evitar que o mesmo escapulisse aos limites consentidos pelo ESN. Nem tampouco esse objetivo pode ser interpretado como uma atitude consciente e deliberada desses membros. É preciso considerar que naquele momento histórico por que passava o País ainda não se explicitara com toda clareza a estratégia de auto-legitimação do ESN através da política de "abertura", não havendo, portanto, condições muito favoráveis para que ela fosse percebida. Acrescente-se a isto o ofuscamento em que se encontrava o conjunto da população e, particularmente, os setores mais ligados ao

governo estadual, provocado pela conjuntura de euforia democratica.

Além disso, não podemos nos esquecer de que o processo de democratização da sociedade brasileira, não foi apenas uma estratégia de hegemonia do ESN, mas tambem, e sobretudo, fruto da luta organizada dos setores de oposição a este Estado e uma aspiração do conjunto da sociedade. Alias, era justamente esse carater de aspiração coletiva que tornava possivel a sua utilização como instrumento de hegemonia. Essa utilização, entretanto, obrigava o Estado a fazer algumas concessões aos setores da oposição, de modo que era perfeitamente possivel que no interior de órgãos burocráticos oficiais como a CENP, por exemplo, hovesse elementos que realmente vissem no retorno da filosofia ao 2º grau mais um instrumento de democratização da sociedade. A possibilidade de intervenção eficaz desses elementos, contudo, deve ser compreendida dentro do contexto politico mais amplo, cujos contornos eram delineados por essa dialética entre o ESN e a oposição.

Mas não foi somente a burocracia estatal, através da CENP, que procurou assessorar os professores de filosofia. Também os segmentos que vinham se mobilizando em prol de sua reimplantação no ensino médio tomaram suas providências, cuidando de solidificar sua organização a fim de darem continuidade à luta pelos objetivos que ainda estavam por ser conquistados, como por exemplo, a realização de concurso público para a contratação dos professores e a obrigatoriedade da disciplina.

Em 27 de março de 1984 os professores de filosofia de São Paulo elaboraram em assembléia um documento (Ofício Nº 3120/84) subscrito pela Professora Marilena Chauí e encaminhado à Secretaria de Educação.

Neste ofício os professores reivindicavam a docência da disciplina nas escolas da rede oficial por professores licenciados em filosofia e contratados mediante aprovação em concurso público. Em resposta a esta solicitação, a Secretaria enviou ao Departamento de Filosofia da USP o resultado da apreciação do assunto pelo seu Departamento de Recursos Humanos (D.R.H.U.) expresso na Informação Nº 2.788/84.

O documento do D.R.H.U. informava que a Resolução SE Nº 236, de 3 de outubro de 1983 já recomendara a inclusão da filosofia, bem como de Sociologia, Psicologia e outras disciplinas, na Parte Diversificada do currículo e que por conta desta recomendação, várias escolas da rede estadual haviam optado pela filosofia.

Quanto à realização de concurso, porém, a Informação esclarecia que para isto, era necessário que houvesse caracterização do cargo de professor de filosofia nas escolas, o que exigiria que o estabelecimento comportasse pelo menos uma jornada parcial de trabalho docente (16 aulas). Além disso, a criação do cargo e a decisão sobre a conveniência ou não da realização de concurso era prerrogativa do Governador do Estado.

A atribuição de aulas, por sua vez, foi regulamentada à época pela Resolução SE Nº 298, de 14 de novembro de 1983, que estabelecia como exigência para a inscrição dos docentes a apresentação do diploma ou o registro profissional expedido pelo MEC. Deste modo, explicava a Informação, "se professores de outras disciplinas forem habilitados para ministrar aulas de filosofia, nada os impedirá de concorrer à atribuição das mesmas".

O ofício dos professores de filosofia sugeria ainda à Secretaria de Educação que as aulas da disciplina fossem atribuídas nas Delegacia de Ensino. O D.R.H.U., porém, considerava "inoportuna"

a época para o atendimento a esta solicitação. (A ocasião em que o ofício foi enviado, as aulas já haviam sido atribuídas e o ano letivo já se iniciara, embora, possivelmente, houvesse escolas em que as aulas de filosofia não tivessem sido preenchidas).

O documento do D.R.H.U. revela bem as dificuldades de ordem burocrática e legal enfrentadas pelos professores de filosofia, após a conquista parcial do retorno da disciplina ao 2º grau. Tais dificuldades contribuiram, de certa forma, para descaracterizar esse retorno que acabou não se processando exatamente da forma como desejavam seus proponentes: muitas aulas de filosofia caíram em mãos de professores formados em outras áreas (e nem sempre com registro em Filosofia), o que veio comprometer a qualidade do trabalho desenvolvido na disciplina e, consequentemente, sua imagem perante os alunos, diretores e pais.

Ainda em 1984, no dia 2 de outubro, uma assembléia de alunos universitários e professores de filosofia de 2º e 3º graus realizada na USP, decidiu criar uma associação de professores de filosofia de âmbito estadual.

Pouco tempo depois, no dia 27 do mesmo mês, uma nova assembléia definiria o nome da entidade, que seria Associação Filosófica de São Paulo (AFESP), sua filiação à SEAF, seu estatuto e uma diretoria provisória para funções de representação e administração.

No mês seguinte, no dia 24, foi escolhida a primeira diretoria da entidade e elaborado um abaixo assinado a ser encaminhado ao Secretário de Educação Paulo Renato de Souza Santos (58).

---

(58) As informações acima podem ser conferidas em: Professores exigem volta da filosofia. Folha de São Paulo, 7 de outubro de 1984, p.29; Na reunião de professores, a defesa da filosofia. Folha da Tarde, 8 de outubro de 1984; Professores de filosofia devem eleger hoje sua primeira diretoria. Folha de S. Paulo, 27 de outubro de 1984, p. 23. Os membros da diretoria provisória eram: Alberto

Desde então a AFESP se encarregaria de promover inúmeras atividades buscando fortalecer a luta pelo retorno efetivo da filosofia ao 2º grau. Dentre essas atividades, as mais significativas foram os Encontros Estaduais de Filosofia.

O primeiro desses encontros realizou-se de 28 de outubro a 1 de novembro de 1985, em Santos, na Sede do Centro de Formação para o Apostolado de Santos (CEFAS), com o apoio da CENP e da Divisão Regional de Ensino do Litoral.

O objetivo do evento era abordar quatro questões básicas: metodologias que levassem ao aprimoramento e consolidação do ensino de filosofia no 2º grau; dispositivos que permitissem superar a bibliografia convencional; estímulo à criação de recursos didáticos-pedagógicos e reflexões sobre o estudo da História da Filosofia.

Note-se que a temática deste primeiro encontro voltava-se quase que exclusivamente para problemas de ordem prática, vivenciados no cotidiano dos professores que haviam recém assumido as aulas de filosofia (59).

Na abertura do encontro esteve presente o professor João Palma Filho, então à frente da CENP e que, em seu pronunciamento, comentando o processo de reimplantação da filosofia no secundário, afirmou:

Alves de Souza, Iorlando Beletti Júnior, Pedro Antônio Ariede, Rene Lenard, Marina Machado de Carvalho e Sueli Cardoso Nascimento. Para a diretoria efetiva foram ratificados estes nomes, à exceção de Iorlando Beletti Júnio, e acrescentados os de Henrique Nielsen Neto (posteriormente escolhido para o cargo de Presidente), César Camargo Arnaut de Toledo e Ronaldo dos Santos.

(59) Sobre este primeiro encontro promovido pela Afesp, ver: Professores debatem ensino da filosofia no 2º grau. Folha de S. Paulo, 26 de outubro de 1985, p.26; e Docentes avaliam volta da filosofia. Folha de São Paulo, 29 de outubro de 1985, p. 22.

> "como a introdução da filosofia - bem como da Sociologia e da Psicologia - no currículo de 2º grau é opcional, o Conselho de Escola é quem decide se haverá aula desta matéria. Muitas escolas alegam dificuldades, como a falta de professores. A resistência as vezes vem do próprio corpo docente, pois a introdução de uma nova matéria pode diminuir o número de aulas já existentes. Mesmo assim, das 1070 escolas de 2º grau do Estado, 630 já optaram pela filosofia". (Cf.: Docentes avaliam volta da filosofia. Folha de S. Paulo, 29 de outubro de 1985, p. 22)

Entre os conferencistas que compareceram ao encontro destacam-se os professores: Carlos Arthur Ribeiro do Nascimento, abordando as características e problemas do pensamento medieval; Maria Tereza Cartolano Penteado, expondo o tema "Reflexão Flosófica e Cotidiano"; Ezequiel Theodoro da Silva, falando sobre "Como se Ensina o Aluno a Ler" e Franklin Leopoldo e Silva, que se encarregou de apresentar dois temas: "Historia da Filosofia: centro ou referencial" e "Introdução à Filosofia Moderna".

O II Encontro Estadual promovido pela Afesp aconteceria de 5 a 10 de março de 1986 e o terceiro no ano segunte [60].

Voltando ao ano de 1984, importa salientar a realização do IV Encontro Nacional de Departammentos de Filosofia, em Cuiabá-MT, sobre o qual falarei adiante e o lançamento do o livro "Primeira Filosofia", organizado pela professora Marilena Chaui e publicado pela Editora Brasiliense e que, nas palavras do Professor Luis Roberto Salinas Fortes, veio "completar as condições indispensáveis a tão desejada implantação, em termos adequados, desta disciplina no curso secundário". (Cf.: Be-a-bá para quem quer filosofar. Folha de São Paulo, 30 de dezembro de 1984, p.42)

---

(60) Não foi possivel levantar documentação sobre estes dois ultimos encontros. O conteúdo das conferencias realizadas nos dois primeiros, porém, podem ser encontrados em: Henrique Nielsen Neto (org.) O ensino da Filosofia no 2º Grau. S. Paulo, Sofia Ed. SEAF, 1986.

Para o professor César Aparecido Nunes, porém, esta obra, por não possuir um planejamento escolar, letivo, visto se tratar de um "livro monográfico" que apresenta temas específicos de filosofia, e também pela "linguagem academicista" que emprega, "trai sua intenção de tornar-se subsídio para o segundo grau".

> "Neste sentido, conclui Nunes, podemos dizer que, apesar da intenção dos autores e da própria obra, e independente do seu peso enquanto referencial de pesquisa, a 'Primeira Filosofia' não pode ser considerada um livro de penetração na escola secundária, mormente a escola pública. Continua a ser um compêndio específico e hermético do ensino da filosofia, a despeito da seriedade da pesquisa e da grandiosidade da intenção de seus autores". (NUNES, 1990, p. 168)

Ainda em 1984, ocorreu em São Paulo uma nova tentativa de reinclusão da filosofia no 2º grau pela via do Legislativo, desta vez por intermédio do Deputado Archimedes Lammoglia (Projeto de Lei Nº 752/84) que será retomado oportunamente.

Em 1985, como a filosofia já havia sido reintroduzida nos sistemas de ensino de diversos Estados, senão obrigatoriamente, pelo menos como disciplina optativa, a mobilização em torno dessa reivindicação começou a ser bem menos intensa que nos anos anteriores. Afora alguns encontros estaduais, como o de Santos, citado anteriormente, e talvez, certo número de iniciativas isoladas, específicas de cada região, o que houve de mais significativo foi o V ENDF, realizado de 25 a 29 de novembro. Este encontro, entretanto, já mostrava com certa nitidez a tendência, que já se manifestara no IV Encontro, de mudança no enfoque dado ao problema do ensino de filosofia no 2º grau: a tônica das discussões deslocara-se da luta pela reimplantação da disciplina, para a análise de problemas mais práticos,

vivenciados pelos professores no exercício de seu magistério [61].

Em 1986, precisamente no dia 4 de agosto, Arnaldo Niskier, então membro do CFE, apresentou ao referido colegiado uma Indicação na qual considerava indispensável a inclusão da filosofia nos currículos de 2º grau, como disciplina obrigatória. Tratava-se da Indicação 06/86 que seria analisada pela Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do CFE em reunião de 1 a 5 de setembro. Na ocasião, o Coordenador de Ensino de 2º Grau, José Fusari, pronunciou-se favoravelmente à proposta, embora considerasse que a alteração pura e simples do currículo não seria suficiente para a implantação de um ensino humanístico. Além disso, afirmava a necessidade de que houvesse professores habilitados na matéria e que as escolas apresentassem condições apropriadas. Em resumo, a seu ver, a volta da filosofia deveria ocorrer no contexto de uma "renovação global" do ensino de 2º grau. (Cf.: Filosofia poderá voltar a ser disciplina obrigatória. Folha de S. Paulo, 20 de agosto de 1986, p. 20)

O conteúdo da Indicação faz um breve relato histórico visando demonstrar que, após 1961, quando foi promulgada a Lei 4.024, a filosofia perdeu seu status de matéria obrigatória sendo paulatinamente eliminada dos currículos do ensino médio.

Em seguida, retomando algumas considerações do I e do II ENDF, Niskier procura, genericamente, justificar a importância da filosofia, invocando a necessidade de desenvolver nos alunos a capacidade de raciocínio, análise e estruturação do pensamento; de exercitar a reflexão, o diálogo e o debate para que não sejam receptores

---

(61) Em 1985 aconteceu também um Simpósio organizado pela SEAF com o título: "A Filosofia no 2º Grau: Experiências e Sugestões", durante a Reunião Anual da SBPC, em Belo Horizonte, já comentado há pouco. Também aí se revelara a preocupação preponderante, neste momento, com problemas de ordem prática.

passivos das idéias disseminadas pelos meios de comunicação de massa; de romper com o imediatismo e o utilitarismo vigentes.

Citando Wittgenstein, Niskier salienta que a filosofia "é uma atividade e não doutrina" e que, por isso mesmo, não deve apresentar-se como dogmática, "mas destacar-se pela diversificação e pelo pluralismo como forma de iniciar o aluno no tratamento das questões filosóficas".

O autor esclarecia ainda que não era intenção do CFE direcionar ou programar os temas a serem estudados, mas sim, propor as "linhas básicas para a atividade filosófica". Essas linhas básicas parecem apontar para uma filosofia contemplativa, entendendo-se contemplação como "posse de si mesmo, clareza de consciência, domínio da vontade e discernimento intelectual".

Dessa forma, o Conselheiro Niskier manifesta-se pela reinclusão da filosofia em todas as escolas do País e sugere a realização de seminários sobre a matéria patrocinados pelo CFE.

A idéia de Niskier encontrou apoio no jornal Folha de S. Paulo, para o qual a proposta "não merece nenhum reparo". Ressaltava porém, a necessidade de se evitar que a possível volta da obrigatoriedade da filosofia resultasse "numa febre de novas disciplinas" ou viesse servir à "concretização de interesses corporativistas". Ademais, considerava que a medida não poderia ter o efeito de uma "cortina de fumaça" a encobrir os inúmeros problemas que afetam o 2º grau. (Filosofia no 2º grau. Folha de S. Paulo, 21 de agosto de 1986, p.2)

Alguns meses mais tarde, em resposta ao Aviso Ministerial 911 que versava sobre a insatisfação da sociedade brasileira em relação ao ensino de 1º e 2º graus e pedia estudos sobre o assunto visando o revigoramento principalmente das matérias de Lingua Portu-

guesa e Matemática, o CFE emitiria o Parecer Nº 785/86.

Este Parecer reconhecia a necessidade de melhorias nestes níveis de ensino, mas não deixava de alertar também para o fato de que medidas de ordem legal ou normativa não seriam suficientes para a correção das disparidades verificadas na realidade brasileira.

Quanto ao currículo, o Parecer recordava que era de competência das escolas organizá-lo a partir de um mínimo capaz de assegurar a unidade nacional do ensino. Por isso, considerava as tentativas de inclusão obrigatória de certas disciplinas por meio da edição de leis um "risco de ingurgitamento perigoso do currículo, sem vantagens para sua qualidade".

Ao dizer isto, o texto não fazia referência explícita ao caso da Filosofia. Na verdade, o Parecer esclarecia que se tratavam daquelas disciplinas que "melhor se posicionam como conteúdo integrante das matérias principais e mínimas a partir das quais se organiza o ensino", como por exemplo, Xadrez, Trânsito, Preservação do Meio Ambiente, Flora e outras. Não obstante, como por mais de uma vez se tentou inserir a filosofia através da via criticada pelo Parecer, ou seja, pela edição de leis, pode-se questionar se as objeções por ele expressas não se aplicariam também a essas tentativas. De qualquer maneira, o Parecer recomendava a presença da filosofia, embora não em caráter obrigatório:

> "Quanto à filosofia, recomendamos seu ensino sem torná-lo obrigatório, deixando liberdade de ajustamento dos cursos de 2º grau às necessidades e realidades que lhe sejam pertinentes" (62).

---

(62) Cf.: Brasil. Leis, decretos, etc. Ministério da Educação e Cultura. Parecer n. 785, de 6 de novembro de 1986.

Vê-se, portanto, que, na prática, a situação da filosofia não se alterou: continuava como disciplina facultativa, contando apenas, agora, com uma "recomendação" oficial. É interessante notar que o Parecer foi elaborado pela Câmara de Ensino de 1º e 2º Graus do CFE que tinha como presidenta a conselheira Anna Bernardes da Silveira Rocha, a mesma que anteriormente havia sido relatora do Parecer CFE Nº 342/83 contrário ao reestabelecimento imediato e obrigatório do ensino de filsofia (63).

Se para a filosofia a situação permaneceu praticamente inalterada, para E.M.C. e O.S.P.B. as coisas também não se modificaram: ambas foram ratificadas pelo Parecer tomo disciplinas obrigatórias.

Todavia, algum avanço parece ter havido na forma de conceber o ensino médio. Com efeito, o texto friza que, graças à Lei 7044/82 que extinguiu a profissionalização compulsória do 2º grau, criou-se uma nova interpretação da noção de preparação para o trabalho, remodelando-se a tarefa da escola nessa preparação. Diz o Parecer:

> "Preparar para o trabalho, que constitui parte integrante da formação da criança e do adolescente, é, antes de tudo, um processo educativo que apela para a inteligência. Com razão, portanto, se diz que a cultura geral é não só a grande abertura criadora que conduz o homem a adaptar-se com lucidez ao trabalho que vier, mas é a grande indispensável preparação humana para o trabalho". (idem)

Mais adiante, o texto especifica:

> "Pode ser que, por determinadas circunstâncias e, até, por vida subdesenvolvida, se queira, mesmo num 2º grau, uma preparação manualis-

---

(63) Também faziam parte desta Câmara: Lêda Maria Chavez Tajra, Dom Lourenço de Almeida Prado e Mauro Costa Rodrigues.

> ta, a busca apressada de um diploma que dê ensejo a um emprego, mas novamente é aprendendo português, matemática e uma lingua moderna que o jovem se prepara para o trabalho". (idem)

Há, portanto, o reconhecimento ao menos formal de que a preparação para o trabalho supõe necessariamente uma formação mais geral, voltada para o desenvolvimento integral dos educandos, embora esta formação seja ainda compreendida num sentido conservador de levá-los a "adaptar-se com lucidez ao trabalho que vier". O questionamento e a crítica da realidade do trabalho parecem não estar nos planos do CFE.

Concluindo, pode-se dizer que o Parecer 785/86, embora não tenha contemplado a reivindicação da obrigatoriedade da filosofia no 2º grau, representou, de certa forma, uma conquista para o movimento pela efetivação da disciplina. Isto porque deste Parecer resultaria a Resolução CFE Nº 6, de 26 de novembro de 1986, ratificando a recomendação às escolas da inserção da filosofia. A este respeito diz a Resolução: "Recomenda-se, no currículo do 2º grau, a inclusão da filosofia" e esta, quando houver, deverá ser tratada como disciplina (64).

Se, por um lado, esta recomendação não oferecia nenhuma garantia de que a disciplina seria adotada pelas escolas, por outro, punha nas mãos dos defensores dessa proposta um valioso instrumento de pressão em favor de sua causa. A partir desse momento, passariam a contar com um respaldo legal e, de certa forma, até com um incentivo oficial para que isso se realizasse. Tal fato trazia pelo menos duas consequências importantes: em primeiro lugar, contribuía para

---

(64) Cf.: Brasil. Leis, decretos, etc. Conselho Federal de Educação. Resolução n. 6, de 26 de novembro de 1986.

afastar o temor dos diretores de escolas de que a opção pela filosofia pudesse ser interpretada pelos órgãos oficiais superiores como um gesto de contestação, ou mesmo de subversão ao regime. De fato, considerando-se a polêmica mantida durante certo tempo em torno do risco de doutrinação ideológica que o ensino de filosofia poderia representar, era compreensível que este temor ainda persistisse. Em segundo lugar, é aqui parece residir o valor maior da Resolução, a recomendação oficial de certa forma "empurrava" aqueles diretores mais legalistas que, receosos de cometer qualquer deslize que pudesse lhes custar algum prejuízo profissional, resistiam em alterar os currículos sem que houvesse alguma retaguarda na legislação. Certamente, este fato deve ter contribuido para que muitos diretores optassem pela filosofia, dentre tantas disciplinas relacionadas na Parte Diversificada.

Há que se considerar também que, a publicação da referida Resolução obrigou os Conselhos Estaduais de Educação a reverem os currículos dos sistemas de ensino de seus respectivos Estados, muitos reafirmando em Pareceres e Resoluções a recomendação da inclusão da filosofia (65).

1986 foi também o ano da implantação do ensino de filosofia no Estado do Espírito Santo que, inicialmente, ocorreu em cinco escolas. Entretanto, segundo o jornal A Tribuna, para 1988 a Secretaria de Educação pretendia expandí-lo para mais nove. De acordo com a Coordenadora Técnica Pedagógica da Secretaria, Maria Nilde Fernandes Santos a principal dificuldade vinha sendo a falta de professo-

---

(65) Cf.: Parecer CFE-MG Nº 01, de 9 de janeiro de 1987; Resolução CEE-MG Nº 5998, de 4 de fevereiro de 1987; Resolução CEE-Rondônia Nº 019, de 25 de fevereiro de 1987; Resolução CEE-Goiás Nº 101, de 21 de maio de 1987; Deliberação do CEE-MS Nº 1813, de 7 de janeiro de 1988; Indicação CEE-MS Nº 001, de 7 de janeiro de 1988; Parecer CEE-Acre Nº 33, de 16 de dezembro de 1986.

res habilitados na area, o que seria resolvido a partir do momento em que a Universidade Federal do Espirito Santo começasse a formar esses profissionais. (Cf.: Ensino da filosofia será ampliado em 88. A Tribuna, 22 de dez. de 1987)

Em janeiro de 1987 realizou-se no Rio Grande do Sul um encontro entre diversas entidades educacionais interessadas em discutir a questão curricular e patrocinado pelo Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul (CPERS). Neste encontro, várias entidades manifestaram-se críticas em relação à situação atual do ensino, especialmente quanto à profissionalização, e defenderam a necessidade de um revigoramento da área humanística no currículo, o que seria conseguido, entre outras medidas, através do retorno da filosofia ao 2º grau (66).

Mas a luta pela volta da filosofia ao 2º grau não se restringiu à ação das entidades mais diretamente ligadas a esta questão, tendo conseguido também algum espaço no seio do movimento sindical mais amplo dos professores. Em agosto de 1987 a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), distribuiu um informativo contendo as resoluções de seus últimos congressos. Dentre estas resoluções destaca-se o posicionamento da entidade em favor da "extinção de OSPB, EMC, EPB e EPT" (Educação para o Trabalho), do estabelecimento de um "equilibrio entre humanas, exatas e biológicas no tocante ao número de aulas" e da "obrigatoriedade das disciplinas Sociologia e Filosofia no 2º grau e Habili-

---

(66) Cf.: Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e Entidades. A questão curricular no 2º grau. [S.l.], janeiro de 1987. Ver especialmente o texto do professor Alvaro Valls (UFRGS) e das entidades Associação dos Geógrafos Brasileiros e Associação dos Professores de Historia do Rio Grande do Sul.

tação Específica em Magistério" (67).

Com efeito, nesses congressos os professores de filosofia chegaram, por diversas vezes, a se reunir separadamente e discutir formas de encaminhar sua luta específica no interior do movimento sindical de sua categoria (68).

Para concluir essa exposição sobre o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, cumpre ainda salientar que também os estudantes secundaristas não ficaram totalmente a sua margem. Os alunos do Grêmio Estudantil do Colégio Loyola, por exemplo, divulgaram uma "Carta aberta à diretoria dos colégios" defendendo a inclusão da disciplina. Após analisarem os motivos que levaram a sua supressão e as consequências desastrosas desta medida, afirmam:

> "A presença da filosofia no II Grau teria como objetivo justamente lutar contra esta tendência (tecnicista e imediatista): promover a atitude reflexiva e crítica, ampliar os horizontes do estudante através de um conteúdo específico e seriamente trabalhado. Enquanto esforço de compreensão e sistematização da experiência humana (cultural, sócio-política, científica) é uma disciplina essencialmente questionadora: coloca questões, leva a pensar". (Cf.: Em Frente. órgão de Divulgação do Grêmio Estudantil do Loyola. [S.l.], v. 2, n. 4, out./nov. de 1988.)

O informativo prossegue fazendo referência à Resolução 6/86 do CFE que, segundo os estudantes, abriria espaço para a concretização da proposta.

Chega a surpreender a forma articulada e bem fundamentada das considerações destes estudantes, demonstrando, ao que parece, um

---

(67) Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Resoluções dos Congressos da Apeoesp. São Paulo: agosto, 1987.

(68) Ver: Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Encontro de professores de filosofia da APEOESP: Deliberações de Professores de Filosofia em Encontros e Congressos da APEOESP. [S.n.t.]

grau elevado de envolvimento no processo de reinvindicação da volta da filosofia ao ensino medio.

Estes foram portanto, alguns dos inúmeros eventos que marcaram a lúta pela volta da filosofia ao 2º grau. Até aqui, procurei apresenta-los de forma mais genérica, respeitando, na medida do possivel, a sequência cronologica em que os fatos se sucederam, a fim de tentar captar o processo numa visão de conjunto. A partir de agora serão analisados de modo particular os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia e as tentativas de reinclusão da diciplina atraves do Poder Legislativo que, pela relevância e fertilidade que os caracterizaram, podem contribuir sobremaneira para a explicitação das contradições presentes no interior daquela luta revelando assim seus limites e seu significado mais profundo.

3.2. Os Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia (ENDF)

a) O I ENDF - Rio de Janeiro/1981 e o Documento de Brasília

Organizado pelo Departamento de Filosofia da UFRJ, o I ENDF realizou-se de 19 a 23 de outubro de 1981, no Colégio Sagrado Coração de Jesus, no Alto da Boa Vista, na cidade do Rio de Janeiro (69).

---

(69) Esses encontros foram inicialmente denominados Encontros Nacionais de Chefes de Departamentos de Filosofia. Sobre o I ENDF ver: Filosofia pode voltar o 2º grau. Jornal do Brasil, 18 de outubro de 1981; Universidade Federal do Rio de Janeiro. Departamento de Filosofia. Encontro Nacional De Chefes de Departamento de Filosofia - Graduação e Pós Graduação. Rio de Janeiro, 10 de agosto de de 1981.

A dinâmica do encontro previa que todos os departamentos expusessem a situação da Graduação e da Pós-Graduação em Filosofia nas suas respectivas regiões, além de sua participação em paineis que abordariam os seguintes temas: situação da Filosofia no Brasil; atualização do currículo de Filosofia; retorno da filosofia ao 2º grau; pesquisa e publicação em filosofia. Planejava-se, tambem, a comemoração do segundo centenário da publicação da "Critica da Razão Pura", de Kant.

O grande número de departamentos representados neste encontro, envolvendo inclusive a participação de alunos, é um claro indicador da amplitude que o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau vinha adquirindo. De fato, estavam programadas comunicações dos departamentos de filosofia das seguintes universidades: UNICAMP, PUC-SP, UnB, Universidade Regional de Mossoró, USP, e das Universidades Federais do Para, de Minas Gerais, do Maranhão, do Espirito Santo, da Paraíba, do Rio de Janeiro, do Amazonas, do Rio Grande so Norte, do Rio Grande do Sul, de Alagoas, do Ceará e de Goias.

Deste encontro resultaram três documentos: "Recomendações aos Departamentos", "Decisões Finais do Encontro", e "Retorno da Filosofia aos Segundo e Terceiro Graus", todos encaminhados aos departamentos de filosofia, à Secretaria de Ensino Superior do MEC (SESU), ao CNPq e à CAPES.

Este último documento apresenta algumas considerações sobre o ensino de filosofia no país e formula uma primeira proposta concreta visando o revigoramento da disciplina em ambos os niveis. Vejamos alguns aspectos de seu conteúdo.

Inicialmente, o texto faz um breve histórico do movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau. Aponta as vantagens do tempo em que, antes da Lei 5692/71, os estudantes secundaristas podiam ter

contato com a filosofia (vantagens como, por exemplo, a possibilidade de se situarem "com mais clareza e segurança em seu universo cultural e em sua área específica do saber" e de dispor de "maior rigor lógico na articulção dos conhecimentos") e denuncia as consequências funestas do desaparecimento da disciplina:

> "sem dúvida, este fato contribuiu para a decadência da inteligência trazendo, como consequências, o empobrecimento cultural de nossa juventude. Sua capacidade de visão global dos problemas é hoje muito pouco ou quase nada desenvolvida. Talvez esta seja uma das maiores limitações de nosso sistema educacional" (70).

O documento enfatiza também a relação entre o ensino de filosofia no secundário e na Universidade, ao lembrar que, com a extinção da disciplina no 2º grau, os professores se viram numa situação "absolutamente anômala e contraditória: as Faculdades continuaram fornecendo diplomas a pessoas sem possibilidade do exercício da profissão". E alerta: "face a essa situação, muitos Departamentos foram fechados. Os demais, sobrevivem a duras penas". (idem, p. 2)

Segundo os participantes deste primeiro encontro, somente a partir de 1975, quando foram implementados vários cursos de Pós-Graduação em Filosofia no País, começou a se esboçar com mais nitidez e abrangência um movimento com vistas a "ressituar a filosofia em nossa realidade nacional, desta feita, em novos moldes e segundo novos processos pedagógicos". Esta afirmação deixava claro, desde logo, que a opção daqueles segmentos do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau mais ligados aos departamentos e à SEAF era por uma filosofia diferente daquela que tradicionalmente vinha sendo praticada antes da supressão da disciplina.

---

ontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 1. Retorno da filosofia ao segundo e terceiro s: [Documento do Rio de Janeiro]. Rio de janeiro: outubro de 1991, p. 1.

Ressaltando a participação pioneira do Departamento de Filosofia da USP, o documento afirma o nível de maturidade alcançado pelo movimento ao longo dos inúmeros encontros regionais de professores e alunos de filosofia, todos concluindo pela necessidade premente do retorno da disciplina (71).

O texto finaliza justificando e propondo a implementação urgente da filosofia no 2º grau e na Universidade, esclarecendo porem que isto não deveria acontecer "por um simples Decreto" mas, ao contrario, ser resultado de um "amplo debate entre a comunidade intelectual e o MEC". Além disso, considera fundamental que as aulas de filosofia fiquem a cargo de professores devidamente habilitados e concursados.

A assembléia final do encontro elegeu os membros da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia (CNDF), a quem foi delegada a tarefa de preparar o II ENDF (72).

A tônica deste encontro estava na imagem do filósofo como professor critico, em oposição ao professor que se contenta com a análise historica do passado e com o professor "capitulado", ou seja, segundo Pegoraro, aquele que se coloca a serviço da manutenção do status quo, "que capitulou face às conveniências de sua escola ou às exigências politicas, econômicas e mesmo comerciais". Ambas as posturas são consideradas estéreis. Por isso, afirma Pegoraro, o professor de filosofia

---

(71) São mencionados encontros realizados em Belem do Pará, São Luis do Maranhão, Mossoró, Terezina, Belo Horizonte, Santa Maria, Porto Alegre e Fortaleza. (Cf.: Idem, p. 2)

(72) A CNDF reuniu-se nos dias 24 e 25 de abril de 1982 e definiu que o segundo encontro seria realizado em Goiânia, de 22 a 24 de outubro do ano seguinte e que teria como tema central a introdução da filosofia no 2º grau. (Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Ofício Circular, Rio de Janeiro: 25 de abril de 1982).

> "deve integrar-se ao momento em que vive e discutir, com seus alunos, os problemas que emergem da comunidade como, por exemplo, o trabalho e a liberdade". (Cf.: Professores de Filosofia condenam postura alienada e exaltam papel da crítica. Jornal do Brasil, 20 de outubro de 1981)

Ora, definir desta maneira o papel do professor de filosofia num contexto marcado pela exploração da mão-se-obra da maioria atraves do avultamento dos salários e da concentração da renda, e pelo cerceamento das liberdades políticas que ainda se fazia sentir, implicava em atiçar a reação dos setores mais conservadores da sociedade que viam na discussão e na crítica da realidade uma ameaça aos seus interesses de classe.

O próprio Jornal do Brasil foi um dos representantes dessa reação. Em editorial de 24 de outubro do mesmo ano, ao comentar a imagem do filósofo capitulado repudiada pelos participantes do I ENDF, afirmava:

> "...também se pode capitular, até sem o saber, às modas do momento; e as imagens do professor de filosofia discutidas nesse encontro do Alto da Boa Vista parecem muito mais fruto da moda do que de uma reflexão filosófica". (Pequenos Filosofos. Jornal do Brasil, 24 de outubro de 1981)

Em resposta e este editorial, Pegoraro publicou um artigo no mesmo Jornal do Brasil em nome da CNDF rechaçando as acusações ali formuladas. Os pequenos filósofos, lembra Pegoraro, são "nada menos que 29 chefes de Departamento, Coordenadores de Pós-Graduação e cerca de 60 professores e alunos vindos das principais universidades do País". (PEGORARO, 1981a)

A crítica as conclusões do I ENDF foi retomada pelo Jornal do Brasil em outro editorial que, de um lado, elogiava a iniciativa da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro ao reincluir a filosofia no 2º grau e, de outro, repudiava a "filosofia crítica" defendida

pelos participantes do encontro:

> "Essa 'filosofia crítica' é pleonástica - e às vezes é bem pouco crítica. Já na velha Grécia, a filosofia era concebida como uma forma de auscultar a realidade e distinguir o falso do autêntico e do consistente. Com esse propósito é que Sócrates andava pelas ruas de Atenas fazendo perguntas inconvenientes. Filosofia crítica, portanto, é uma redundância". (Velhos filósofos. Jornal do Brasil, 28 de dezembro de 1981)

Apesar dessa afirmação de redundância, certamente havia divergências na maneira de se conceber o caráter crítico da filosofia. Enquanto para os professores de filosofia (pelo menos para parte deles) a crítica estava sempre vinculada à ação transformadora da realidade (73), o Jornal do Brasil considerava que a filosofia não deveria ser "o estudo das obras concretas dos homens - mesmo de obras tão complexas quanto os sistemas sociais - e sim da motivação profunda das ações humanas", propondo assim um ensino de filosofia centrado na exposição das idéias dos "velhos filósofos". (Velhos filósofos. Jornal do Brasil, 18 de dezembro de 1981)

Na verdade, a preocupação do Jornal do Brasil era com uma direção determinada que esta crítica poderia tomar, como deixa transparecer o trecho abaixo:

> "...essa filosofia crítica limita, muitas vezes o seu raio de ação. Coube ao século XIX desenvolver uma cerrada crítica ao sistema capitalista, que então chegava ao seu pleno desenvolvimento. O século XX pôde assistir à ascensão de diversos modelos socialistas - e pôde conhecê-los tão bem quanto o século XIX conhecia os mecanismos de acumulação capitalista. A crítica ao marxismo já chegou, na Europa, a um estágio bem avançado; por aqui há quem se limite à crítica do capitalismo tal como ela era feita no século passado". (Velhos Filósofos. Jornal do Brasil, 28 de dez. de 1981)

---

(73) Dizia a CNDF: "Recomendamos (...) uma filosofia que procure compreender criticamente a realidade como um todo, a fim de transformá-la". (Cf.: PEGORARO, 1981a)

É interessante notar que, embora se opusesse à proposta formulada no I ENDF, o JB aprovara a iniciativa da Secretaria Estadual do Rio de promover a reimplantação da filosofia no 2º grau. Isto nos permite inferir que a linha diretriz adotada pela Secretaria para efetuar esta medida divergia da orientação proposta pelos segmentos envolvidos no movimento pela volta da disciplina, o que,por sua vez, vem confirmar o distanciamenteo a que foram mantidos esses segmentos em relação ao processo dessa reimplantação.

Toda essa repercussão provocada pelo I ENDF contribuiu para trazer à baila as divergências teóricas e ideológicas em relação à questão do ensino de filosofia no 2º grau, marcando mais ou menos nitidamente algumas posições: a dos que eram terminantemente contrários ao retorno da disciplina, qualquer que fosse o caráter por ela assumido. Esta posição, que parece ter sido minoritária (74), era defendida pelos setores mais conservadores da sociedade, incrustrados em todos os aparelhos ideológicos do ESN: imprensa, burocracia estatal, universidades e Igreja; a dos que até poderiam concordar com a medida, desde que se tratasse de uma filosofia inofensiva, bem comportada, que não pusesse em risco os interesses do ESN. Representavam essa tendência a maior parte dos membros da burocracia do Estado e dos intelectuais ligados a Igreja tradicionalista que se manifestaram sobre a questão; e, finalmente, ficou explicita a posição aparentemente majoritária entre as lideranças do movimento pelo retorno

---

(74) De fato, poucos foram os que se pronunciaram absolutamente contra o retorno da filosofia ao 2º grau, talvez pelo fato de que tal postura implicasse em explicitar o caráter autoritário e ilegitimo do ESN. Alas, como denuncia Pegoraro, num certo sentido a filosofia contribuia para legitimar este Estado: "Os regimes totalitários gostam de aparecer como protetores da cultura, do esporte, da arte e da filosofia". (PEGORARO, 1979)

da filosofia ao 2º grau liderado pela SEAF e pelos Departamentos de Filosofia, que defendiam uma filosofia comprometida com reflexão crítica e rigorosa sobre a realidade visando sua transformação.

Com efeito, a participação massiva dos departamentos de filosofia neste primeiro encontro, oferece uma noção mais exata da dimensão e da capacidade de mobilização que o movimento vinha conquistando. Evidentemente, aos olhos do ESN, esta situação era preocupante. Embora nem todos os seus representantes tenham se manifestado abertamente contra a volta da filosofia ao 2º grau, certamente também não desejavam correr o risco de que a disciplina adquirisse características contrárias a seus objetivos. Daí a necessidade de um contato mais estreito da burocracia do Estado com as lideranças do movimento, visando assegurar ao primeiro, senão o controle total sobre o processo, pelo menos um acompanhamento e uma vigilância a curta distância, de forma a evitar maiores desvios.

Este parece ter sido o objetivo com que o MEC, através da SESU, tendo tomado conhecimento das conclusões do I ENDF, decidiu promover de 16 a 18 de novembro de 1981 uma reunião com onze professores consultores, especialistas em filosofia, muitos dos quais engajados no movimento citado. O termo "consultores" é indicativo do caráter consultivo da reunião, estando portanto o MEC desobrigado de efetivar necessariamente as conclusões formuladas por seus participantes. Faziam parte desta equipe os seguintes professores: Marilena Chaui (USP), Olinto Pegoraro (UFRJ), Cosimo de Ávila (UFF), José Henrique dos Santos (UFMG), Nelson Gomes (UNB), Alvaro Valls (UFRS), Benedito Nunes (UFPA), Maria de Jesus Silva (UFMA), Antonio Joaquim

Severino (PUC-SP), Dermeval Saviani (PUC-SP) e Estevão Martins (UnB) (75).

O objetivo alegado porém, era o de aprofundar a discussão sobre as considerações do I ENDF e elaborar um documento a ser enviado a todos os departamentos para avaliação, visando colher sugestões e emendas a fim de se implementar a reimplantação da disciplina no 2º grau. O resultado do trabalho destes consultores foi o documento "O Ensino de Filosofia no 2º Grau", mais conhecido como "Documento de Brasília", amplamente divulgado entre todos os suspostamente interessados na questão: (MEC, Secretarias Estaduais de Educação, Conselhos Federal e Estaduais de Educação e Departamentos de Filosofia das Universidades) e que viria a se constituir numa das principais referências do movimento pela volta da filosofia o 2º grau. Nas palavras da professora Maria Célia Simon:

> "...até esta data, o enfrentamento das posições pró e contra a filosofia no 2º grau se restringia ao interior dos muros universitarios ou a encontros de sociedades e grupos interessados na questão. Com a divulgação do 'Documento de Brasília' a contradição veio à luz. O documento, de fato, provocou forte reação de setores conservadores, como atestam editoriais e artigos na grande imprensa do Rio e de São Paulo". (SIMON, 1986, p.23)

Vejamos, então, o que diz este documento.

Logo de início, no tópico "Perspectivas Gerais da Reflexão Filosófica", os autores deixam claro sua concepção de filosofia:

---

(75) É interessante constatar que foi tambem desta reunião de consultores que nasceu a "Comissão de Estudos do MEC/Filosofia" que passou a pregar a volta da disciplina, mas sem imposições por decreto, a fim de se evitar um possivel nivelamento de realidades tão dispares como as verificadas entre os Estados. Fazia parte desta comissão, entre outros, Estevão Chaves de Resende Martins, da UnB, como representante dos professores de filosofia. (Cf.: A volta da filosofia às escolas de 2º grau. Correio Brasiliense, 3 de julho de 1984)

> "A filosofia pode apresentar-se como análise e articulação da experiência humana, cultural, científica e sócio-política visando a compreensão global do sentido da existência histórica" (76).

Segundo essa visão, cabe ao filósofo

> "...organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que o cercam, denunciando os entraves ideológicos que desviam ou retardam o processo de liberdade, sociabilidade, prosperidade e convivência democrática entre os povos e as culturas. Numa palavra, a filosofia visa despertar nos jovens e adultos uma leitura crítica do mundo em que vivem". (idem, p.3)

Trata-se, então, de uma concepção de filosofia que se choca frontalmente com a visão tradicional que reduz a atividade filosófica à mera contemplação, à especulação metafísica, à abstração e aparentemente desconectada da existência concreta dos homens.

Com relação à questão da profissionalização, o documento recorda o fracasso da Lei 5692 e afirma que "não cabe à escola realizar de modo direto e imediato a qualificação para o trabalho", mas sim, de modo indireto, mediato, "garantindo a apropriação, pelos alunos, de determinados pré-requisitos que configuram aquilo que poderíamos chamar de formação básica e geral" (idem, p.4). Ora, nesta formação básica, a filosofia, não há quem negue, teria papel fundamental.

Assim, no seio deste debate sobre qual deveria ser a função do ensino médio, a presença da filosofia, segundo o Documento, estaria duplamente justificada:

> "de um lado, é consequência de uma concepção de escola que vai crescentemente se tornando consensual; de outro, pelo próprio caráter da reflexão filosófica, implica a abertura de um espaço problematizador

---

(76) Olinto Pegoraro et al. O ensino de filosofia no 2º grau: [Documento de Brasília]. Brasília: 18 de novembro de 1981.

> no interior mesmo do ensino de 2º grau que poderá contribuir para tematizar as discussões em andamento em torno da busca de um caminho para o ensino de 2º grau na sociedade brasileira atual" (idem, p. 4-5)

Na verdade, na visão dos consultores de Brasília, qualquer que fosse a finalidade atribuída ao 2º grau, o ensino de filosofia deveria ter lugar assegurado no currículo, tanto "como momento de compreensão e discussão das técnicas profissionalizantes", quanto como "preparação para a formação universitária".

O documento considera ainda que a filosofia teria uma contribuição fundamental a oferecer aos professores das demais disciplinas e vice-versa, na medida em que porpórcionaria

> "...uma apreensão de conjunto do trabalho educativo, isto é, dos fundamentos das disciplinas ministradas, dos vínculos entre elas, de sua articulação com a sociedade e seu papel na criação de futuros profissionais. Não se trata, de modo algum, de tomar a filosofia como orientadora do trabalho pedagógico e cultural do corpo docente, mas de encará-la como capaz de fornecer subsídios para que os professores reflitam sobre sua própria atividade; ao mesmo tempo, o contato com os demais docentes poderá auxiliar aos professores de filosofia a melhor situar seu próprio trabalho no conjunto das atividades de ensino". (idem, p.5)

Preserva-se, assim, o princípio da interdisciplinaridade.

Em relação ao medo da doutrinação ideológica, tantas vezes invocado pelos opositores da proposta de reinserção da filosofia no 2º grau, o documento não deixa dúvidas:

> "O ensino da filosofia no 2º grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário, ou dogmático, uma vez que doutrina entendida como corpo estático de verdades pré-estabelecidas e reflexão são termos incompatíveis e atitudes teóricas irreconciliáveis". (idem, p. 5)

Quanto à forma de abordagem da matéria pelos professores, o texto enfatiza a necessidade de se assegurar, ao mesmo tempo, o acesso dos educandos ao campo cultural específico da filosofia e a

problematização da experiência concreta por eles vivida. Isso porque, segundo os autores, a filosofia, sendo uma atividade intelectual milenar e que abrange um corpo conceitual próprio, exige a realização de um trabalho de iniciação dos jovens a esse campo cultural específico (as obras filosóficas) já constituído historicamente, mas aberto a novas elaborações. Por outro lado, não se trata de um ensino livresco, enciclopédico, academicista, mas de se considerar que

> "a filosofia só possuirá um papel relevante no interior do 2º grau e para os adolescentes, se for capaz de contribuir, graças ao seu acervo de questões e de reflexões, para levar os jovens à problematização de suas experiências e à expressão consciente dessas experiências que são apenas vividas por eles". (idem, p. 6)

Para justificar a necessidade da filosofia, o documento argumenta, ainda, em sua Minuta A, entitulada "Sobre a Filosofia no 2º Grau", que, tendo em vista a mentalidade pragmática e imediatista que domina o sistema educacional brasileiro e o esvaziamento da formação crítica provocado pelas recentes alterações no ensino médio, a presença da filosofia viria contribuir para a reformulação deste nível de ensino como um todo, "na medida em que valoriza a reflexão crítica dos conteúdos do saber, o que tem como consequência o fortalecimento das bases de todo o ensino". (idem, p.8)

Os objetivos a que deveria visar a disciplina seriam:

> "a) a compreensão do sentido da origem das experiências vividas pelos adolescentes (levando em consideração as diferenças regionais, de classe, sexo, etc);
> b) a elaboração reflexiva dessa experiência por sua articulação com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas do nosso presente;
> c) a inserção dessa reflexão sobre o presente dos adolescentes numa compreensão da história do pensamento e da cultura, na qual o discurso filosófico se insere em três planos: como produzido por uma história; como refletindo sobre o sentido dessa história; como vai-e-vem da experiência aos textos e destes aquela" .(idem, p.9)

Essa preocupação em refletir sobre a experiência vivida articulando-a com as questões sociais e políticas, bem como este vai-e-vem dialético dos textos à experiência e desta àqueles, evidencia o caráter eminentemente crítico que os consultores de Brasília pretendiam imprimir ao ensino de filosofia no 2º grau.

Quanto aos recursos humanos ("Minuta B: Sobre Recursos Humanos e Materiais") o documento considera fundamental que os professores encarregados da disciplina sejam licenciados e/ou portadores de registro em Filosofia e contratados mediante aprovação em concursos públicos. Propõe ainda a realização de cursos de reciclagem visando a atualização desses professores.

No que se refere ao conteúdo programático ("Minuta C: Sobre os Roteiros Programáticos Alternativos"), visando despertar nos jovens o interesse pela reflexão e o desejo de prosseguir com ela posteriormente, os consultores recomendam que a reflexão filosófica seja realizada

> "a partir de problemas, perguntas e questões básicas que os alunos tentam analisar e articular coerentemente em linguagem filosófica" (idem, p.11)

Os roteiros programáticos propostos abrangiam os seguintes temas: "o agir humano", "comunicação e meios de comunicação", "o corpo e a arte", "educação", "a experiência do conhecimento", "a experiência do conhecimento científico", "a experiência da liberdade", "a experiência religiosa", "filosofia: educação e escola", "filosofia e realidade humana", "idéias e ideologias políticas", "relacionamento humano" e "trabalho". Dentro destes temas sugere-se algumas questões, entre as quais destacam-se: "a ação humana como elemento básico da construção do mundo"; "a profissão em seu valor social e

político"; "a importância da amizade na luta por uma sociedade melhor"; problemas humanos como as favelas e a fome; "consciência política e alienação"; "comunicação, tecnologia e política"; o papel dos meios de comunicação de massa; "a participação do corpo na identidade pessoal"; a relação da educação formal com a cultura e o Estado; os critérios de validade do conhecimento; "como se transformam os conhecimentos acumulados"; a falibilidade e o caráter conjuntural do conhecimento científico; "o Eu e o Outro: a liberdade como mediação e reconhecimento"; "trabalho como escravidão (alienação) e como experiência da liberdade"; "a religiosidade popular como criação e riqueza popular"; "a religião e sua inserção nos problemas da comunidade. Seu dever de criticar as formas de exploração e dominação"; "por que filosofia na escola"; "para estudar é preciso de filosofia?"; a questão da felicidade; "condicionamentos históricos, sociais e culturais" da representação que fazemos do bem; distinção entre "ideias políticas e ideologias políticas"; as relações humanas que os adolescentes consideram mais fundamentais e problemáticas (família, escola, trabalho); as diversas formas de violência (pobreza, consumismo, etc.); "a significação do trabalho".

Este é, pois, em linhas gerais, o conteúdo do Documento de Brasília, marcado por um caráter acentuadamente progressista e avançado em relação ao ensino tradicional de filosofia. Compreende-se, então, porque sua divulgação provocou a fúria dos setores mais conservadores da sociedade, intensificando o embate ideológico em torno da questão do ensino da filosofia no 2º grau [77].

---

(77) A SESU/MEC divulgou o Documento de Brasília entre os Departamentos de Filosofia do País, solicitando que estes lhe encaminhassem suas propostas de emendas. Segundo o professor Waldemar Valle Martins, até o dia 30 de junho de 1982, haviam chegado ao MEC 27 respostas. (Cf.: Waldemar Valle Martins. Reintrodução da filosofia no 2º grau - justificativa. Santos, Sociedade São Leopoldo. Faculdades Católicas de Santos. [S.d.].

A reação conservadora, de fato, não tardou a chegar. Já em janeiro de 82, Antonio Paim publicava um longo artigo no jornal O Estado de São Paulo no qual atacava aquelas tendências por ele consideradas inimigas rancorosas da filosofia, a saber, a "Filosofia da Libertação" e sua similar no campo da Teologia por proporem uma "filosofia engajada", "a serviço da opção pelos pobres e outras bobagens semelhantes". Paim acreditava que os representantes destas tendências estavam se articulando com eficiência no País e que vinham sendo favorecidos pelo "patrocínio oficial". Segundo o autor, achavam-se "diretamente empenhados nessa empreitada a Secretaria de Ensino Superior e a Capes, que se incluiam entre as autoridades máximas do segundo Escalão do Ministério da Educação". (Cf.: Antonio Paim. Quem tem medo da filosofia brasileira? O Estado de São Paulo, 3 de janeiro de 1982)

As razões que levaram o MEC e a SESU a promover o encontro de Brasília já foram analisadas anteriormente. Todavia, vale lembrar que também a burocracia estatal reflete em seu interior as contradições presentes na sociedade como um todo e que, por força dessas contradições, torna-se possível que num determinado momento, por circunstâncias históricas determinadas, ganhe espaço a concepção dos setores não dominantes da sociedade.

O Jornal do Brasil, por sua vez, não foi menos contundente ao criticar o conteúdo do Documento de Brasília. Em editorial datado de 28 de fevereiro de 1982, afirma:

> "Professores secundários, reunidos em congresso, aprovaram moção para que este retorno à filosofia adotasse como método uma 'filosofia crítica', voltada para as realidades do dia-a-dia. Essa mesma temática aparece agora, como por milagre, veiculada por órgãos do MEC que se valeram de um pequeno punhado de consultores. Esses consultores não apenas endossam a moção, como a desdobram em sugestões para as futuras aulas de filosofia. Tudo muito democrático, como é costume da atual administração do MEC. E trata-se apenas de sugestões, a serem

ainda posteriormente debatidas. Mas e impossivel evitar uma sensação de estranheza". (Cf.: Filosofia dirigida. Jornal do Brasil, 28 de dezembro de 1982)

E prossegue o editorial:

"Que a filosofia deve ser critica, já o sabia Sócrates em Atenas. A filosofia não e um sistema acabado de ideias- como quiseram pensadores que se tinham talvez em excessiva conta. Mas tem-se as vezes a impressão, lendo o documento agora encampado pelo MEC, que a crítica que se pretende execer ja vem ali, carregada de um determinado sentido; que ela escolhe cuidadosamente a direção em que vai exercer-se". (Idem)

O receio que atribulava o Jornal do Brasil era, portanto, em relação a um determinado sentido que a crítica filosófica poderia adotar, mais especificamente, o sentido dado pelo marxismo e pela Teologia da Libertação. Ao comentar o roteiro temático proposto no Documento de Brasília, afirma o editorial:

"Em tudo isso, nem uma referência à eventual utilização da ideologia como opio dos intelectuais; nem uma sugestão de que se examine a corrosão da seriedade intelectual do marxismo. Os 'exemplos concretos' não mencionam a crise do Leste Europeu. Em compensação, Discernimento e Politica, obra do jesuita João Batista Libânio, articulador das Comunidades Eclesiais de Base e conspicuo teólogo da Libertação, vem recomendado duas vezes como obra que merece leitura". (Idem)

Assim, complementa o editorial,

"Deveria haver mais cuidado para que o virus incandescente da politica não impedisse o contato com algumas das flores eternas da inteligência humana" (78).

---

(78) Sobre essas "flores eternas", Marilena Chaui, discutindo o papel da filosofia no ensino de 2º grau, considera necessário: "Evitar a miopia 'pragmática (que deu no que deu, como todos sabem), mas tambem evitar parnasianismo oco ao dizer que a 'filosofia é o cultivo das flores eternas da inteligência' (poeticamente, aliás, a beleza das flores está em serem efêmeras...)". Cf.: A volta da filosofia à rede oficial de ensino. Folha de S. Paulo, 6 de jan. de 1985, p.22.

Fica pois evidente que, para o Jornal do Brasil, filosofia e política devem ser totalmente dissociadas, uma vez que esta última implica em prejuízo da primeira. Esquece-se (ou omite-se) que tal postura tem em si, um caráter político, na medida em que, na prática, significa privar os jovens do contato com uma dimensão essencial da realidade em que vivem, contribuindo assim para sua alienação. Em suma, o JB acaba assumindo a parcialidade que acusa e critica no Documento de Brasília.

A preocupação especificamente com a influência marxista fica ainda mais evidente nas palavras de Adirson de Barros, articulista do jornal Última Hora, cuja paranóia atinge proporções só comparáveis ao grau de inconsistência de seus argumentos.

> "O documento preparado por professores marxistas e que será aprovado ainda este mês propõe na Minuta C, os roteiros programáticos, nos quais os leitores poderão notar claramente a infiltração comunista no ensino da filosofia e, de resto, no programa educacional do País. Na realidade não se trata mais de infiltração, a esta altura; mas de comando exercido por mestres marxistas que cumprem uma missão importante, qual seja, a de dirigir o ensino para os rumos do marxismo e da contestação ao sistema democrático atual". (BARROS, 1982b)

Assim, Barros põe-se ao contestar os temas e os autores indicados pelo Documento, entre eles, J. B. Libânio, Maria Tereza Nidelcoff, Ruben Alves, Brandão, Bárbara Freitag, para ele, desconhecidos; Paulo Freire, que Barros considera "comunista, autor de célebres cartilhas marxistas nos tempos de Arraes, hoje assessor de D. Arns" e "sem qualificação intelectual". Critica ainda a indicação de "documentos subversivos como os da CNBB e da Editora Vozes", e os do CEDI e ISER, "entidades dominadas pela esquerda, segundo o governo".

Apesar do caráter inconsistente e medíocre das críticas de Barros, pode-se atribuir-lhes algum valor na medida em que revelam,

de forma cristalina, que a preocupação principal dos setores mais conservadores em relação ao retorno da filosofia ao 2º grau era com o risco de que seu ensino pudesse se tornar um veículo de divulgação das idéias marxistas. Mesmo que tal risco não fosse tão real, era preciso afirmá-lo: como medida de precaução e como forma de legitimar a ação repressiva do ESN no campo educacional.

O Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL) também opinou sobre o Documento de Brasília. Em 23 de março de 1982, o Pe Satnislavs Ladusãns, presidente da entidade, enviou ao MEC o resultado de uma "ampla análise" das considerações ali apresentadas e recomendando o retorno da filosofia ao 2º grau. Entretanto, o estudo do CONPEFIL divergia radicalmente das orientações impressas no Documento afirmando que

> "não há, nele, unidade e autenticidade na concepção da filosofia, além de sugerir textos que não se relacionam com a realidade brasileira, omitindo filósofos e pensadores brasileiros". (Estudo recomenda o ensino de filosofia em curso de 2º grau. O Estado de São Paulo, 30 de março de 1982)

A real preocupação do CONPEFIL fica melhor evidenciada no trecho em que diz que a "problemática complexa" vivida pelos jovens "exige a presença atuante da filosofia nas escolas de 2º grau, especificamente na forma de uma filosofia de vida, adaptada ao nível mental dos alunos". Ressalta, porém, que a disciplina perde seu valor formativo quando se transforma em ideologia. Por isso, segundo Ladusans, ela "deve ser preservada de toda e qualquer contaminação ideológica, de influências deformantes...". Trata-se, portanto, ao que parece, de uma filosofia angelical, pura, imparcial, impossível de ser praticada pelos mortais comuns.

A posição do Pe. Stanislavs Ladusãns, juntamente com a de outros representantes da chamada "ala conservadora" da Igreja Católica que igualmente se opuseram ao teor da proposta contida no Documento de Brasília, pode ser compreendida considerando-se que o tema da religião foi sugerido no documento numa perspectiva teórica que se identificava mais com a da "Teologia da Libertação" adotada pela chamada "Ala Progressista" estando, portanto, em oposição à linha adotada pelos conservadores (79).

Fiel à concepção de uma filosofia angelical o CONPEFIL sugeria como conteúdo programático: uma breve introdução geral e "um estudo sucinto e cativante de elementos de Lógica Formal e de Metafísica, entre outras dimensões que devem estar presentes à disciplina".

O CONPEFIL também enviou ao MEC um estudo do professor Julio Brandão, da UNICAMP, onde era recomendado que a história das doutrinas filosóficas não se restringisse à exposição dos sistemas filosóficos ao longo do tempo, mas que, em vez disso, privilegiasse o enfoque temático. "Desta forma, o aluno terá oportunidade de diferenciar a História da Filosofia da Filosofia propriamente dita, com seus temas sempre presentes". (Cf.: Estudo recomenda ensino da filosofia em curso de 2º grau. NSO Estado de São Paulo, 30 de mar. de 1982)

O Departamento de Filosofia da USP também atendeu à solicitação do MEC enviando sugestões relativas ao Documento de Brasi-

---

(79) A esse respeito, ver o conteúdo do tema "Experiência Religiosa" proposto pelo documento.

lia (80). Em seu relatório, professores e alunos de filosofia reiteravam a necessidade urgente da reimplantação da filosofia no 2º grau e apresentavam algumas propostas para a efetivação da medida: que as aulas fossem oferecidas em pelo menos duas séries do curso secundário, com duas horas semanais; que a disciplina tivesse caráter obrigatório; que os professores fossem devidamente habilitados (licenciados, bacharéis, pós-graduados, pós-graduandos e alunos de cursos de graduação em filosofia) e aprovados em concurso público e tivessem autonomia para a confecção dos programas de curso, cuidando-se apenas de garantir a abordagem de um amplo quadro de matérias que compõem a disciplina (Teoria do Conhecimento, Lógica, Filosofia da Ciência, Filosofia da Linguagem, Ética e Filosofia Política).

Desta forma, a proposta do Departamento de Filosofia da USP apenas acrescenta alguns detalhes de ordem prática, não divergindo substancialmente das orientações do Documento de Brasília.

Como justificativa para a inclusão da disciplina, o ofício invoca a necessidade de "democratização da cultura", paralelamente a "democratização da sociedade brasileira", tema que naquele momento, colocava-se "na ordem do dia". Alerta também quanto ao fracasso da profissionalização que, dentre outras consequências, teria levado a restrição da formação humanística com prejuízo evidente para os alunos.

Finalizando, o Departamento de Filosofia da USP faz questão de esclarecer que em face "quadro de degradação em que se encontra o ensino" filosofia não pode ser tida como "tábua de salvação",

---

(80) Cf. Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Paulo: [S.d.]. Ver também: Defendida volta da filosofia ao 2º grau. Folha de S. Paulo, 23 de maio de 1982, p.24)

como "tentativa de remodelar o caos". Ao contrário,

> "a tarefa de repensar o sistema educacional e de pensar os temas nacionais não cabe exclusivamente aos filósofos, mas a todos, distribuindo-se por todas as áreas do saber e por toda a comunidade". (ídem)

O jornal O Estado de São Paulo também não poupou críticas ao Documento de Brasília. Em fins de maio de 1982, praticamente seis meses após a divulgação do mesmo, ao comentar as manifestações que se avolumavam em prol da reintrodução da filosofia no 2º grau, afirmava em seu editorial: "Já não se trata do projeto ideológico elaborado nos subterrâneos do MEC..." Apontando como exemplo as posições da Associação dos Filósofos Católicos, que defendia a não obrigatoriedade da filosofia e a do Departamento de Filosofia da USP que propunha a obrigatoriedade a partir de 1983, o editorial considera ter havido "um progresso efetivo na discussão do assunto, com a condenação de propósitos ideológicos que informavam visivelmente a proposta primitiva do MEC..." (Cf.: A filosofia no currículo e a filosofia do currículo. O Estado de São Paulo, 30 de maio de 1983)

Pelo exposto, espero ter conseguido explicitar a importância do I ENDF e de sua principal ressonância, o Documento de Brasília, no processo de luta pela volta da filosofia ao 2º grau. De fato, este Encontro marcou uma nova fase desta luta que, desde então, passaria a contar com maior organização e com uma articulação mais ampla, de âmbito nacional. Além disso, a divulgação de suas teses, aprimoradas posteriormente pelos consultores de Brasília, permitiu que aflorassem as contradições e se ampliasse o debate em torno da questão do ensino de filosofia no nível médio.

b) O II ENDF - Goiânia/1982

Em reunião ralizada no Rio de Janeiro, em 25 de abril de 1982, a Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia, eleita no I ENDF, ja havia definido a data do segundo encontro comunicando aos departamento por meio de um oficio que o mesmo se relizaria de 22 a 24 de outubro, na cidade de Goiânia-GO, tendo como tema central a questão do retorno da filosofia ao 2º grau..(Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Ofício circular. Rio de Janeiro: 25 de abril de 1982)

O mesmo oficio alertava os departamentos quanto às tarefas a serem realizadas e advertia que, ao contrário do que se imaginara até então, os canais competentes a serem buscados para viabilizar esse retorno não eram o MEC nem o CFE, mas sim as Secretarias e os Conselhos Estaduais de Educação. Por essa razão os departamentos deveriam, a partir de agora, empenhar-se em contactar esses órgãos diretamente aproveitando que naquele momento desenvolvia-se um processo de reformulação dos curriculos a nivel dos Estados. Tratava-se, portanto, de definir uma nova tática para o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau.(Cf.: Idem)

A dinâmica do encontro previa que cada departamento enviasse previamente aos representantes regionais da Coordenação suas considerações sobre as conclusões do encontro anterior e sobre o Documento de Brasilia. Dessa forma, seria feito um balanço crítico do material colhido de cada região agilizando-se os trabalhos. Planejava-se, ainda, uma tomada de posição em favor da reinclusão da filosofia ja em 1983, a realização de debates com autoridades educacionais de todos os niveis e a discussão de assuntos ligados tambem a graduação e a pos-graduação em filosofia. (Cf.: Coordenação Nacional

dos Departamentos de Filosofia. Nota introdutória. Rio de Janeiro: 15 de dezembro de 1981)

As conclusões desse segundo encontro foram sistematizadas em um documento intitulado "A Reintrodução da Filosofia no 2º Grau" ou, simplesmente, "Documento de Goiânia" (01). Vejamos alguns dos seus aspectos principais.

A primeira parte do documento dedica-se à reflexão sobre os fins a que se destinaria a reinclusão da filosofia no 2º grau. Esta discussão era considerada fundamental para o equacionamento de questões centrais como a do significado do ensino de filosofia, dos conteúdos e da metodologia a ser empregada e da carga horária mais adequada.

O esclarecimento quanto aos fins, entretanto, supunha o exame das causas e consequências da eliminação da disciplina. No que se refere às causas, duas são apontadas como principais: de um lado, "o conflito aparente entre formação científica e formação humanística, que levou a privilegiar a primeira em face da realidade de um País em vias de desenvolvimento". Esta separação, lembra o documento, ainda persiste, "por conta de uma visão dicotômica e dualista". De outro lado, "o temor de que a filosofia possa perturbar, pelo seu caráter questionador, a ordem estabelecida". Sobre este ponto, o texto denuncia que existiam, "sobretudo nos regimes fortes, suspeitas quanto aos questionamentos da filosofia". (Idem)

Quanto às consequências da eliminação da filosofia, o documento elenca cinco principais:

---

(01) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. A reintrodução da Filosofia no Segundo Grau. [Documento de Goiânia]. Goiânia: outubro de 1982. (Cf.: ANEXO VII)

> "1. a desinformação sobre as grandes produções do pensamento humano; (...)
> 2. o embotamento da capacidade de análise e de raciocínio, principalmente por causa da falta de critérios justificativos, pela saturação de dados oferecidos pelos meios de comunicação social, aliada ao uso de recursos audio-visuais em outros campos do ensino.
> 3. a febre de resultados imediatos (...)
> 4. a incapacidade de compaginar formação científica com valores que viabilizem a convivência humana, evidenciada na falta de apreensão da dimensão ética da ciência a ser colocada a serviço do homem e não contra a humanidade;(...)
> 5. (...) o surgimento de um vazio, preenchido com pretensos sucedâneos da Filosofia, o que significa dizer também - dada a íntima relação entre Filosofia, Educação e Política - que se deixou a juventude despreparada para o desmascaramento das ideologias." (idem, p.2)

No que se refere aos fins do ensino da filosofia, os participantes do Encontro de Goiânia consideravam que a disciplina cumpria uma dupla finalidade: de um lado, caracterizava-se por um "compromisso com a busca da verdade"; de outro, dado que esta busca não se realiza apenas no plano teorético, do conhecimento do fáctico e de suas leis, mas é também busca de um sentido e de um valor, a filosofia apresentava também "uma fundamental intenção ética". A esse respeito, dizem os autores:

> "Parece-nos relevante, para a formação do espírito, esse compromisso com a verdade e essa intenção ética (mais além dos moralismos), principalmente em se tratando de ouvintes de Filosofia que na sua maioria - ao menos nos cursos diurnos - estão na faixa etária de 15 a 18 anos.
> Ninguém pode negar o peso formativo desses dois fins (o verdadeiro e o ético) para a aquisição da maturidade intelectual, para a formação do caráter, para a denúncia das ideologias, que apenas resguardam interesses grupais" (idem, p. 3)

A finalidade suprema do ensino da filosofia, seria, então, em última instância, a

> "formação da <u>consciência crítica</u>, pela superação da consciência ingênua e pela ruptura do dogmatismo". (idem, p.4)

O documento assinala ainda que, como atividade propriamente humana, a filosofia "não pode prescindir do exercício da liberdade". Daí que sua reintrodução no 2º grau não deve se dar na forma de imposição de mais um rótulo ("Filosofia") entre tantos que já compõem a grade curricular; antes, deve representar

> "...uma reintrodução do filosofar, o que significa propor uma tarefa que deveria ser livremente assumida. Esta é a condição básica de toda atividade autenticamente intelectual: ser gerada na liberdade." (idem, p.4)

Concluindo esta primeira parte, o documento lembra que para os estudantes secundaristas, o 2º grau podia ser visto tanto como término da escolaridade, quanto como passagem para a Universidade. Em ambos os casos a filosofia lhes seria favorável: aos que terminam proporcionando-lhes as vantagens já mencionadas; aos que continuam, "oferecendo-lhes melhores condições para o aproveitamento dos estudos por força do espírito crítico". (idem, p.5)

Na segunda parte, o Documento de Goiânia recoloca algumas questões de órdem prática, em face das quais assume a posição da média dos Departamentos presentes ao Encontro.

Parecia haver consenso em relação a alguns pontos como: a carga horária de 4 horas/aulas semanais; a reintrodução da disciplina a partir de 1984 e a necessidade de que os professores fossem licenciados em filosofia. O mesmo não ocorria, porém, em relação ao conteúdo programático, sobre o qual as divergências eram mais evidentes: havia a necessidade de se definir um roteiro programático mínimo a fim de assegurar certa unidade no trabalho com a disciplina; por outro lado, desejava-se também garantir autonomia aos professores na definição de seus programas de curso. Além disso, muitos ainda criticavam os roteiros propostos como pré-concebidos, chegando

alguns a negar a necessidade de qualquer roteiro.

Face a esta situação, considerando que mais importante que a "informação de filosofia" era a "introdução ao filosofar" e, ao mesmo tempo, reconhecendo ser "legítimo ter-se um mínimo comum entre as várias regiões do país", os departamentos acabaram por atribuir ao MEC a incumbência de "simplesmente recomendar o estudo dos fundamentos filosóficos do conhecimento e da ação". (idem, p.6)

Quanto à metodologia, o documento a concebe como "uso de recursos e de instrumentos para o êxito da tarefa" de ensinar. Relaciona-se, pois, com a <u>didática</u> do ensino da filosofia, embora não se reduza a este aspecto. Assim, salientam os autores:

> "Se o ensino da filosofia no Segundo Grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário ou dogmático, não poderá ser também apenas o momento privilegiado para um encontro professo-aluno, onde cada qual narra as próprias experiências, acerca do tema proposto". (idem, p.6)

Isto posto, enfatizam quatro pontos fundamentais: a) que "a <u>articulação</u> das experiências vividas pelo aluno" é função <u>do professor</u>, como também compete a ele "articular as experiências intelectuais vividas pelos grandes Autores e revividas agora nas próprias colocações do professor"; b) que essas experiências articuladas pela <u>mediação</u> do professor, devem ser "apresentadas pelos alunos em linguagem precisa e correta, quer oralmente, quer por escrito", sem o que não é possível superar o nível do senso comum; c) que não se deve esperar a aplicação imediata ao social e ao político do conteúdo estudado, como se as aulas fossem "a preparação de um receituário para os males apreendidos rapidamente pelos alunos, graças à solércia do professor". Tal expectativa equivaleria a assumir o espírito daquilo que se pretendia corrigir: "'a visão pragmática e imediatista' da escola brasileira"; d) que a leitura crítica dos

grandes filósofos do passado e do presente venha proporcionar ao aluno "a oportunidade de ampliar o vocabulário filosófico, de conhecer o fluxo da História da Filosofia, de comentar, com suas palavras, trechos relevantes, assegurando a ligação entre as experiências atuais da comunidade discente e o passado vivenciado nas reflexões desses pensadores". (idem, p. 6-7)

Finalizando, o documento esclarece que a campanha pela volta da filosofia ao 2º grau não era uma reivindicação isolada :

> "...faz-se necessário ressaltar a inserção da nossa campanha pela volta da Filosofia, no contexto mais amplo de uma luta pela reformulação e aprimoramento do ensino secundário no seu todo, já que a volta da Filosofia, dado o seu alcance profundo e acima explicitado, vem de encontro (sic) aos anseios e interesses da maioria consciente dos profissionais de ensino nas mais diversas disciplinas". (idem, p.7-8)

Os participantes do II ENDF haviam deliberado que o Documento de Goiânia fosse encaminhado ao Ministério da Educação como forma de pressão pelo retorno da disciplina. A entrega aconteceu no dia 25 de abril de 1983, quando a Ministra da Educação Esther de Figueiredo Ferraz recebeu uma comissão de quatro professores representando os 43 departamentos de filosofia de todo o país (82).

Nesta ocasião, a Ministra teria se mostrado simpática a proposta de reinclusão da filosofia não apenas no 2º como também no 3º grau, e se comprometido diante destes professores a consultar os Conselhos Federais de Educação e de Cultura quanto à viabilidade de

---

(82) Faziam parte desta comissão: João Paulo Monteiro (USP), então presidente de CNDF; Nelson Gomes, (UNB); Cipriano Luckesi (UFBA) e Olinto Pegoraro (UFRJ). Cf.: Filosofia no 2º grau já tem apoio da ministra. O Estado de S. Paulo, 26 de abr. de 1983, p. 21; Filosofia pode voltar ao 2º grau. Correio Braziliense, 26 de abr. de 1983; Ministra quer filosofia no 2º e também no 3º grau. Folha de S. Paulo, 26 de abr. de 1983, p.13.

a disciplina vir a ser obrigatória. Com efeito, conforme informação do jornal Folha de São Paulo, a Ministra já vinha, há tempo, preparando um dossiê completo no qual recomendava estudos sobre a reimplantação da filosofia em ambos os níveis de ensino a partir de 1984. Segundo o jornal, a intenção da Ministra era incorporar o Documento de Goiânia a este dossiê (83).

A existência desse dossiê demonstra, muito mais do que o interesse pessoal da ministra pela matéria, o grau de importância (e de preocupação) que o MEC e,em última instância, o ESN, atribuíam à questão do ensino de filosofia. Talvez, aos olhos do Estado, o movimento pela revitalização da disciplina houvesse atingido proporções indesejáveis, pondo em perigo o controle sobre o processo de sua reimplantação. Além disso, é possível questionar o interesse pela filosofia proclamado pela ministra. Segundo a Folha de São Paulo, durante uma cerimônia em que seria agraciada com a Ordem do Mérito de Brasília, em 26 de abril de 1983 (portanto, apenas um dia após ter recebido a comissão acima mencionada), ela teria declarado que, embora fosse favorável ao retorno da filosofia ao 2º grau,

> "a impossibilidade de reunir professores em número e qualidade suficientes para o ensino da filosofia em todas as escolas de 2º grau do país, poderá levar o MEC a buscar sua obrigatoriedade, a partir do próximo ano, apenas nas instituições de ensino superior". (Cf.: Filosofia deverá voltar já apenas para o 3º grau. Folha de São Paulo, 27 de abr. de 1983, p. 15)

---

(83) O interesse da Ministra pela filosofia talvez se explique, em parte, pelo fato de ser graduada neste curso. Por outro lado, convém lembrar que passou também pelos bancos da Escola Superior de Guerra e que, segundo Luiz Antonio Cunha, fez parte da Comissão Especial de Moral e Civismo do Conselho Federal de Educação que aprovou o Parecer n. 94/71, do relator Luciano José Cabral Duarte, arcebispo de Aracaju, dando diretrizes para os programas de Educação Moral e Cívica, disciplina tão exaustivamente combatida pelos defensores do retorno da filosofia ao 2º grau. (Cf.: CUNHA e GOES, 1985, p. 79)

Nesta mesma oportunidade a ministra teria negado haver qualquer preocupação por parte do MEC quanto à possibilidade de a filosofia vir a se constituir em instrumento de doutrinação ideológica: "O governo nesse caso é o MEC, e o MEC não pensa assim". (idem)

Ora, o argumento da falta de professores habilitados não era suficiente para justificar a não obrigatoriedade da filosofia. Em primeiro lugar, tratava-se de um problema que não poderia ser generalizado para todas as regiões do país. Em segundo, ainda que em alguns lugares existisse carência de recursos humanos para o trabalho com a filosofia, o mesmo ocorria com outras disciplinas que, nem por isso, deixavam de ser obrigatórias. Daí o caráter um tanto dúbio da posição afirmada pela ministra. Mais coerente com uma sincera adesão à causa da filosofia seria propor formas de superação desse problema, por exemplo, através de cursos de reciclagem e atualização para os professores, em vez de simplesmente consentir a ausência da disciplina.

Não obstante, a ministra levou a cabo sua promessa: "depois de ouvir o Palácio do Planalto", encaminhou dois Avisos Ministeriais, um ao CFC e outro ao CFE, solicitando estudos sobre a reintrodução da filosofia no 2º grau. Nesses documentos Ferraz enfatizava a importância da filosofia como "intrumento para levar o jovem ao exercício crítico" ao mesmo tempo em que reconhecia as dificuldades inerentes ao retorno da disciplina, tais como, a falta de professores "em razão do esvaziamento dos cursos" (84).

---

(84) Trata-se respectivamente dos Avisos Ministeriais Nº 119 e Nº 120, de 4 de maio de 1983. Cf.: Ministra determina estudos para a volta da filosofia ao 2º grau. Folha de S. Paulo, 6 de maio de 1983; MEC quer a filosofia de volta ao 2º grau. O Estado de Minas, 10 de maio de 1983.

É interessante notar que a decisão da ministra de solicitar os referidos estudos só se efetivou após consulta ao Planalto. Ora, essa necessidade de um crivo do poder executivo põe em cheque a afirmação anterior da ministra que, ao referir-se à questão da doutrinação ideológica, afirmara que o governo neste caso era o MEC. Pelo visto, ao contrário do que tentava fazer parecer a ministra, o Ministério por ela comandado não gozava de tanta autonomia. Mais que isto, a consulta ao governo central explicita o grau de importância que a questão do ensino de filosofia no 2º grau havia adquirido perante o ESN.

A posição supostamente favorável da Ministra Esther de F. Ferraz em relação ao retorno da filosofia ao 2º grau foi amplamente divulgada pela grande imprensa, gerando imediata reação dos setores mais conservadores da sociedade, alarmados com a possibilidade, ainda que remota, de materialização das diretrizes definidas no Encontro de Goiânia que, em muitos aspectos, referendava as do Documento de Brasília.

Uma dessas reações foi expressa pelo jornal O Estado de São Paulo que, em seu editorial de 15 de maio de 1983 afirma:

> "No momento em que volta ao debate a reintrodução do ensino da filosofia nos cursos de 2º grau, é de todo conveniente separar o essencial do acidental, o relevante do irrelevante..." (Cf.: A filosofia e o ensino de 2º grau. O Estado de São Paulo, 15 de maio de 1983, p. 3)

Entre os aspectos relevantes o editorial inclui o perigo da doutrinação ideológica, referindo-se sobretudo à "vulgata marxista" e à "teologia da libertação", embora anuncie que deixaria de lado momentaneamente este assunto (não sem antes dedicar quase a metade do texto à sua abordagem) por considerá-lo suficientemente combatido.

Outro aspecto tido pelo jornal como essencial é a necessidade de se pensar a "filosofia do currículo" isto é, uma linha diretriz para o currículo como um todo, sem o que não haveria sentido discutir a reintrodução de uma disciplina específica.

> "Cremos que esse problema do currículo global e de sua filosofia é essencial e deve preceder a qualquer discussão sobre a inclusão ou exclusão, nele, de diferentes disciplinas". (ídem)

Por outro lado, considera irrelevante o argumento de que a volta da filosofia proporcionaria aumento de perspectivas de trabalho aos formados nesta área:

> "Aqui se toma o irrelevante pelo essencial - pois certamente não tem sentido pretender a estruturação de um currículo como meio de resolver eventuais problemas de desemprego". (ídem)

Além disso, lembra o editorial, a limitação do mercado de trabalho não é um problema exclusivo dos filosófos. Atinge igualmente aos formados em Latim, Grego, Francês ou Italiano e, sendo assim, se a questão do mercado de trabalho fosse essencial, essas disciplinas também deveriam se converter em obrigatórias.

Por fim, o jornal acredita ser uma atitude equivocada esperar que a reintrodução da filosofia venha "magicamente" resolver o problema do "embotamento da capacidade de análise e raciocínio" dos educandos (referência ao conteúdo do Documento de Goiânia. Cf.: p.2). Dado que esta deficiência se inicia ao nível da linguagem, da pobreza vocabular, dever-se-ia dar prioridade ao ensino da Língua Portuguesa e da Literatura como condição prévia para que o professor de filosofia pudesse ser compreendido pelos alunos.

Todos esses argumentos colocados pel'O Estado de São Paulo na verdade não resistem a uma análise mais rigorosa, pois que ex-

pressam uma visão distorcida das justificativas apresentadas pelos defensores da volta da filosofia ao 2º grau. Volarei a eles mais adiante.

O jornal O Estado de Minas também se pronunciou sobre a posição do MEC em relação ao ensino da filosofia no 2º grau, seguindo basicamente a mesma trilha de argumentos deixada por seu homônimo paulista. Assim o diário mineiro concordava com a ministra quanto à tarefa da filosofia de "conduzir o jovem ao exercício do pensamento crítico e à compreensão dos valores transcendentais". "Nada mais desejável", afirmava, visto que esses valores acham-se ameaçados pelo "materialismo fatalista da civilização" e pelo culto ao dinheiro.

Por outro lado, advertia quanto ao perigo de que, mal assimiladas, as noções de filosofia poderiam contribuir para agravar ainda mais esta situação, em vez de ajudar a superá-la. A assimilação satisfatória dessas noções, por sua vez, exigiria algo que os alunos, em sua imensa maioria, não possuiam: o domínio da leitura e da expressão oral e escrita.

> "Em suma, nada adianta - pode até tornar-se prejudicial - introduzir filosofia no currículo do ensino médio, antes de sanar as graves deficiências no que diz respeito ao aprendizado da língua portuguesa". (Cf.: Ensino inoportuno. O Estado de São Paulo, 22 de maio de 1983)

Outro exemplo de reação contrária à opinião manifesta pela ministra foi o posicionamento do Presidente do CEE do Estado de Minas Gerais, Samuel Rocha Barros. Em declaração à imprensa daquele Estado, afirmou: "a ministra e uma criatura encantadora a quem admiro e quero muito bem mas discordo frontalmente dessa sua idéia". (Cf.: CEE contra filosofia no 2º grau. O Estado de Minas, 22 de maio de 1983)

Barros apresenta três justificativas: a sobrecarga do currículo de 2º grau, não comportanto a inclusão de outras disciplinas; a rejeição que a matéria causaria aos estudantes pelo fato de não ser exigida no vestibular; e, por fim, o alto grau de abstração da filosofia que, a seu ver, a tornaria inacessível ao nível de maturidade dos estudantes secundaristas. Também essas justificativas não se sustentam, o que será demonstrado mais adiante.

Todo este bombardeio de argumentos contrários à posição da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz não ficou sem a devida resposta da parte dos setores mais comprometidos com o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau. Como exemplo, pode-se tomar as declarações do professor João Paulo Monteiro ao jornal Shopping News:

> "Nosso objetivo principal é eliminar essa anomalia extraordinária que é a falta de filosofia no 2º grau, mantida até hoje em países de tradição humanista como França e Portugal. É preciso que o óbvio se torne realidade". (Cf.: A volta da disciplina que ensina a pensar. Shopping News, 3 de julho de 1983)

Procurando refutar o argumento da doutrinação ideológica, Monteiro afirmava:

> "Não queremos doutrinação, mas também não queremos alienação dos problemas reais. Uma sociedade livre implica riscos e o pior só se torna provável quando falta coragem para enfrentá-los". (idem)

Com relação à questão da obrigatoriedade, Monteiro reconhece a existência de dificuldades para a modificação dos currículos a nível nacional. Esclarece, entretanto, que a obrigatoriedade era uma "meta final" mas que não se desejava um "processo desordenado".

A reação dos setores conservadores contrária ao posicionamento da Ministra, vem confirmar a constatação de que esses setores viam na educação, e em particular, no ensino da filosofia, uma pos-

sível ameaça a seus interesses de classe. Imaginar, simplesmente, que a proposta dos Departamentos de Filosofia pudesse vir a contar com o apoio do Ministério da Educação, a despeito de toda ambiguidade que pudesse ser detectada nas declarações da ministra era, para muitos, motivo de grande apreensão. Daí esses setores não terem hesitado em reagir visando afastar o risco de um ensino de filosofia contrário aos seus interesses.

A propósito dessa apreensão, entretanto, a resposta dos Conselhos Federais de Educação e de Cultura à solicitação da ministra, mesmo expressando conteúdos e posicionamentos diferentes, foram para esses setores deveras tranquilizadoras.

O Parecer do CFC, embora fosse favorável à proposta de reinclusão da filosofia no 2º grau, apresentava algumas ressalvas que, no fundo, resumiam-se no temor de que a disicplina se transformasse em veículo de doutrinação ideológica. Segundo o referido Conselho, chegou a haver uma tentativa

> "no seio do próprio ministério, de estabelecer um processo de ensino de manifesto caráter ideológico, no qual a filosofia era vista menos como indagação crítica do que como atividade puramente partidária. Basta dizer que, em documento felizmente repudiado, se chegou a propor que, por exemplo, o estudo de Ética se fizesse com visita dos alunos às favelas a fim de terem 'concreta' visão das questões morais..."

E prosseguia o relator:

> "Se me refiro a esse episódio, é para afrontar desde logo a maior objeção que se faz à volta da Filosofia, que é o fato de prestar-se ela, mais do que qualquer outra disiciplina à pregação social e política, numa condenável imposição de idéias e princípios, quaisquer que sejam os seus rumos ou objetivos" (85).

---

(85) Cf.: Brasil. Leis, decretos, etc. Conselho Federal de Cultura. Processo Nº 185/83 - Gabinete, de 6 de julho de 1983. [S.n.t.]. O documento a que se refere o relator é, sem dúvida, o "Documento de Brasília".

O Conselho admitia, porém, que o risco da doutrinação ideologica não se aplicava somente à filosofia e reconhecia inclusive a ocorrência de certos abusos nas áreas de história e mesmo de Educação Moral e Cívica,

> "cuja inclusão no currículo obedeceu finalidades de exaltação nacional, e que deverá ser objeto de cuidadoso reexame". (idem)

A filosofia, entretanto, é tida como mais susceptível à ocorrência desses desvios.

A grande preocupação, na verdade, e o relator não faz questão de ocultar, era com o marxismo e com a filosofia da libertação:

> "A filosofia parece-me tão essencial à formação dos adolescentes que se deve correr o risco de seu ensino, apesar de, efetivamente, haver países, de longa tradição filosófica, que a eliminaram dos liceus, tal a carga do sentido de catequese política prevalecente, sobretudo de caráter marxista. Com a revisão crítica que está se operando nos arraiais marxistas, é possível que a situação melhore, apesar de investidas outras como a Filosofia da Libertação, um mal definido sincretismo de Cristianismo progressista e revolucionarismo marxista, sob a forma de filosofia-de salvação para as nações do Terceiro Mundo..." (idem, p.2)

Assim, apesar dessas ressalvas, por considerar a filosofia "essencial à formação dos adolescentes", o CFC opta por "correr o risco" de seu ensino, desde que fossem tomados algumas precauções, como: determinação mais rigorosa pelo CFE dos programas a serem seguidos, visando evitar abusos e distorções sem, contudo ferir a liberdade dos professores (seria possível?); clareza dos limites de um ensino de filosofia de nível médio que não deve ter a pretensão de formar filósofos, e sim de uma formação mais genérica; revisão do currículo do 2º grau como um todo a fim de que deixe de ser "mero estágio ou plataforma dos exames vestibulares", sem o que a inclusão

da filosofia representaria mais um "tormento" para os alunos; afastamento do cientificismo que faz prevalecer a ênfase sobre as ciências positivas no secundário.

Sobre a necessidade de controle dos conteúdos programáticos de filosofia pelo CFE, diz o relator:

> "...estou convencido que o reestabelecimento do estudo da filosofia, pela sua especificidade, não pode deixar de ter como pressuposto algumas diretrizes e bases fixadas pelo CFE, a fim de evitar que um instrumento tão precioso de formação humana e humanística seja desviado de seus objetivos culturais para converter-se em mera ocasião de propaganda ideológica ou de projetos salvacionistas" (idem, p.6)

Isto posto, o Conselho expõe a seguir como a seu ver deveria se dar a reimplantação da disciplina: ministrada nas duas últimas séries, com duas ou três aulas semanais. A primeira deveria ser dedicada ao estudo da História da Filosofia, tomando-se o cuidado de ter sempre como referência o contexto histórico de cada corrente filosófica, a fim de "evitar a falsa impressão de uma filosofia perdida em puras abstrações e indiferente aos empenhos históricos e sociais dos homens...". Na série seguinte passaria-se às Noções Gerais de Filosofia, enfocando matérias como Lógica, Ética, Estética e Metafísica, a fim de "robustecer o espírito crítico, meta final dos estudos filosóficos". (idem, p.5)

É pois, "dentro desse espírito, e à luz dessa compreensão" que o CFE responde afirmativamente à indagação da ministra.

É interessante notar que o voto favorável do CFC estava condicionado ao controle dos programas de ensino pelo CFE. Em suma, tratava-se de assegurar a subordinação do ensino da filosofia aos interesses do Estado de Segurança Nacional. Esta exigência traz novamente à tona a preocupação com que o Estado olhava a presença da filosofia no 2º grau, denunciando a desconfiança de que a disciplina

se revestia de um caráter potencialmente subversivo, revolucionário.

Isto se torna ainda mais evidente pela ênfase posta sobre o risco de que a disciplina se convertesse em instrumento de doutrinação ideológica, mais especificamente, de divulgação do pensamento marxista e dos princípios da filosofia da libertação. Esta atitude, aliás, chocava-se com as declarações da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz para quem não havia qualquer preocupação por parte do MEC, que neste caso representava o governo, com a questão da doutrinação. Ora, o Conselho Federal de Cultura era subordinado ao MEC e também se constituía num órgão de sustentação ideológica do ESN. Por mais que negasse a ministra, portanto, a mencionada preocupação não apenas existia, como adquirira peso bastante significativo.

Importa ressaltar ainda que o Parecer reconhecia, se bem que superficialmente, os objetivos doutrinários que inspiraram a inclusão compulsória de Educação Moral e Cívica nos currículos escolares e a necessidade de revisão dessa medida. De certa forma, este reconhecimento reforçava os argumentos daqueles que reivindicavam a supressão dessa disciplina como forma de abrir caminho para o retorno da filosofia.

Por fim, no que se refere aos conteúdos propostos pelo CFC, parecem apontar para um ensino tradicional de filosofia, executado num tom especulativo, mais preocupado com a transmissão de determinados conceitos do que com o desenvolvimento pelos alunos de sua capacidade de crítica e de engajamento consciente no processo de transformação da sociedade.

O Conselho Federal de Educação, por sua vez, assumiu posição diferente. Em seu Parecer Nº 342, de 8 de julho de 1983, a Conselheira Anna Bernardes da Silveira Rocha, após tecer uma série de considerações genéricas e abstratas em defesa da importância da fi-

losofia na formação da juventude, manifesta-se contrária à reintrodução imediata da disciplina no 2º grau em caráter obrigatório (86).

Os motivos alegados eram, basicamente, o número insuficiente de professores de filosofia habilitados, causado pelo afastamento da disciplina do secundário após a decretação da Lei 5692/71, o que comprometeria a qualidade do ensino da disciplina; e a quase inexistência de cursos de graduação em filosofia no País, sendo que, segundo o Conselho, os que existiam não estavam voltados para a formação de professores. Nas palavras da relatora:

> "Exatamente por sua importância, não se recomendaria que sua orientação fosse assumida, na sala de aula, por professores despreparados e incapazes de torná-la um instrumento efetivo do processo de educação dos jovens" (87).

Quanto aos professores e aos cursos de graduação:

> "O número de docentes habilitados é escasso; os cursos de licendiatura em filosofia praticamente inexistem; os cursos atuais de filosofia não contemplam clientela em número expressivo nem se voltam para a qualificação do professor". (idem, p. 4)

Assim, para solucionar o próblema, a relatora propunha uma estratégia que envolvia: a revisão pelo CFE dos cursos de licenciatura em filosofia; o estudo da inclusão da disciplina "Filosofia da Educação" nos currículos desses cursos e nos de formação para o magistério a nível de 2º grau; a inclusão da filosofia em caráter ex

---

(86) Apenas o Conselheiro Luis Navarro de Brito defendeu a abrigatoriedade imediata da filosofia. Sobre o posicionamento do CFE, ver: CFE contra a adoção da filosofia no 2º grau. O Estado de São Paulo, 9 de jul. de 1983, p.10; Filosofia: vetada reintrodução. Folha da Tarde, 9 de jul. de 1983; CFE veta reintrodução da filosofia no ensino de 2º grau. Folha de S. Paulo; 9 de jul.de 1983, p.14; CFE nega inclusão da filosofia no ensino de 2º grau. O Globo; 9 de jul. de 1983.

(87) Cf.: Brasil. Leis, decretos, etc. Conselho Federal de Educação. Parecer 342, de 8 de julho de 1983, p. 4. [S.n.t.].

perimental, em algumas escolas que dispuzessem de pessoal qualificado; e, finalmente, num prazo de cinco ou seis anos, a decisão soberana do CFE, com base nesses estudos e experiências, sobre a adoção ou não da disciplina em caráter obrigatório.

Nem é preciso dizer que o referido Parecer provocou a indignação e o repúdio dos setores comprometidos com o movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau. O tom irônico, desaforado e tragicômico das palavras do professor Nelson Gonçalves Gomes, ilustra bem o grau desta indignação. Detectando uma incoerência lógica no Parecer da Conselheira Anna Bernardes da S. Rocha, comenta:

> "Curioso documento aquele! A nobre conselheira inicia-o com todo um discurso fenomenológico-existencial sobre a condição humana, sobre o homem e a sua situação de ser no tempo etc... ancorando a necessidade do estudo da filosofia na própria natureza ôntica do bípede implume. Entretanto, assim que abandona o plano róseo das idéias puras, a nobre conselheira muda de tom e infere, implacável, uma conclusão que nada tem a ver com os filosofemas que postulara como premissas: a filosofia não deve ser reintroduzida no 2º grau, ao menos a curto prazo!" (GOMES, 1983, p. 3)

Referindo-se às justificativas alegadas pela conselheira, Gomes é ainda mais incisivo:

> "... é surpreendente que ela ignore a tal ponto a situação da filosofia em nossa terra, situação essa que tem a ver, diretamente, com o parecer que aceitou elaborar. Os trinta e seis cursos de graduação, os treze de mestrado e os três de doutorado em filosofia existentes no País, com suas dez centenas de professores e alguns milhares de alunos foram declarados entidades vácuas pela nobre conselheira: eles quase não existem. A nobre conselheira ignora todo o intenso movimento que os nossos departamentos de filosofia (segundo ela quase inexistentes) vêm fazendo, desde 1974 pela reintrodução da disciplina em pauta, na escola de 2º grau". (ídem).

Com relação às alterações propostas pela relatora nos cursos de licenciatura em filosofia, algo que, diga-se de passagem, nem sequer era reivindicado, visavam, segundo Gomes, apenas protelar a

solução do problema "para o Dia de São Nunca":

> "É precisamente neste ponto que está o fio da meada: a nobre conselheira, com toda essa história de vastas reformulações (...) consegue apenas lançar a questão para um tempo imaginário, do qual ela nunca sairá". (idem)

Finalizando, Gomes alerta quanto à possibilidade de que o verdadeiro motivo para o posicionamento contrário do CFE fosse o medo ao risco da doutrinação ideológica. "Não há medo, contudo, que resista a uma consciência crítica bem formada", retruca o autor.

Mas nem todas as vozes que se levantam para contestar o posicionamento do CFE eram íntimas do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau. Por paradoxal que possa parecer, o Jornal do Brasil, que tantas vezes havia se manifestado criticamente em relação a esta proposta, sobretudo após a divulgação do Documento de Brasília, desta vez invertia sua posição. Em editorial de 8 de julho, escrevia:

> "Ao pronunciar-se contra a volta da filosofia ao 2º grau, o Conselho Federal de Educação ausenta-se de um debate que certamente terá prosseguimento. Demonstra por outro lado, principalmente em virtude das razões fornecidas pela relatora da matéria, que talvez, não esteja refletindo com a necessária profundidade sobre os rumos da educação nacional". (Contrafilosofia. Jornal do Brasil, 8 de jul. de 1983)

Após reafirmar a necessidade da filosofia para o combate a primazia do cientificismo e para a humanização do 2º grau, o editorial punha-se a refutar os argumentos referentes ao risco da doutrinação ideológica e à falta de professores habilitados:

> "O risco da infecção pelo virus ideológico encontra-se presente em todos os estudos humanísticos e não somente na filosofia. A história e os chamados 'estudos sociais' tambem podem sofrer a contaminação ideológica. Não por isto que essas disciplinas deixarão de ser ensinadas. A defesa contra o vies ideologico deve ser feita atraves da adoção de uma diretriz para o programa de filosofia que contemple o

> ensino da evolução dos grandes temas e idéias, seguindo-se as noções básicas dos estudos tradicionais da matéria (lógica, ética, etc)". (idem)

Quanto à falta de professores, o editorial considera que era provocada justamente pelo fato de a disciplina não ser obrigatória:

> "Para que existem os cursos de filosofia nas universidades? No passado - quando a disciplina era obrigatória - serviam para formar professores de filosofia, hoje (...) servem para colocar no mercado de trabalho mais desempregados, habilitados ou não".(idem)

Como explicar essa mudança de posicionamento por parte do Jornal do Brasil e de outros setores da inteligentzia brasileira que, até pouco tempo, mostravam-se radicalmente contrários ao retorno da filosofia ao 2º grau?

Para compreender este fato é preciso recordar que, a esta altura, o ESN buscava recompor sua hegemonia através de outros mecanismos que não o uso indiscriminado e explícito da repressão e da violência. Este era o verdadeiro sentido da política de distenção gradual e segura e do discurso de aparência democrática dos governos Geisel e Figueiredo.

Ora, como nos fala Simon, esta busca de hegemonia passa também por reformulações no sistema educacional, particularmente no ensino de 2º grau onde a profissionalização mostrava-se insatisfatória. Assim, denuncia a autora:

> "Procura-se reorientar a política educacional a nível de 2º grau no sentido de sua 'humanização'. Ora, quer nos parecer que a 'quase unanimidade' de intenções favoráveis à presença de uma disciplina filosófica nesse grau de ensino se insere nesse quadro. Cremos que é possível, mesmo, pensar na hipótese de que a reimplantação da filosofia está sendo vista por alguns setores como mais uma forma de contornar o problema maior da própria falência do ensino médio no Brasil". (SIMON, 1986, p. 26)

Além desse aspecto relativo ao fracasso da profissionalização no ensino médio, convém lembrar ainda que, por vezes, os próprios defensores da volta da filosofia ao 2º grau associaram (ao menos implicitamente) o atendimento pelo Estado a esta sua reivindicação com uma demonstração de boas intenções em relação à democratização da sociedade anunciada pelo discurso oficial, contribuindo assim, em certa medida, para legitimar este discurso. Retomarei este aspecto mais adiante, ao analisar especificamente as condições em que se deu o retorno da filosofia ao 2º grau.

Retomando o conteúdo do editorial acima mencionado, importa ressaltar ainda que, não obstante tenha se contraposto à posição do CFE proclamando a necessidade da filosofia no ensino médio, nem por isto deixa de frizar, mais uma vez, seu repúdio ao projeto inicial formulado pelos consultores de Brasília, o qual, na visão do Jornal do Brasil, representava uma

> "tentativa de dar caráter ideológico ao ensino da filosofia, transformando-a em simples recitação da vulgata marxista".(Contrafilosofia, Jornal do Brasil, 8 de julho de 1983)

E para marcar ainda mais sua posição e assegurar-se de que este caráter ideológico seria realmente evitado, cuida de explicitar o tipo de filosofia que considera adequado: uma filosofia "que contemple o ensino da evolução dos grandes temas e idéias, seguindo-se as noções básicas dos estudos tradicionais da matéria (lógica, ética, etc.)". Era esta filosofia tradicional, supostamente neutra e certamente inofensiva aos interesses do ESN que o editorial defendia.

Mas houve também quem apoiasse a decisão do CFE. Austregesilo de Athayde, por exemplo, comentando o argumento da inexistência

de professores de filosofia devidamente preparados para assumirem as aulas e, ao mesmo tempo, considerando que o Estado não poderia estabelecer impositivamente uma linha de pensamento filosófico para a disciplina, "o que seria aberrante da liberdade de cátedra", concluia:

> "o mais aconselhavel é deixá-la como uma opção suplementar ligada as inclinações e preferências do aluno". (ATHAYDE, 1983)

Tanto o Parecer do CFE quanto o autor acima mencionado parecem ignorar (ou ocultar) o fato de que conferir à filosofia um caráter suplementar, de disciplina não obrigatória equivaleria a mantê-la como estava, ou seja, excluida do currículo do 2º grau. Talvez fosse isto que desejassem de fato.

Estas foram, portanto, algumas das implicações provocadas pelo II ENDF que, em última análise, contribuiram para fazer avançar o movimento pela reimplantação da filosofia no 2º grau. Convém lembrar ainda que foi neste encontro de Goiânia que os estudantes de filosofia ali reunidos decidiram pela realização do I Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia (ENEFIL) (88).

c) O III ENDF - Santos/1983

Realizou-se de 4 a 6 de outubro, na Casa de Retiros do CEFAS - Centro de Ensino e Apostolado Santista, da Sociedade Visconde de São Leopoldo, em Santos-SP.

---

(88) Cf.: Comissão responsavel pelo I Encontro Nacional de Estudantes de Filosofia. Circular. [S.l.]: 25 de maio de 1983.

Embora tivesse como tema central o retorno da filosofia ao 2º grau, este Encontro ampliou a discussão incluindo questões relacionadas a graduação, à pós-graduação e à pesquisa na área de filosofia. Com efeito, estavam programadas duas mesas-redondas: uma sobre "Problemas do Ensino de Filosofia na Graduação", com exposição de delegados dos Departamentos de Filosofia da UFRGS, USP, UFRJ, UFMG e UFPE, e outra sobre "Pós-Graduação e Pesquisa", organizada pela Associação de Pós Graduação em Filosofia, entidade então presidida pelo professor José Arthur Gianotti. (89).

O encontro reuniu cerca de 70 professores e alunos de filosofia de vários Estados do País, representando as seguintes universidades: Federais dos Estados de Mato Grosso, Rio de Janeiro, Bahia, Maranhão, Piauí, Paraná, Minas Gerais, Santa Catarina, Espírito Santo, Amazonas, Goiás, Universidade Federal de Santa Maria-RS, Faculdade de Filosofia Nossa Senhora Medianeira-SP, Universidade Metodista de Piracicaba-SP, USP, Faculdade de Filosofia de Santos-SP, PUC-SP, Centro de Estudos Superiores de Juiz de Fora-MG, UNESP-Marília/SP, PUC-Rio, UnB-DF, Faculdades Associadas do Ipiranga-SP, Universidade Católica de Pelotas-RS, Universidade de Passo Fundo-RS, PUC-Campinas/SP, PUC-Pelotas/RS, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Lorena-SP, Fundação Universitária de Blumenau-SC, Fundação Universitária de Campo Grande-MS, Universidade Santa Úrsula-RJ. Estiveram presentes também alguns representantes da Secretaria de Edu-

---

(89) Sobre o III ENDF ver: Encontro debate aula de filosofia no 2º grau. Jornal do Brasil, 2 de out. de 1983; Universidades discutem aspectos da filosofia. A Tribuna, Santos, 5 de out. de 1983, p.4; Professores vêm interesse pelos temas da filosofia. A Tribuna, 6 de out. de 1983; A importância da filosofia. Cidade de Santos, 6 de out. de 1983, p.3. Ver ainda, o "Relatório dos Estudantes da USP presentes em Santos". [S.n.t.].

cação do Estado do Piauí (90).

Vejamos, então, algumas das principais conclusões deste encontro, sintetizadas no documento "Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia" (91).

Com relação aos cursos de Licenciatura o documento considera fundamental a participação dos filósofos no processo de reformulação dos mesmos, seja a nível local, estadual ou nacional; "não só porque tal discussão diz respeito diretamente à Licenciatura de Filosofia, entre outros, mas também por considerar que o filósofo pode contribuir significativamente para um tema de tal amplitude"

Quanto ao Bacharelado, defende a necessidade de que seja composto por um currículo substancialmente igual ao da Licenciatura, "uma vez que o bacharel em filosofia deve estar preparado para atuar e transformar a sociedade como educador".

No que se refere aos currículos decidiu-se pela defesa da manutenção do Parecer CFE Nº 277/62 que estabelecia o currículo mínimo dos cursos de filosofia, por considerá-lo ainda satisfatoriamente atual e flexível, possibilitando "o contato com as fontes do pensamento e uma reflexão criadora".

Os participantes do encontro aprovaram ainda o envio de documentos ao MEC, ao CFC e ao CFE enfatizando a urgência da reintrodução da filosofia no 2º grau e reiterando as considerações dos encontros anteriores.

---

(90) Pela necessidade do professor João Paulo Monteiro se ausentar, não houve participação de professores da USP neste Encontro, cuja representação foi assumida pelos estudantes desta universidade. Cf.: Relatório dos Estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.t.].

(91) Cf. Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 3. Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia. Santos, 3-7 de outubro de 1983.

O documento enviado à Ministra Esther de F. Ferraz solicitava seus "bons ofícios" junto ao CFE no sentido de que este recomendasse aos Conselhos Estaduais a reintrodução da filosofia no ensino médio, desde que estivessem presentes, no espaço de suas respectivas jurisdições, as condições necessárias para a prática adequada do magistério da disciplina. Pretendia-se, com isso, contornar o impasse criado pelo Parecer CFE Nº 342/83 da Conselheira Anna Bernardes da Silveira Rocha, contrário à medida (92).

O ofício encaminhado ao CFE contestava as considerações do Parecer CFE Nº 342/83, classificando-o de "desinformado sobre o assunto". Em vista disso, os Departamentos colocavam-se "através de sua Coordenação Nacional, à disposição deste Conselho para subsidiar futuras discussões sobre tão importante matéria (93).

Ambos os documentos reafirmavam também a reivindicação da manutenção do Parecer 277/62 sobre o currículo dos cursos de filosofia.

O documento endereçado ao CFC, inicia congratulando-se com o referido Conselho pelo seu parecer favorável ao retorno da filosofia ao 2º grau. Ressalva, porém, que os participantes do encontro não acompanhavam "os receios do texto quanto ao perigo das ideologias, desde que entendem que só podem ser vencidas com argumentações claras, objetivas e abrangentes, porém nunca pela fuga do debate" (94).

---

(92) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. [Ofício]. À Exma. Sra. Dra. Esther de Figueiredo Ferraz. Ministra da Educação e Cultura. Santos: 7 de outubro de 1983.

(93) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. [Ofício]. Ao Exmo. Sr. Lafaete Pondé. Presidente do Conselho Federal de Educação. Santos: 7 de outubro de 1983.

(94) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. [Ofício]. Ao Exmo. Sr. Adonias Aguiar Filho. Presidente do Conselho Federal de Cultura. Santos: 7 de outubro de 1983.

Segundo a avaliação dos estudantes da USP presentes em Santos, este encontro trouxe uma "relativa evolução" no tocante à participação dos discentes nos Encontros Nacionais dos Departamentos de Filosofia. No encontro do Rio de Janeiro, informam, "quase não se permitiu a participação dos estudantes". Mesmo assim, a presença de um certo numero deles abriu espaço para sua manifestação. No II Encontro, em Goiânia, permitiu-se a participação de dois alunos de cada departamento, sendo um da graduação e outro da pós-graduação. Foi somente no III Encontro que finalmente "não houve restrição alguma ao numero de participantes" do corpo discente, tanto que, somente a USP enviou 7 estudantes. Além disso, este último encontro aprovou tambem a inclusão de um representante dos alunos, bem como de dois professores de instituições privadas, na nova Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia, eleita ao final do evento (95).

Por outro lado, os alunos da USP apontaram também alguns aspectos negativos do Encontro de Santos, como "o excesso de relatos e a falta de discussão e mesmo de levantamento de problemas existentes nos cursos de filosofia das diversas faculdades". Como resultado, a reunião teria tido um "decorrer monótono" e um final "vazio e decepcionante".

Cumpre observar que a esta altura dos acontecimentos, em que já se vislumbrava a possibilidade real do retorno da filosofia em várias localidades ainda que em caráter facultativo, a preocupação dos estudantes parecia estar mais voltada para problemas concretos e imediatos. Pelo menos é o que se depreende do conteúdo da dis-

---

(95) Como representante dos alunos na CNDF foi eleito Heitor, de Campinas; para representar as instituições particulares, o escolhido foi o professor Bruno Pucci, da Universidade Metodista de Piracicaba.

cussão realizada pelos 23 estudantes presentes no encontro e registrada pelos alunos da USP:

> "Foi consenso que a discussão atinge agora outra característica, que já não se trata propriamente do 'movimento pela volta', mas dos meios de travar um debate sobre 'qual filosofia' nos interessa no secundário.(...) Sabíamos que ali, em vinte e três pessoas, conseguiríamos pelo menos sete posições diferentes. No entanto, se quando estávamos preocupados com a volta da filosofia, nos era devolvida a imagem de um 'outro' (que é este governo que está aí) e daí realizávamos Encontros e ações reivindicativas, de uns tempos para cá, sem que nossas reivindicações estejam cumpridas, nos deparamos cada vez mais com nossos próprios problemas em relação ao ensino da filosofia. É como se ao invés da antiga figura do 'outro' nos fosse cobrada nossa própria imagem". (Cf.: Relatório dos Estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.T.])

Em vista disso, os estudantes da USP propunham para o próximo encontro que os relatos fossem enviados com antecedência aos participantes a fim de se garantir o tempo necessário para o debate propriamente dito, e que a pauta trouxesse como tema central a questão do <u>ensino</u> e do <u>material didático</u> da filosofia no secudário.

Essa mudança de enfoque, ocorrida em função das alterações na situação em que se colocava a questão do ensino da filosofia no 2º grau e pressentida já no III Encontro, tornar-se-ía, nos eventos subsequentes, uma tendência mais acentuada.

d) <u>O IV ENDF - Cuiabá/1984</u>

O IV ENDF realizou-se de 8 a 12 de outubro de 1984, na cidade de Cuiabá-MT [96].

---

(96) Sobre o IV Encontro ver: A volta da filosofia às escolas de 2º grau. <u>Correio Braziliense</u>, 3 de jul. de 1984; Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. <u>Ata da reunião da CNDF</u>. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 13 de abril de 1984.

A fim de sanar as falhas e aproveitar as sugestões apresentadas nas avaliações que os participantes do encontro anterior encaminharam à Coordenação Nacional procurou-se estabelecer certas diretrizes metodológicas para o IV Encontro (97).

Quanto às conferências, definiu-se um tempo máximo de trinta minutos para cada uma, seguidos de 20 minutos para discussão com dois debatedores oficiais (dez minutos para cada um) para, depois, proceder-se às discussões em pequenos grupos cujas conclusões seriam expostas em plenário.

Percebe-se, assim, uma clara preocupação por parte dos organizadores em assegurar a objetividade e o bom aproveitamento do tempo, o que indica que isto vinha sendo problemático nos encontros anteriores.

Estavam programadas também algumas mesas-redondas, a publicação em revista das conclusões do encontro, a exposição de material audio-visual sobre a questão ecológica do Pantanal Matogrossense, enriquecida com uma visita à essa reserva e uma avaliação final do Encontro, com eleição, como de praxe, da próxima Coordenação Nacional.

Os nomes sugeridos para as conferências e debates foram: Maria Celia Simon (Universidade Santa Úrsula), João Paulo Monteiro (USP) e Peter Buttner, entre outros.

No dia 21 de dezembro de 1984 realizou-se em Belo Horizonte uma reunião da CNDF com o objetivo de avaliar o Encontro de Cuiaba e traçar as primeiras diretrizes para o V Encontro.

---

(97) Enviaram avaliações pelo menos as seguintes intituições: Estudantes da FAI-SP, estudantes da USP, UnB, Universidade Santa Úrsula, Departamentos de filosofia das universidades federaos do Rio de Janeiro, do Maranhão, da Bahia, de Minas Gerais, do R. G. do Sul e de Mato Grosso. (Cf.: Coroenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Ata da reunião da CNDF. São Paulo: PUC, 13 de abril de 1984).

Em relação ao de Cuiabá, a Coordenação elogiou o trabalho dos organizadores e fez várias considerações positivas. Nas palavras do professor Jordino Marques, membro da Coordenação,

> "o Encontro de Cuiabá foi para os Departamentos de Filosofia um acontecimento de vital importância. Temos convicção que a história de nossa luta será profundamente marcada por tal encontro, onde aflorou de maneira mais ou menos clara, uma certa articulação dos Departamentos, que permite agora, à Coordenação Nacional, clareza e acuidade maiores na percepção da tarefa comum e na busca de um sentido para a luta pela organização dos Departamentos de Filosofia, como lugar que pensa a Universidade nacional e o momento que vivemos" (98).

Por outro lado, levantou-se também alguns pontos a serem observados: a importância do envio antecipado dos textos dos conferencistas; "solicitar encarecidamente" aos departamentos que enviassem previamente e por escrito à CNDF os relatórios sobre suas atividades, a fim de agilizar o andamento do encontro e enriquecer as discussões. Esta, na verdade, era uma determinação que já havia sido aprovada nos encontros anteriores mas que, pelo visto, não vinha se concretizando a contento (99).

O não cumprimento de certas orientações aprovadas nos Encontros Nacionais como as mencionadas acima, parece indicar que no interior do movimento pelo retorno da filosofia ao ensino médio o grau de envolvimento e de compromisso dos Departamentos de Filosofia era diferenciado. A necessidade de se "solicitar encarecidamente" a realização de algo previamente acordado coletivamente por votação da

---

(98) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Boletim Informativo dos Departamentos de Filosofia. Goiânia, v. 1, n. zero, março de 1985.

(99) Como exemplo de departamentos que apresentaram relatórios por escrito poder-se-ia citar os da UFMA ("Iniciativas Tomadas na UFMA Quanto à Revitalização do Ensino da Filosofia no Segundo Grau". São Luis, 5 de out. de 1984), da UFMG ("Relatório de atividades". Belo Horizonte, [s.d.] e do Departamento de História da UFMT ("Situação do ensino de filosofia no 2º grau". Cuiabá [s.d.]). Não foi possível, porém, precisar se esses foram remetidos com antecedência à Coordenação Nacional ou se foram distribuídos apenas no decorrer do encontro.

maioria, revela a presença desse tipo de dificuldade (100).

Foi também a partir do Encontro de Cuiabá que a CNDF começou a repensar seu próprio papel, visto ser consenso que sua tarefa poderia e deveria ir além da simples organização dos Encontros anuais. Naquela ocasião, durante a assembléia final do encontro, a professora Marilena Chauí já chamava a atenção dos participantes para a situação de isolamento em que se encontravam os Departamentos de Filosofia, o que era por todos reconhecido.

Este problema, aliás, já havia sido discutido na primeira reunião da CNDF, no dia 21 de dezembro de 1984, que decidiu encarregar o professor Jordino Marques da função de divulgação e comunicação inter-departamental. Na segunda reunião da Coordenação, realizada em fevereiro de 1985, no Rio de Janeiro, esta comunicação acabou se tornando tema central (101).

A Coordenação concluiu, então, que era preciso incentivar a troca de informações e de experiências entre os Departamentos, o que poderia ser viabilizado pela criação de um boletim, de circulação trimestral, que se constituiria no "lugar de comunicação do que se passa em cada unidade" (102).

A idéia do boletim parece ter sido acolhida com grande entusiasmo, como deixam transparecer as palavras do professor Jordino Marques:

---

(100) Até junho de 1985, apenas 7 departamentos tinha enviado seus relatórios à Coordenação Nacional para o V Encontro, programado para o mês de outubro. Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Ata da Terceira Reunião Ordinária da CNDF. Rio de Janeiro, 8/jun./1985. In: ___. Boletim Informativo dos Departamentos de Filosofia. Goiânia, v. 1, n. 1, junho de 1985.

(101) Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Ata da segunda reunião da Coordenação dos Departamentos de Filosofia. Rio de Janeiro, 1 de fev. de 1985. In:___. Boletim Informativo dos Departamentos de Filosofia. Goiânia, v. 1, n. zero, mar. de 1985.

(102) Jordino Marques. In: Boletim Informativo dos Departamentos de Filosofia. Goiânia, v. 1, n. zero, mar. de 1985.

"Queremos organizar a comunicação de nossas lutas e nossas alegrias. Tudo o que for notícia, nós passaremos para frente. Notícias sobre concursos que se abrem, bem como informações sobre cursos, seminários, conferências, etc, serão sistematicamente enviadas a todos". (Idem)

As despesas com a impressão deste Boletim foram assumidas pela Universidade Católica de Goiás, através de sua Vice-Reitoria para Assuntos Estudantis e Comunitários.

Pelo exposto, a revisão e a ampliação das funções da CNDF foram a principal contribuição do IV ENDF. Isto se explica, talvez, pelo fato de que neste momento muitos Estados já haviam promovido a reimplantação da filosofia em suas escolas, mesmo que em caráter não obrigatório, enquanto em outros isto estava em vias de acontecer. Tal situação exigia maior comunicação entre os departamentos a fim de que pudessem trocar experiências e auxiliarem-se mutuamente no enfrentamento dos problemas concretos e imediatos relativos ao trabalho filosófico no secundário. Tratava-se, agora, de discutir a prática do ensino da filosofia.

e) <u>O V ENDF - Vitória/1985</u>

O V Encontro realizou-se de 25 a 29 de novembro de 1985.

Sua organização foi discutida na terceira reunião ordinária da CNDF, no dia 8 de junho de 1985, na residência do professor Olinto Pegoraro, no Rio de Janeiro (103).

---

(103) Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. Ata da terceira reunião ordinária da CNDF. Rio de Janeiro: 8 de junho de 1985. In: <u>Boletim informativo dos Departamentos de Filosofia</u>, Goiânia, v. 1, n. 1, junho de 1985.

O objetivo principal do encontro era "reunir representantes dos Departamentos de Filosofia das Universidades Brasileiras para discussão e aprofundamento de temas ligados ao ensino e à pesquisa em filosofia, bem como para a discussão de questões relativas à realidade contemporânea e o novo papel da Universidade" (104).

De acordo com os organizadores do Encontro, os pontos que deveriam ser considerados pelos participantes eram: luta pela continua reciclagem dos professores de filosofia; politica de bolsas de iniciação cientifica para os alunos; recuperação, pelos departamentos de filosofia, da prova do vestibular; confinuidade do movimento pela reimplantação da filosofia em todo o país; conveniência ou não da conversão da CNDF em entidade jurídica; relação dos departamentos com a pós-graduação em geral e com a Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), em particular; fortalecimento da presença dos departamentos junto às agências financiadoras (CAPES E CNPq). Previa-se, ainda, como "assunto especial", a avaliação de como dar continuidade aos encontros nacionais até então realizados anualmente. Note-se que, neste encontro, já existia certo questionamento quanto à importância da continuidade desses encontros na forma como vinham se realizando. A esse propósito, a equipe organizadora sugeria

> "que daqui em diante este encontro seja feito na base da apresentação de TRABALHOS FILOSÓFICOS: CONFERÊNCIAS E COMUNICAÇÕES. A equipe de coordenação poderia ser entregue, cada vez, a um Departamento, para facilitar os trabalhos". (*idem*)

---

(104) Cf.: Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Estudos Gerais. Departamento de Filosofia. [Roteiro do V ENDF]. Vitória: 25 de novembro de 1985.

Percebe-se assim que a ênfase maior já não estava na questão da volta da filosofia ao 2º grau; a atenção voltava-se agora, predominantemente, para os problemas mais diretamente ligados à vida acadêmica dos departamentos e à produção de trabalhos filosóficos. A proposta de alteração na forma de articular a integração dos departamentos é sintomática desta tendência.

Os temas escolhidos para as conferências também pareciam confirmar esta mudança de enfoque. Foram eles: "A crise da Universidade - alternativas de reforma"; "Democracia e Constituinte"; "A Filosofia no Brasil", abrangendo a graduação, a pós-graduação e o ensino médio; e, por último, "O Retorno da Filosofia ao 2º Grau".

É curioso constatar que para conferenciar sobre o retorno da filosofia ao 2º grau foi escolhida a professora Anna Bernardes da Silveira Rocha, então à frente da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo, e que havia sido a relatora do Parecer CFE Nº 342/83 contrário ao retorno imediato e obrigatório da disciplina. (105)

Essa mudança na ênfase do movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau deve ser compreendida em sua relação com o contexto mais amplo vivido naquele momento. Como já vinha sendo apontado pelos encontros anteriores, o fato de em muitos Estados a disciplina já ter sido reintroduzida no 2º grau, trazia para os departamentos a necessidade de um reflexão sobre o seu próprio papel em face da nova realidade que se instalara. Essa reflexão exigia o enfrentamento de questões que iam desde a preparação dos professores encarregados da

---

(105) Cf.: Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Estudos Gerais. Departamento de Filosofia. [Roteiro do V ENDEF]. Vitória: 25 de novembro de 1985. Foram também indicados para conferências os seguintes professores: Horácio Macedo (UFRJ), José Antônio Saad Abi-Zaid (UFES); Denis Rosenfild (UFRGS), João Batista Herkenhoff (UFES) e Paulo Arantes (USP).

aulas de filosofia (daí a preocupação com a sua reciclagem e com a iniciação científica dos graduandos em filosofia), até a definição e consolidação do próprio papel da filosofia em todos os níveis, na sociedade brasileira(daí a atenção para com a pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos). Em outros termos, era preciso deixar claro que a filosofia tinha uma contribuição fundamental na busca de soluções para os problemas da nossa realidade.

Por outro lado, tal mudança de enfoque refletia também certo grau de arrefecimento da luta pelo retorno efetivo da filosofia ao 2º grau, retorno este que ainda não se consolidara plenamente, visto que na grande maioria dos Estados a disciplina permanecera como optativa permitindo que muitas escolas não a adotassem. Ao que parece, a reinclusão da disciplina mesmo em caráter facultativo gerou certo conformismo nos que participavam desta luta.

Estes foram os cinco Encontros Nacionais de Departamentos de Filosofia, cuja importância para a organização e o fortalecimento do movimento pela volta da disciplina ao 2º grau espero ter conseguido explicitar.

Outra importante referência deste movimento foram as tentativas de reinclusão da filosofia por meio de projetos do Legislativo. É o que será abordado a seguir.

3.3. As iniciativas via Poder Legislativo

a) Projetos de Lei n. 343/79 e n. 400/83 de Mauro Bragato

A primeira dessas tentativas foi empreendida pelo Deputado Estadual Mauro Bragato que apresentou à Assembléia Legislativa de

São Paulo o Projeto de Lei Nº 343/79 propondo a inclusão das disciplinas Sociologia, Psicologia e Filosofia no currículo escolar de 2º grau do "Curso de Formação Profissionalizante Básica", então dividido em três setores: primário, secundário e terciário.

No entender do deputado,

> "...a inclusão das aludidas disciplinas (...) é uma medida salutar, que ensejará o enriquecimento do acervo cultural do educando, alargando seus horizontes e propiciando-lhe uma visão mais abrangente da realidade social que o cerca" (106).

Além disso, estaria de acordo com os objetivos da Lei 5692, uma vez que favoreceria

> "...a formação integral do educando, fornecendo-lhe valiosos subsídios culturais que, certamente serão o alicerce de seu aperfeiçoamento futuro, ao transpor os umbrais da universidade". (idem)

O projeto de Bragato foi analisado pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa que, embora reconhecesse que a medida pudesse ser efetuada por um "simples ato administrativo", considerou legítima a via escolhida para sua proposição, qual seja, a do Poder Legislativo, visto que tal procedimento era previsto no Artigo 21 da Constituição do Estado (107).

A única ressalva feita pela Comissão foi com relação à nomenclatura empregada por Bragato que se referia ao ensino de 2º grau como "Curso de Formação Profissionalizante Básica". Tomando em conta o disposto na Lei 5692, o Parecer sugeria uma emenda substituindo-a

---

(106) Cf.: São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Projeto de lei n. 343, de 29 de junho de 1979. São Paulo, [s.d.].

(107) Cf.: São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer 930, de 21 de agosto de 1979. São Paulo, [s.d.]. O relator deste Parecer foi o Deputado Antonio Carlos Mesquita.

por "Escolas Estaduais de 2º Grau". Acatada essa emenda, o voto da Comissão era pela aprovação do projeto.

O descuido de Bragato quanto à maneira de se referir ao ensino médio, bem como o fato de seu projeto não explicitar em que parte do currículo (núcleo comum ou parte diversificada) as disciplinas deveriam figurar (o que, diga-se de passagem, significaria especificar se as mesmas teriam ou não caráter obrigatório), revela não apenas certo desconhecimento de aspectos básicos da estrutura e funcionamento do ensino de 2º grau necessários para subsidiar uma proposta deste tipo, como também um relativo distanciamento, pelo menos naquele momento, em relação à questão específica do ensino da filosofia sobre a qual estava legislando. Com efeito, como mais tarde argumentaria o governador Paulo Maluf ao vetar o projeto de Bragato, se a proposta fosse de inclusão das disciplinas na parte diversificada do currículo e, portanto, como optativas, o projeto perderia, senão sua própria razão de ser, pelo menos grande parte de sua força de argumentação, visto que nesta condição, ao menos teoricamente a possibilidade de opção das escolas por estas disciplinas já existia.

Ao que parece, havia também certo distanciamento do deputado em relação ao movimento pela volta da filosofia ao 2º grau que tinha na obrigatoriedade da disciplina uma de suas principais bandeiras de luta.

Em 13 de abril de 1981, portanto quase dois anos após sua apresentação, o então governador Paulo Maluf encaminhou à presidência da Assembléia Legislativa seu veto total ao Projeto 343/79, ale-

gando que o mesmo era "inconstitucional e contrário ao interesse público" (108).

Inconstitucional, segundo Maluf, porque de acordo com a Constituição Federal, era competência da União estabelecer as diretrizes e bases da educação. Dentro desta competência a Lei Federal 5692/71 determinava em seu Artigo 4º que "os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos". As matérias relativas ao núcleo comum deveriam ser fixadas pelo CFE, enquanto as da parte diversificada seriam relacionadas pelos Conselhos Estaduais, podendo cada escola optar pelas que melhor lhes conviesse.

Assim, prossegue Maluf, ainda que se considerasse a competência dos Estados para legislar supletivamente sobre educação (Art. 8º, § único da Constituição Federal, essa competência não poderia desrespeitar a legislação federal que atribuía a órgãos específicos a responsabilidade pela definição dos currículos. Assim, complementa:

> "...o projeto estravasa os limites da competência legislativa suplementar e atenta contra princípios basilares da Constituição da República, quais sejam, o que estabelece a organização federativa - que tem como característica fundamental a divisão de funções entre a União e os Estados-membros; o que determina o respeito à lei federal nas matérias reservadas à competência preferencial da União (artigo 8º, § único, da Constituição da República); e o que assegura a independência e harmonia entre os Poderes do Estado, já que a matéria se insere na órbita dos atos da administração, sendo vedado ao Legislativo dispor a respeito".(idem)

---

(108) Cf. SÃO PAULO (Estado). Leis, decretos, etc. A-n. 21, de 13 de abril de 1981. São Paulo, [s.d.].

Quanto a não atender ao interesse público, Maluf pondera que as três disciplinas a que se referia o projeto já estavam incluídas na relação elaborada pelo CEE (Deliberação Nº 10/72), podendo as escolas optar por aquelas que julgarem mais adequadas. Portanto, ainda que se admitisse "apenas para argumentar" não faltar competência ao Legislativo para inserir disciplinas no currículo escolar,

> "...a proposição conflitaria com o interesse público, uma vez que as escolas é que detém os intrumentos que lhe permitem optar entre inseri-las ou não nos seus currículos, de acordo com suas necessidades e possibilidades concretas, e sempre com o objetivo de atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos".(idem)

Finalizando, o governador ressalta que se o objetivo do projeto era incluir tais disciplinas facultativamente, então este é "inócuo", visto que as mesmas já estavam relacionadas pelo CEE; se, por outro lado, pretendia-se torná-las obrigatórias, então "exorbitou"; uma vez que o núcleo comum só poderia ser fixado pelo CFE.

Analisemos, agora, um pouco mais de perto os argumentos de Maluf.

O Artigo 8º, § único da Constituição Federal a que ele se refere diz o seguinte:

> "A competência da União não exclui a dos Estados para legislar supletivamente sobre as matérias das alíneas c, d, e, n, q e v do item XVII, respeitada a lei federal [109].

---

(109) Cf.: Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo, Atlas, 1970. Precisamente a alínea "q" refere-se às "diretrizes e bases da educação nacional (...)"

Ora, respeitar a lei federal, no caso, a 5692, que incumbe os Conselhos Estaduais de Educação de organizar os currículos de 1º e 2º graus, implicava em inutilizar o referido artigo constitucional. Estava-se, portanto, ao que parece, diante de um impasse jurídico, de uma situação embaraçosa em que para se cumprir a Constituição era preciso não cumprir a Constituição. Tratava-se, pois, de uma questão de interpretação do texto constitucional e, como toda interpretação, supõe posicionamentos teórico-políticos e ideológicos prévios que a determinam.

Assim, considerando-se que o empobrecimento da área humanística em nome da opção por uma educação tecnicista trouxera prejuízos significativos à formação dos adolescentes, prejuízos estes que já se faziam notar sensivelmente a esta época, e, considerando-se também que uma das funções precípuas do Legislativo é elaborar e/ou corrigir as formulações legais que não estejam de acordo com as necessidades e interesses da população, era perfeitamente cabível a providência de alteração na composição curricular através deste Poder.

Quanto ao direito das escolas de definirem a parte diversificada de suas grades curriculares, o governador despreza o fato de que, em geral, na prática isso não se efetivou, graças a uma série de fatores já discutidos anteriormente, entre eles, os entraves burocráticos, o jogo de interesses entre professores e diretores das escolas, falta de profissionais habilitados em certas regiões, dificuldades de ordem administrativa e até mesmo o simples desconhecimento da existência da disciplina. A própria Secretaria da Educação teve sua parcela de contribuição para que esse direito não tivesse validade concreta, impondo às escolas certas disciplinas, como por exemplo, Programas de Informação Profissional (PIP).

UNICAMP

Dessa forma, ao omitir que, na prática, a liberdade de opção das escolas não existia, Maluf deixava cair a máscara da defesa do interesse público por trás da qual se escondia sua verdadeira face autoritaria. Ademais, se a intenção era realmente garantir o bem comum, por que não dar ouvidos ao movimento de proporções nacionais que reivindicava a reimplantação da filosofia no 2º grau? Por que não promover um amplo debate com a Rede Pública de Ensino visando aprofundar a discussão sobre o tema, em vez de simplesmente vetar arbitrariamente o projeto e, com ele, o diálogo? Sem dúvida, atitudes como estas estariam mais de acordo com o espírito democrático de que o governador em vão tenta parecer imbuído.

Resta dizer ainda que ao construir seu argumentos, em nenhum momento Maluf se deu ao trabalho de tecer considerações de ordem mais teórica, de explicitar alguma concepção da filosofia ou das demais disciplinas em questão. Esta abstenção, porém, parece não ter sido casual uma vez que, aventurar-se neste terreno, além de exigir conhecimentos mais específicos sobre o assunto, o que talvez não possuísse, implicaria ainda no risco de entrar em contradição com sua tese de que a implantação das disciplinas atentaria contra o interesse público. Nesse sentido, o silêncio de Maluf poderia representar seu reconhecimento implícito da importância das disciplinas. Por isso e que seu argumentos atem-se ao âmbito legalista.

Observa-se assim que, na verdade, o governador não tinha interesse pelo retorno da filosofia ao 2º grau. O mesmo não ocorria, porem, em relação ao ensino de Moral e Cívica. Segundo Luiz Antonio Cunha, quando prefeito da cidade de São Paulo Maluf, "antes mesmo do decreto da Junta Militar sobre a matéria", determinara a instituição deste ensino "em todas as escolas primarias da capital paulista, ja no ano letivo de 1969". (Cf.: CUNHA e GOES, 1989, p. 79)

A Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia, entretanto, contestou os argumentos do governador. Em seu Parecer Nº 408/81 invocava novamente o Art. 8º da Constituição e considerava que o projeto de Bragato não conflitava com o disposto no Inciso XXIII do Art. 34 da Constituição Estadual que conferia ao Governador a prerrogativa para "praticar os demais atos de administração nos limites da competência do Executivo", uma vez que tais limites deveriam ser fixados por lei, ou seja, pelo Poder Legislativo. Não fosse assim, estaria o Executivo "legislando por decreto, justificando a tomada de qualquer medida como prática de ato administrativo".

A Comissão então concluía:

> "Por tudo quanto foi dito, e mais, pelas razões alinhadas no nosso parecer de fls. 3, que ora ratificamos, entendemos não terem as razões invocadas pelo Senhor Governador respaldo legal, motivo pelo qual nosso parecer é pela rejeição do veto aposto e, consequentemente, pela aprovação do Projeto de lei Nº 343, de 1979" (110).

Os argumentos levantados pela Comissão confirmam que a viabilidade legal do projeto dependia da interpretação que se desse ao Artigo 8º da Constituição.

Apesar do parecer favorável desta Comissão, o projeto acabou engavetado, servindo para alertar os integrantes do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau acerca dos limites da estratégia de utilizar a via legislativa como meio eficaz para a concretização deste objetivo.

Reeleito deputado em 1982, Bragato reapresentaria, no ano seguinte, sua proposta de inclusão da filosofia no 2º grau, desta

---

(110) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer n. 408, de 24 de abril de 1981.

vez, porém, sem referir-se a Sociologia e à Psicologia (111).

Este novo projeto apresenta um grau mais elevado de elaboração e rigor em comparação à sua versão anterior. Ao que parece, neste segundo momento, Bragato cuidou de apoiar-se numa assessoria mais específica e de informar-se melhor acerca das reivindicações dos setores mais diretamente engajados na luta pela reimplantação da disciplina. O próprio deputado, aliás, admite que sua proposição

> "foi elaborada a partir das reivindicações resultantes de uma campanha há alguns anos sendo desenvolvida pelos segmentos mais representativos envolvidos na questão, como a comunidade filosófica (particularmente da USP), professores e diretores da rede estadual de ensino". (Cf.: Filosofia poderá ser obrigatória. Folha de São Paulo, 7 de set. de 1983, p. 19)

De fato, o texto de Bragato faz referência explícita ao conteúdo do ofício enviado pelo Departamento de Filosofia da USP ao Secretário de Educação Paulo de Tarso Santos em 8 de abril de 1983. Entretanto, isto não significa necessariamente que tenha havido maior participação do deputado no movimento dos professores de filosofia; indica apenas o conhecimento de suas reivindicações e sua preocupação em contemplá-las em sua proposta. Vejamos, então, em linhas gerais o que diz este projeto.

Ao contrário do que fizera anteriormente, desta vez Bragato especifica logo de início o caráter obrigatório que deveria ter a disciplina:

> "Art. 1º - Os estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino incluirão, obrigatoriamente, na Parte Diversificada do currículo mínimo dos cursos de 2º Grau, a disciplina Filosofia". (Projeto de lei n. 400, de 18 de agosto de 1983)

---

(111) Cf.: São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Projeto de Lei Nº 400, de 18 de agosto de 1983. São Paulo, 28 de agosto de 1982. Sobre este novo projeto de Bragato, ver: Proposta reinclusão de filosofia no 2º grau. Folha de S. Paulo, 3 de set. de 1983, p.19; e Filosofia poderá ser obrigatória. Folha de S. Paulo, 7 de set. de 1983, p.19.

Todavia, há nesta formulação problemas de ordem técnica. De acordo com o disposto na Lei 5692/71 a Parte Diversificada do currículo é justamente aquela destinada a satisfazer às peculiaridades de cada região e que, por conta disso, compõe-se de matérias facultativas, a serem ou não adotadas pelas escolas conforme suas conveniências e necessidades. Nesse sentido, como propor a inclusão de uma disciplina obrigatória nesta parte do currículo sem se alterar substancialmente o próprio espírito da lei? A simples presença da filosofia na parte Diversificada implicaria em que tivesse caráter optativo.

A rigor, para que fosse garantida sua obrigatoriedade, a disciplina deveria constar do Núcleo Comum. Mas se o sentido deste núcleo comum é assegurar certa uniformidade curricular em todo território nacional, cabendo, por isso, ao CFE determinar as matérias que o compõem, como então alterá-lo pela iniciativa de um único Estado, ainda mais considerando-se as enormes disparidades entre as diferentes regiões do País?

Bragato, entretanto, parece não estar totalmente alheio a estas questões. Ao apresentar suas justificativas, lembra que a Lei 5692, que excluira a filosofia do ensino médio, havia conferido aos Conselhos Estaduais a tarefa de elencar as matérias que comporiam a Parte Diversificada do currículo. No caso do Estado de São Paulo, o CEE formalizou a inserção da filosofia entre essas matérias através da Deliberação Nº 18/72. Entretanto, em virtude de seu caráter optativo (mas também por razões de ordem diversa como, por exemplo, a preponderância da técnica e do consumismo sobre a formação humanística e a ausência da filosofia dos exames vestibulares), a disciplina, na prática, não era adotada. Nas palavras de Bragato:

> "Passados mais de 10 anos da vigência daquela deliberação, apenas um único estabelecimento, em todo o Estado, oferece essa disciplina aos seus alunos". (idem)

Isso explica porque Bragato procura assegurar em seu projeto o caráter obrigatório da filosofia, a despeito das dificuldades tecnicas advindas desta opção.

O projeto especifica ainda que a disciplina seria ministrada nas duas últimas séries, em no mínimo 4 horas semanais e que o programa a ser desenvolvido abordaria basicamente pelo menos dois terços dos seguintes tópicos, à escolha do professor: "Discussão sobre a natureza da reflexão filosófica"; "Elementos de História da Filosofia"; "Relações entre Filosofia e Ciência"; "A Filosofia no Âmbito das Ciências Humanas"; "Questões de Ética e Filosofia Política"; "Aspectos da Filosofia da Linguagem". A fixação desses temas e do critério dos dois terços visava garantir ao mesmo tempo a especificidade e a uniformidade do trabalho com a filosofia de um lado, e a liberdade de escolha aos professores, de outro. Estes, por sua vez, segundo o projeto deveriam ser contratados por meio de concursos, sendo considerados aptos apenas os licenciados em filosofia.

Mas Bragato apresentava ainda outras justificativas:

> "A reintrodução da Filosofia como matéria regular no currículo das escolas de 2º Grau constitui uma reivindicação que ultrapassa os limites de um simples anseio da comunidade filosófica, pois representa, hoje, uma proposta de toda a sociedade, alarmada com o padrão baixíssimo da educação oferecida aos nossos jovens. Insere-se, portanto, no questionamento mais amplo de toda a política educacional, posta em prática, a partir da Lei 5692 de 11 de agosto de 1971." (idem)

Isso não significa, evidentemente, conferir super-poderes à filosofia, mas apenas reconhecer que ela pode contribuir significativamente para este questionamento, como explica o deputado:

"Hoje, a reintrodução da filosofia não constitui, certamente, uma espécie de panacéia para problemas educacionais que vivemos. Pela sua natureza essencialmente crítica e questionante, entretanto, essa disciplina proporciona a oportunidade de reparar, ao menos parcialmente, as distorções do quadro educacional vigente".

Mais adiante, acrescenta:

"A supressão da filosofia do currículo do 2º grau constitui, ainda, uma imperdoável forma de subtrair ao educando o seu direito de ter acesso a uma forma milenar de expressão da cultura ocidental, o que significa sonegar-lhe uma parte de sua própria identidade". (idem)

O projeto defende também a reserva do mercado de trabalho proporcionado pelo retorno da disciplina a professores licenciados em filosofia justificando que isto criaria oportunidade para que esses profissionais devolvessem ao Estado na forma de serviços os recursos investidos na sua formação, uma vez que não mais precisariam se ocupar de outras atividades.

É interessante esta concepção segundo a qual o professor formado pela universidade pública deveria retribuir com serviços públicos ao investimento de que foi beneficiário. De fato, se a universidade é mantida por recursos oriundos do conjunto da sociedade, nada mais justo que, após formado, o profissional se disponha a exercer sua competência em proveito dessa sociedade, atuando, por exemplo, no caso dos professores, numa escola pública.

No entanto, a fomma como Bragato aborda a questão apresenta alguns problemas. Em primeiro lugar, se por um lado, o objetivo a que visa é demonstrar a necessidade da reinclusão da filosofia no 2º grau inclusive para justificar o investimento do Estado na formação desses professores, por outro, ao fazê-lo, deixa margem para uma argumentação em sentido contrário: se não existem aulas de filosofia, por que deveria o Estado continuar investindo na formação desses

professores? Não seria este um gasto inútil, desnecessário, um desperdício do dinheiro público, uma vez que não traz retorno à população, devendo portanto ser suprimido? Estariam, assim, extintos os cursos de filosofia.

Em segundo lugar, Bragato parece simplificar exageradamente o problema da "fuga" dos professores de todas as disciplinas para outras atividades. Na verdade, os motivos que a impulsionam vão muito além da mera existência ou não de suas disciplinas específicas no currículo das escolas. Trata-se de um problema mais amplo que se insere no contexto de uma política econômica mais geral cujas principais características são a concentração da renda e o aviltamento salarial do conjunto dos trabalhadores e, em particular, dos professores.

Ainda buscando justificar sua proposta, Bragato argumenta que estavam presentes as condições necessárias para sua viabilização, tanto em termos de recursos humanos (professores habilitados), quanto materiais (bibliografia), além de um clima político favorável:

> "O quadro político vigente em nosso Estado favorece ainda mais essa proposta. A recente posse do Governo Democrático, com o aval de 5 milhões de votos, propicia a revisão de decisões derivadas do regime autoritário, particularmente na área da Educação". (idem)

Esta afirmação viria municiar o discurso liberalizante adotado pelo Estado de Segurança Nacional como forma de obter legitimidade perante a oposição e de recompor sua hegemonia.

Observa-se, portanto, que em sua nova versão, o projeto de Bragato é muito mais rico em detalhes, apresentando explicações e justificativas mais aprofundadas e melhor fundamentadas, valendo-se inclusive do conteúdo de documentos produzidos no seio do movimento

pelo retorno da filosofia ao 2º grau, como o ofício do Departamento de Filosofia da USP endereçado ao Secretário de Educação do Estado.

Não obstante esse caráter mais elaborado, o segundo projeto de Bragato, ao contrário do que ocorrera com seu antecessor, não logrou ser aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia Legislativa. Em seu Parecer Nº 1.199/83, a Comissão, valendo-se dos mesmos argumentos empregados por Maluf, concluiu pela "inconstitucionalidade e ilegalidade da matéria".(179)

Assim, embora reconhecesse o direito dos Estados de legislar supletivamente sobre a educação, a Comissão afirmava:

> "...há que se respeitar meridianamente a legislação federal que confere aos órgãos administrativos especializados, a atribuição de definir os currículos obrigatórios e facultativos do ensino de 1º e 2º graus" (112).

Dessa forma,

> "...o projeto em exame extrapola os limites da competência suplementar e afronta diretamente a organização constitucional do País, que tem como característica fundamental a divisão de funções entre a União e os Estados-membros, precipuamente no que tange à harmonia entre os três Poderes de Estado, já que a matéria se insere na órbita dos atos da administração, sendo vedado ao Legislativo dispor a respeito". (idem)

A posição da Comissão de Constituição e Justiça da Assembléia permite pelo menos duas observações relevantes: em primeiro lugar, ao chocar-se com o parecer da comissão do período anterior, traz à tona o impasse jurídico causado pela interpretação am-

---

(112) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer n. 1.199, de 18 de outubro de 1983. São Paulo: 21 de outubro de 1983. Eram membros desta Comissão os seguintes deputados: Randal Juliano Garcia (Relator); José Gregori (Presidente); Rubens Lara; Ademar de Barros; Hélio Furlan; Marcos Aurélio Ribeiro; e Luis Furlan.

bigua do texto constitucional em questão, evidenciando que, na verdade, o posicionamento contra ou a favor à proposta explica-se não tanto por motivos técnicos e jurídicos, mas, sobretudo, por razões de ordem política e ideológica. Em segundo lugar, o ambiente "democrático" exaltado por Bragato e que seria favorável à viabilização de sua pròposta, pelo visto não estava tão objetivamente presente como pensava o deputado. Ironicamente, no momento em que o governo estadual assumira característica mais nitidamente autoritária, tendo à sua frente um chefe do Executivo plenamente identificado com os setores da linhadura do ESN, o Poder Legislativo conseguiu sobrepor-se a seu veto e aprovar o projeto de Bragato. Por outro lado, no momento em que o poder Executivo esforçava-se por revestir-se de uma roupagem mais democrática, o Legislativo é que se posiciona contrariamente ao retorno da filosofia ao 2º grau.

Isso talvez se explique justamente pelo fato de que no segundo projeto, em função de sua melhor elaboração, o caráter crítico e problematizador de que deveria se imbuir o ensino da filosofia aparecia com maior evidência do que no projeto original, mais genérico e superficial, permitindo assim que a Comissão identificasse mais facilmente os entraves que tal ensino poderia representar para os objetivos do ESN. Além disso, essa aparente contradição reflete o modo como se articulavam as relações entre as diferentes forças políticas presentes em cada um desses momentos históricos.

b) <u>Projeto de Lei n. 356/83 de José Fogaça</u>

Outra tentativa de reinclusão da filosofia pela via do legislativo foi levada a efeito ainda em 1983 pelo Deputado Federal-RS

José Fogaça, através do Projeto de Lei Nº 356/83.

Este projeto, na realidade, nada mais era do que uma proposta de emenda à Lei 5692, mais especificamente ao seu Artigo 7º que passaria a contar com um segundo parágrafo no qual se afirmaria:

> "O ensino de filosofia constituirá disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino de 2º grau" (113).

As justificativas apresentadas por Fogaça diziam da necessidade de preencher o "enorme vazio na formação humanística e científica da juventude", causado pela "forma fragmentária, alienante, tecnicista com que foram elaborados os currículos básicos do II grau". Graças precisamente a esta fragmentação,

> "o jovem passa a ter uma visão do mundo em mosaico, repartida em centenas de pequenos ladrilhos, mas sem um fio condutor que possa leva-lo à compreensão global da realidade política, social, econômica, cultural e religiosa em que vive".(idem)

Para sanar este problema, a filosofia teria uma importante contribuição:

> "O ensino de filosofia poderá constituir-se na chave de compreensão da complexidade do mundo, desde as relações de poder que se dão ao nível das estruturas sociais e políticas, até as questões mais profundas que produzem a perplexidade e o drama da existência". (idem)

Ademais, pergunta Fogaça, "é admissível que um jovem brasileiro chegue ao final do seu curso secundário, às portas da Universidade sem conhecer as grandes linhas do pensamento Filosófico e Científico que o homem engendrou através dos tempos?"

---

(113) Cf.: Brasil. Leis, decretos, etc. Projeto de lei n. 356, de agosto de 1983. Brasília, [s.d.].

Denunciando o desuso em que a filosofia foi colocada "por uma concepção educacional obscurantista e tecnocrática" predominante nos últimos anos, Fogaça considera que a reimplantação da disciplina poderia "restaurar a vitalidade intelectual de toda uma geração, colocada à margem da História e da vida".

Ao concluir, afirma o deputado:

> "A filosofia conduz a uma formação integral, acentuando o espírito crítico e valorativo do estudante, para que ele, ao invés de se acostumar com as injustiças, passe a lutar contra elas".

O projeto de José Fogaça, ao sugerir a reimplantação da filosofia por meio de uma emenda à Lei 5692 evita os problemas de ordem técnica e jurídica enfrentados por Bragato que, evidentemente, restrito à esfera estadual, não poderia lançar mão de tal expediente.

De fato, em relação ao texto de Fogaça não havia como se arguir inconstitucionalidade, visto que o mesmo se mantinha dentro da esfera de competência do Poder Legislativo a nível federal, cuja função específica é justamente a de elaborar e propor alterações nas leis federais, como é o caso da 5692. Além disso, ao alocar a disciplina no Art. 7º da referida lei, Fogaça conseguia, até certo ponto, evitar a ensaboada discussão em torno da conveniência de inseri-la na parte diversificada ou na parte comum do currículo de 2º grau. Mas é precisamente aí que reside o aspecto mais interessante e problemático deste projeto.

O Artigo 7º da Lei 5692 é aquele que determina a obrigatoriedade de algumas disciplinas além daquelas relacionadas no núcleo comum, incluindo Educação Moral e Cívica, notoriamente reconhecida como instrumento de doutrinação ideológica a serviço do Estado de

Segurança Nacional.

Isto posto, a questão que se coloca é a seguinte: seria conveniente, ou melhor, seria coerente que a filosofia, concebida como busca de uma "compreensão global da realidade" que ajuda no desenvolvimento do "espírito crítico e valorativo do estudante" e que o motiva a lutar contra as injustiças, viesse a figurar ao lado de companhias tão pouco recomendáveis e com objetivos diametralmente opostos aos acima mencionados? Em outras palavras, propor o retorno da filosofia pela sua inclusão no Art. 7º da Lei 5692, não implicaria, de certa forma, em legitimar este artigo e, por conseguinte, as matérias por ele fixadas? Não representaria uma espécie de aval da oposição à forma arbitrária como estas disciplinas foram enxertadas nos currículos escolares? Não significaria, finalmente, dar legitimidade à própria Lei 5692, tão exaustivamente criticada por vários setores progressistas da sociedade, incluindo-se aqueles mais diretamente comprometidos com a luta pela volta da filosofia ao 2º grau, denunciando suas consequências negativas para a formação dos educandos, consequências estas às quais o próprio projeto de Fogaça fazia referência e dizia pretender superar?

Para avançar nesta discussão é preciso considerar alguns pontos.

Primeiramente convém recordar que, ao contrário do que ocorrera com E.M.C., imposta autoritariamente por instâncias do Poder Executivo, a proposta de inclusão da filosofia estava sendo apresentada ao Congresso Nacional estando, por conseguinte, sujeita à discussão e à aprovação (ou não) pelos membros desta casa. Tratava-se, portanto, de um processo totalmente diferente do ocorrido com aquela disciplina. Além disso, o projeto de Fogaça dispunha do respaldo de todo um movimento de luta pelo retorno da disciplina que

lhe conferia a legitimidade de que a outra carecia.

Assim, a proposta do retorno da filosofia por sua inclusão no Art. 7º da Lei 5692, se, por um lado, contribuia para legitimar as disciplinas por ele impostas, por outro, acabava também pondo em cheque a legitimidade dessas disciplinas, cuja implantação dera-se por caminhos menos idôneos, antidemocráticos. Esta dupla possibilidade resultava do caráter contraditório das forças politicas que se entrechocavam naquele momento histórico determinado.

Em segundo lugar ha que se considerar que as medidas em prol da volta da filosofia ao 2º grau estavam subordinadas aos limites impostos pelas condições historicas presentes naquele momento. A bem da verdade, apesar de se avolumarem as criticas, a Lei 5692 permanecia em vigor, de modo que qualquer alteração na estrutura curricular do ensino de 1º e 2º graus teria necessariamente que optar por três caminhos possiveis: realizar-se em concordância com seus preceitos; reformulá-la radicalmente; ou alterá-la parcialmente por meio de emendas.

Ora, o que se pretendia era o retorno imediato da filosofia no 2º grau como disciplina obrigatória. Propor este retorno sem alterar o conteúdo da lei, como fizera Bragato, implicaria em aceitar o caráter facultativo da disciplina, uma vez que as matérias obrigatórias deveriam figurar no núcleo comum cuja definição era competência do CFE. Por outro lado, reformular totalmente a legislação, embora fosse o procedimento mais desejável, exigiria o desencadeamento de um amplo processo de discussão enfocando questões de extrema complexidade, tais como, a dos fins a que deve se destinar a educação nacional em cada um dos seus niveis; que principios teoricos, filosoficos, politicos e ideológicos a norteariam; enfim, qual a política educacional a ser implantada no Pais. Toda essa discus-

são, absolutamente imprescindível inclusive para que tivesse sentido a própria reinclusão da filosofia, exigiria um tempo muito maior do que os defensores do retorno da disciplina podiam aguardar. Assim, a opção por tentar assegurar esse retorno através de emenda ao texto da lei parece ter se revelado como uma estratégia mais eficiente dentro das condições presentes naquele momento.

De fato, por este caminho conseguia-se não apenas agilizar o processo, respondendo à necessidade de urgência da medida, como também tornar possível atribuir caráter obrigatório à disciplina, sem que se ferisse qualquer preceito da legislação em vigor.

Este parece ter sido o raciocínio que mais ou menos conscientemente orientou a iniciativa do Deputado José Fogaça. E a estratégia parece ter dado resultado, visto que, ao ser examinado pela Comissão de Educação e Cultura do Congresso, em agosto de 1983, o projeto obteve parecer favorável (114).

O relator deste Parecer, deputado João Bastos, parte do suposto de que educação é "todo um processo capaz de propiciar o despertar das faculdades potenciais do homem, objetivando integrá-lo na sociedade de forma positiva e de maneira não passiva". Isso significa que a educação deve reservar ao homem o papel de "precípuo agente da história", o qual ele desempenha através de seu "espírito crítico", impulsionando a sociedade para a frente, "rasgando e conquistando seu próprio futuro". Daí a necessidade de que a educação busque desenvolver o espírito crítico, necessário, também às "contestações científico-sociais" graças às quais tornam-se possíveis os avanços.

---

(114) Cf.: Brasil. Leis, decretos, etc. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer vencedor. [Sobre o projeto de lei n. 356/83, do deputado José Fogaça]. Brasília: agosto de 1983.

Além disso, considera que o desenvolvimento desse espírito crítico está de acordo com os "sentimentos mais profundos do povo brasileiro, amante ardoroso dos sagrados princípios libertários".

Mas em que direção deveria se dar esse desenvolvimento? Segundo o parecer, "a partir de uma multividência penetrante, perscrutante e especulativa", a qual, sob os mais variados aspectos (cosmológicos, ontológicos, sociais, etc.), "encontra seu nascedouro, seu parto feliz nos estudos filosóficos, na filosofia como tal".

O relator não deixa de salientar também a importância da filosofia para a democracia:

> "A filosofia, através do seu estudo pela nossa adolescência, poderá - e certamente o conseguirá - constituir-se na alavanca, a serviço da liberdade e da democracia, que ajudará a remover, sempre, os entulhos do obscurantismo e arbítrio colocados nos caminhos do nosso povo". (Idem)

Com relação ao papel da filosofia no preenchimento do vazio deixado pelo banimento das ciências humanas do currículo do 2º grau, o Parecer revela confiança e otimismo exagerados:

> "O presente projeto de lei, do nobre Dep. José Fogaça, propõe que se traga de volta aos currículos de 2º grau, de forma obrigatória, a filosofia, e nos, conscientemente, não iremos bloquear a passagem desse barco de esperanças, que haverá de navegar, tendo nossa juventude a bordo, por mares e oceanos onde sopra a brisa da liberdade e do humanismo renascente". (Idem)

Assim, a Comissão sugere que o projeto seja aprovado para que a educação possa se tornar "mais integral e integrativa".

Esta associação da volta da filosofia com a democratização da sociedade, bem como com a recuperação do humanismo perdido pela orientação tecnicista recebida pelo ensino, contribuíam para reforçar o discurso liberalizante adotado pelo Estado de Segurança Nacio-

nal a partir de um certo momento, servindo-lhe assim de instrumento de recomposição de sua hegemonia. Sobre este aspecto, porém, falarei mais adiante.

c) Projeto de Lei n. 752/84 de Archimedes Lammoglia

Uma última tentativa de inclusão da filosofia no 2º grau através do Poder Legislativo ocorreu em 1984, por intermédio do Deputado Estadual Archimedes Lammoglia.

O projeto não especifica muitos detalhes, nem mesmo menciona se a disciplina deveria ou não ser obrigatória. Salienta apenas a necessidade de que as aulas sejam ministradas por professores habilitados na área; os quais, marginalizados que estavam profissionalmente, acabavam dirigindo-se para outros campos. Eis aí a principal justificativa apresentada por Lammoglia, como se depreende do excerto abaixo:

> "...o escopo, o objetivo do presente projeto, é de não só seja inserta no currículo do curso de 2º grau da Rede Oficial de Ensino, a matéria de Filosofia, que seria grande conquista para o ensino secundário, mas também do aproveitamento desses professores, que diplomados na disciplina, habilitados para ministrarem-na, encontram dificuldades no mercado de trabalho nessa área" (115).

O texto, entretanto, carece de argumentação mais profunda e sólida, mesmo quando aborda a questão do mercado de trabalho, o que põe em dúvida o grau de envolvimento do autor com a luta pelo

---

(115) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Projeto de lei n. 752, de 1984. São Paulo: 8 de novembro de 1984.

retorno da disciplina e, consequentemente, quanto às suas reais intenções.

Estas foram, pois, as tentativas de reintroduzir a filosofia no 2º grau pela via do Poder Legislativo. Poder-se-ia perguntar agora: que razões as teriam motivado? A que objetivos e interesses visavam os autores desses projetos de lei?

A primeira resposta que talvez nos venha a cabeça é a que associa estas iniciativas com objetivos eleitoreiros. Segundo esta visão, o que pretendiam esses deputados era apenas conquistar a simpatia daquela parcela da população envolvida no movimento pelo retorno da disciplina, a fim de aumentarem suas chances de reeleição.

De fato, esta hipótese não pode ser totalmente descartada, principalmente considerando-se que a parcela acima mencionada já não era tão insignificante tanto em termos numéricos quanto em termos do seu caráter de formadora de opinião, e que a proposta do retorno da filosofia afinava-se, em certa medida, com a opinião mais ou menos generalizada na sociedade quanto à falência da profissionalização e a necessidade de um ensino mais humanístico e crítico. Nesse sentido, colocar-se ao lado dos defensores desta proposta, poderia ser um interessante instrumento de propaganda eleitoral. Além disso, a volta da filosofia, associada com a democratização da sociedade, conferia ao proponente do projeto uma certa identificação com os anseios da população, desejosa de reformas democráticas, dando legitimidade à proposta. E há ainda o fato de alguns projetos carecerem de maior fundamentação e de um melhor conhecimento das reivindicações do movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau, que denuncia o distanciamento, em alguns casos entre o proponente e aquele movimento, insinuando a interferência de um certo oportunismo na iniciativa.

Por outro lado, os supostos motivos eleitoreiros não seriam suficientes para explicar com rigor as iniciativas desses deputados. Poder-se-ia contra-argumentar, por exemplo, que havia de sua parte um real comprometimento com a causa da filosofia. Esta possibilidade também não pode ser descartada, haja vista o teor das argumentações apresentadas nas propostas de Bragato (segunda versão) e de Fogaça. De fato, as considerações ali impressas, justificando a necessidade da filosofia, refutando argumentos contrários e contemplando aspectos das reivindicações do movimento pela volta da filosofia, indicam que os autores não estavam totalmente alheios e indiferentes ao problema mas, ao contrario, conheciam-no até com razoável adequação.

Isso não significa necessariamente que estivessem plenamente identificados e engajados neste movimento. A análise dos documentos levantados não autoriza de imediato esta conclusão.

De qualquer maneira, mesmo admitindo o interesse desses deputados pela filosofia, essa resposta também não seria satisfatória para explicar sua inicativa. O que então a teria provocado?

Talvez a pergunta a se fazer não seja exatamente "o que as provocou", mas sim "o que as permitiu". Na verdade, a apresentação de projetos de lei propondo o retorno da filosofia ao 2º grau só foi possível no momento em que estavam dadas condições socio-politicas determinadas que impunham à classe dominante à frente do ESN a necessidade de buscar outras formas de assegurar sua hegemonia. Este era o real sentido da politica de "abertura" e do discurso liberalizante assumidos pelo ESN. Ora, dentro desse contexto, a proposta de retorno da filosofia ao 2º grau, frequentemente associada com a democratização da sociedade, contribuía, em certa medida, para legitimar o discurso oficial e, consequentemente, para consolidar a hege-

monia do ESN. Convém não esquecer, ainda, que com a "abertura" e o surgimento de novos partidos políticos, o PMDB de Fogaça e Bragato, perdera a condição de único partido de oposição institucional, desfrutada durante a vigência da ditadura civil-militar (momento em que seu discurso liberalizante gozava de certa base real), assumindo feição mais conservadora. Daí a necessidade de recuperar sua antiga imagem de partido progressista, de oposição, a fim de continuar contando com o apoio da população e, para este objetivo, a proximidade em relação à causa da filosofia poderia oferecer alguma contribuição.

Por outro lado, não esqueçamos que, a apresentação de projetos de lei visando promover a volta da filosofia contribuía também para fortalecer o movimento que a reivindicava, na medida em que lhe oferecia um respaldo institucional, importante para o fortalecimento desta luta.

Com a exposição dessas tentativas de reinclusão da filosofia através do poder Legislativo, finalizo o relato dos principais eventos realizados no interior do movimento pela volta da disciplina ao 2º grau. Naturalmente, além dos que aqui foram apresentados, muitos outros ocorreram. De fato, foram dezenas de encontros de professores e de estudantes de filosofia, reuniões, debates, semanas de estudos, conferências, abaixo-assinados, artigos na imprensa e em revistas especializadas, numa infinidade de ações por todo o País.

Não seria possível dentro dos limites deste trabalho analisá-las uma a uma. Espero, entretanto, que as que aqui foram apresentadas possam servir para ilustrar a amplitude adquirida pelo movimento que reivindicava a volta da filosofia ao 2º grau a ponto de, no dizer de Maria Célia Simon, conquistar uma "quase-unanimidade de posições favoráveis".

Mas houve também os que se opuseram à idéia e prontamente se mobilizaram no sentido de combatê-la. Tentarei agora analisar mais de perto essas posições conflitantes através do exame em detalhe de alguns dos principais argumentos favoráveis e contrários à volta da filosofia ao 2º grau que brotaram no seio deste embate.

Sem a preocupação em dispô-los numa sequência cronológica, nem tampouco em estabelecer conclusões estatísticas quanto à freqüência com que apareceram determinados argumentos, limitar-me-ei a apresentar e discutir brevemente alguns deles buscando compreendê-los em sua relação com o contexto mais amplo em que se inseriram. Convém ressaltar ainda que tais argumentos não ocorreram isoladamente; ao contrário, estavam profundamente ligados entre si, de modo que a separação aqui realizada só se justifica por razões de ordem didática.

3.4. Argumentos favoráveis

a) As consequências negativas da supressão da filosofia

Um primeiro argumento a ser lembrado como justificativa para a reimplantação da filosofia no ensino médio, são as próprias consequências prejudiciais que a exclusão da disciplina acarretou para este nível de ensino e que os integrantes do movimento pela sua volta souberam denunciar exaustivamente. Vejamos alguns exemplos.

Já em 1977, professores de filosofia de 2º e 3º graus, ao término de um curso de extensão universitária intitulado "Ensino da Filosofia no Secundário" promovido em maio pelo Departamento de Filosofia da USP, elaboraram um documento no qual alertavam para o re-

baixamento da formação teórica dos estudantes de 2º grau causado, em parte, pela esvaziamento das ciências humanas do currículo. Segundo informou o jornal Folha de São Paulo:

> "...os autores do documento afirmam que o baixo nivel dos alunos no secundário e na Universidade tem várias causas, e apontam, entre as mais importantes, a redução das ciências humanas à condição irrisória de Estudos Sociais e a ausência da filosofia, pois é 'a ausência da compreensão do próprio sentido do pensar e do agir'". (Cf.: De hoje a 6ª feira debate sobre filosofia. Folha de S. Paulo, 22 de junho de 1977)

Idéia semelhante era defendida pela professora Lídia Maria Rodrigo que em palestra proferida na PUC de Campinas alertava:

> "Os alunos que, saindo do secundário ingressam numa universidade, enfrentam problemas ainda mais sérios, pois não têm a menor noção do que seja o trabalho teórico e muito menos o que seja a pesquisa científica, sem falar no desconhecimento de informações elementares e na incapacidade de utilizar a linguagem na elaboração de um discurso coerente. Sem dúvida isso se deve, ao menos em boa parte, ao vazio deixado pelas ciências humanas e pela filosofia no curso secundário e que as disciplinas técnicas não conseguem preencher". (RODRIGO, 1977, P.4)

O professor João Paulo Monteiro, por sua vez, em artigo publicado pelo Jornal da Tarde, acrescentava ao problema da formação teórica deficiente dos alunos as implicações da supressão da filosofia no mercado de trabalho dos licenciados nesta disciplina:

> "...o fim da obrigatoriedade do ensino da filosofia no curso secundário foi duplamente desastroso. Primeiro, porque fez chegar às universidades um enorme número de alunos sem o mínimo de iniciação que lhes permitiria alguma desenvoltura ao enfrentar o estudo da filosofia em nível universitário. A cada ano é preciso começar tudo desde as primeiras bases, o que produz inevitáveis frustrações, tanto entre os docentes quanto entre os estudantes. Segundo, porque restringiu drasticamente o mercado de trabalho dos graduados em filosofia, cujo maior número tradicionalmente se destinava à docência de sua disciplina nos cursos secundários". (MONTEIRO, 1978, P. 4)

O desconhecimento da História da Filosofia e da produção dos grandes pensadores foi outra consequência da retirada da filosofia do ensino médio. A este respeito, dizia um editorial do jornal O Estado de Minas:

> "É evidente que a ignorância da história da filosofia tem levado as novas gerações a uma posição utilitarista, para não dizer epicurista, posição que favoreceu a introdução da tecnocracia em todos os ramos do ensino". (Cf.: Ensino incompleto. O Estado de Minas, 29 de agosto de 1980)

Mais adiante, complementava:

> "A filosofia e sua história são de grande importância para a inteligência perfeita dos rumos da civilização. É do pensamento que nascem as ações dos homens. E, principalmente, toda revolução social ou política tem sua explicação num movimento de idéias". (ídem)

Note-se que o ensino da filosofia é concebido como ensino da história da filosofia, devendo porém realizar-se de forma crítica e não como "um repositório morto de idéias, de um estudo sem vida, estéril e até prejudicial".

O editorial parece expressar ainda uma visão idealista em relação às revoluções sociais e políticas, na medida em que as credita ao pensamento, ao movimento de idéias.

Outra consequência negativa da retirada da filosofia do ensino médio frequentemente mencionada foi o sufocamento da capacidade de reflexão crítica e coerente dos alunos. Nas palavras do professor Estevão Chaves de Rezende Martins da Universidade de Brasília:

> "O aluno viu seu pensamento desarticulado. Na maioria das vezes ele consegue reproduzir uma informação, mas não consegue ordenar e elaborar idéias originais. Vimos, então, que a ênfase em informações técnicas, que foram ministradas em massa, para que o aluno passasse no vestibular não permitiu sua formação, mas sim, sua mera informação.

> Por isto, ele sentiu-se desarmado diante de circunstâncias que lhe cobravam atitudes de reflexão, seja para escrever uma redação, seja para expor idéias em público, seja para analisar criticamente um texto alheio". (Cf.: A volta da filosofia às escolas de 2º grau. Correio Braziliense, 3 de julho de 1984)

A falta de apreensão da dimensão ética da ciência e, consequentemente, sua aceitação como atividade acabada, neutra, também teria origem na ausência da filosofia. Segundo Lídia M. Rodrigo,

> "Como esperar uma sólida formação intelectual da simples notação de fatos ou da aprendizagem de técnicas? Há necessidade de uma reflexão que questione o sentido dos fatos e forneça um fundamento ao próprio fazer. As idéias e valores veiculados pelas diversas disciplinas aparecerão como dados universais e inquestionáveis se a filosofia não intervém para nos advertir que estes não são senão uma construção humana e para nos apontar a necessidade de interrogar como e porque eles foram elaborados num determinado momento histórico". (RODRIGO, 1977, p. 4)

Essas foram, algumas das inúmeras consequências nefastas para o ensino médio que a retirada da filosofia contribuiu para provocar e/ou agravar e que o Documento de Goiânia assim sintetizou:

> "Entre os aspectos negativos da eliminação da filosofia, citam-se:
> 1. a desinformação sobre as grandes produções do pensamento humano (...)
> 2. o embotamento da capacidade de análise e de raciocínio (...)
> 3. a febre de resultados imediatos, refletida também na escolha de carreiras profissionais, aparentemente lucrativas ou fornecedoras de status;
> 4. a incapacidade de compaginar formação científica com valores que viabilizam a convivência humana evidenciada na falta de apreensão da dimensão ética da ciência a ser colocada a serviço do homem e não contra a humanidade; demonstrada na pouca sensibilidade pela dimensão social do saber adquirido, pela partilha com os que dele carecem.
> 5. ...o surgimento de um vazio, preenchido com pretensos sucedâneos da filosofia, o que significa dizer também, dada a íntima relação entre Filosofia, Educação e Política, que se deixou a juventude despreparada para o desmascaramento das ideologias" (116)

---

(116) Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. A reintrodução da filosofia no segundo grau: (Documento de Goiânia). Goiânia: outubro de 1982, p. 2.

Este último aspecto ressalta explicitamente a vinculação entre Filosofia, Educação e Política e considera como uma das funções da filosofia o desmascaramento das ideologias. Isto é significativo uma vez que dentre os argumentos mais utilizados pelos opositores do retorno da filosofia ao 2º grau estava o de sua possível manipulação como instrumento de doutrinação ideológica, vale dizer, marxista. Ora, o que faz o Documento de Goiânia é inverter este raciocínio afirmando que a ausência da filosofia é que tornou a juventude mais frágil e susceptível à influência das ideologias. Voltarei a este tema mais adiante.

Todas essas consequências, convém salientar, apesar da ênfase posta pelos exemplos acima mencionados sobre sua vinculação com a retirada da filosofia do currículo, não podem ser atribuídas apenas a este fato, da mesma forma que a volta da filosofia não pode ser considerada como a salvação para todos estes problemas. Estes, na verdade, resultaram de uma política educacional mais ampla e bem articulada que se materializou através da Lei 5692 e que visava ajustar o sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento econômico vigente, política esta da qual a supressão da filosofia era apenas uma faceta. Por outro lado, não se pode negar que a ausência da filosofia tenha contribuído para o surgimento e o agravamento desses problemas, nem tampouco que sua reimplantação poderia trazer uma fundamental contribuição para sua superação.

b) <u>Combate ao pragmatismo e ao imediatismo e humanização do 2º grau</u>

A defesa da volta da filosofia ao 2º grau sempre esteve de algum modo vinculada à crítica ao imediatismo e ao pragmatismo que

passou a caracterizar o ensino médio após a decretação da Lei 5692/71.

Esta vinculação aparece claramente, por exemplo, no Documento de Brasília:

> "Considerando(...)
> - que o sistema educacional do País não pode ser dominado por uma visão pragmatica e imediatista; (...)
> Recomenda-se:
> a) que a disciplina Filosofia seja incluída, como obrigatória, em pelo menos duas series do segundo grau. (PEGORARO, 1981b, p. 8-9)

Mas não eram somente os defensores da filosofia a acreditar que a disciplina tinha algo a contribuir para a superação do problema do pragmatismo do ensino. Em dezembro de 1981, pouco depois da divulgação do Documento de Brasília, o Jornal do Brasil, um dos mais assíduos combatentes da volta da disciplina na forma como vinha sendo proposta, ao comentar as deficiências do ensino, considerava-o atacado pela "febre do vestibular" e da múltipla escolha e lamentava o desprêzo pelo cultivo do "raciocínio mais amplo e mais profundo". Nesse sentido, afirmava:

> "É essa deformação pedagógica que o estudo da filosofia pode ajudar a corrigir. Eis um estudo que não tem finalidades imediatas e nem chega a resultados quantificáveis. Tambem não é capaz de propor soluções instantâneas para problemas do nosso tempo". (Cf.: Velhos filosofos. Jornal do Brasil, 28 de dezembro de 1981)

É patente a intenção do editorial de desvencilhar a reflexão filosófica dos problemas concretos da realidade. Na verdade, o texto é uma resposta ao Documento de Brasília que falava numa filosofia crítica, engajada, preocupada em fazer dos problemas do cotidiano dos alunos seu principal objeto de análise. Nada mais elucidativo que as palavras do próprio jornal:

> "Aristóteles já tinha a mais perfeita noção de que a filosofia não deve ser o estudo das obras concretas dos homens - mesmo de obras tão complexas como os sistemas sociais - e sim da motivação profunda das ações humanas (...)
> É nesse sentido que o estudo da filosofia - e dos velhos filósofos - seria mais necessário à formação da nossa juventude". (idem)

Assim, embora reconhecesse a importância da filosofia para a superação da visão pragmática que orientava o curso médio, não era qualquer filosofia que o editorial considerava adequada para figurar neste nível de ensino. Não poderia ser, por exemplo, a filosofia crítica e engajada proposta pelo Documento de Brasília, mas sim uma filosofia que se pautasse pela apresentação do pensamento dos filósofos antigos, sem qualquer preocupação com seu relacionamento com os problemas vividos concretamente pelos alunos.

A Universidade Federal do Maranhão também registrou seu posicionamento em relação à necessidade de um ensino mais voltado para a formação integral do Homem:

> "Levando-se também em conta que independente de qualquer aptidão, de qualquer busca de objetividade, nesta ou naquela profissão, o estudante é, antes de tudo, HOMEM, e como tal, precisa ser conscientizado das suas potencialidades, de sua dimensão axiológica, urge que a filosofia se faça presente. (...)É importante lembrar, que existe em cada homem, exigências metafísicas, epistemológicas e axiológicas que deverão ser satisfeitas e, somente a filosofia, dispõe de recursos suficientes para atender a toda essa ordem de premência" (117).

O retorno da filosofia ao 2º grau, portanto, vinculado à necessidade de superação do imediatismo e do pragmatismo impostos pela reforma, ganha dimensão mais ampla de uma luta pela reestruturação de todo o ensino de 2º grau, como explica o Documento de Goiânia:

---

(117) Elza M. B. Patrício, Mario Cella, Beatriz Sabóia. Informes concernentes à iniciativas tomadas pela UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no 2º grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 28 de setembro de 1983, p. 1.

> "Finalmente, faz-se necessário ressaltar a inserção da nossa campanha pela volta da filosofia, no contexto mais amplo de uma luta pela reformulação e aprimoramento do ensino secundário no seu todo, já que a volta da filosofia, dado o seu alcance profundo e acima explicitado, vem de encontro (sic) aos anseios e interesses da maioria consciente dos profissionais de ensino nas mais diversas disciplinas".(op. cit., p. 7-8)

Existe, porém, outro aspecto inerente a este argumento que precisa ser explicitado. Ao relacionar a filosofia com a superação dos "equívocos" cometidos pela Lei 5692 (pragmatismo, imediatismo, etc.), os seus defensores acabavam transformando-a numa espécie de álibi para o Estado de Segurança Nacional que poderia então valer-se de seu retorno ao 2º grau como uma medida paliativa que, se por um lado não resolveria efetivamente o problema, por outro, ajudaria a camuflar aqueles equívocos, conferindo ao ensino médio um pseudo caráter humanista. Ora, uma vez que a recuperação das humanidades vinha sendo reivindicada por amplos setores da sociedade, a promoção do retorno da filosofia, associado com essa recuperação, representava para o ESN um eficaz instrumento de legitimação e de perpetuação de sua hegemonia.

É nesse sentido que podemos compreender a mudança de posição de certos segmentos que, num primeiro momento revelaram-se radicalmente contrários à reimplantação da disciplina e, posteriormente, tornaram-se mais flexíveis, passando inclusive a defender esta proposta, como foi o caso do Jornal do Brasil acima mencionado.

c) <u>Necessidade de tornar o ensino mais interessante e agradável</u>

À falta de interesse dos alunos de um modo geral pelos conteúdos trabalhados na escola é comumente apresentada como um dos

maiores obstáculos enfrentados pelos professores no desempenho de sua função pedagógica.

Esta constatação, entretanto, muitas vezes resulta de uma análise apenas superficial do problema, que tende a responsabilizar o aluno individualmente e a identificar esse desinteresse com irresponsabilidade, imaturidade, preguiça e coisas do gênero. Esquece-se que a questão é muito mais ampla e profunda e que, para compreendê-la é necessário considerá-la sob os diversos aspectos (econômicos, sociais, políticos, culturais, psicológicos) que a afetam.

Um desses aspectos está relacionado com a idéia profundamente arraigada em todos nós de que o saber é uma coisa chata, monotona, desligada da vida e produzido por alguns poucos iluminados sem que se perceba o caráter coletivo, isto é, social desta produção.

O professor Renato Janine Ribeiro, criticando o ensino atual por estar voltado quase que exclusivamente para o vestibular e por acostumar os alunos a receberem as coisas prontas, sem reflexão, afirma:

> "Em certos cursinhos, os professores inventam canções zinhas para decorar fórmulas. Tudo isso é contrário a uma relação de saber. As pessoas se acostumam a encarar o saber como uma coisa chata. O professor trata apenas de dourar a pílula. E os alunos ficam cada vez mais distantes da idéia de que o saber é uma coisa gostosa. Meta-se a idéia do saber alegre, tão cara a Nietzsche, uma idéia só possível se todos participam da produção deste saber". (Cf.: Que a filosofia volte aos cursos médios. Jornal da Tarde, 2 de maio de 1977, p. 15)

Assim, segundo Ribeiro, a presença da filosofia seria importante para "dar ao estudante secundarista uma idéia de como surge o saber". Percebendo o conhecimento como fruto de uma produção histórica e social e a si mesmo como co-autor dessa produção, certamente o aluno se sentirá interessado pelo conteúdo desse conhecimento.

Na mesma direção apontavam os professores de filosofia que participaram do curso de extensão universitária oferecido pelo Departamento de Filosofia da USP sobre "Ensino de Filosofia no Secundario":

> "Muitos professores queixam-se do pouco interesse manifestado por seus alunos em relacão ao que aprendem. Os professores atribuem esse desinteresse ao fato de o estudante desconhecer a fundamentacão daquilo que lhe é ensinado (...)
> Sendo a filosofia uma reflexão voltada para a compreensão dos fundamentos do conhecimento e da ação, ela traz ao estudante a possibilidade de refletir acerca daquilo que aprende, de descobrir razões que levam as ciências a procederem de maneira determinada no conhecimento de seu objeto e, também, de descobrir as razões que levaram os homens de diferentes epocas a agir e pensar enfrentando os problemas de seu tempo".(De hoje a 6a feira debate sobre filosofia. Folha de S. Paulo, 22 de junho de 1977)

Esse argumento de que a filosofia contribui para tornar o ensino mais interessante, alegre e motivado, não deve,portanto, ser interpretado como um consentimento para que suas aulas sejam convertidas em momentos de recreação, em mera atividade lúdica, ainda que esta dimensão também deva estar presente. A filosofia, enquanto reflexão radical e rigorosa sobre os problemas concretos da realidade, implica necessariamente em esforço e disciplina intelectual por parte de quem a pratica, e é preciso que isto seja reconhecido e enfrentado com naturalidade e consciência. Por outro lado, nada impede que esta reflexão seja realizada de forma prazeirosa. Afinal, a filosofia se constitui no "amor pelo saber" e, enquanto tal, supõe a dimensão do desejo, da paixão, que impulsionam para a busca incansavel e infinita da verdade. Quanto mais os alunos se afeiçoarem a prática da reflexão filosófica, tanto maior será a sua disposição em continuá-la após o término do processo pedagógico.

d) Desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica

A crença de que a filosofia ajuda a desenvolver o espírito crítico dos alunos foi frequentemente apresentada como justificativa para a defesa de seu retorno ao 2º grau.

Assim pensava, por exemplo, o professor Olinto Pegoraro para quem "a verdadeira filosofia questiona e conscientiza". Explicando melhor: na sua concepção, a filosofia que deveria retornar ao 2º grau não era aquela praticada nos padrões antigos e que se baseava, quando muito, na mera transmissão de um saber acumulado. Essa filosofia tradicional Pegoraro considerava "inócua e alienante", uma filosofia "monumental". Ao contrário, o que se pretendia era uma filosofia viva, que se pautasse pela crítica aos diversos aspectos da realidade. Nas palavras de Pegoraro:

> "É essa filosofia viva, que abre perspectivas e ensina a pensar, que os professores querem ver nos colégios e universidades. O filósofo trata dos problemas atuais com visão retrospectiva e prospectiva. O filósofo procura instaurar um saber crítico, vivo, dinâmico e atual. Saber crítico do sistema educacional que nos rege. Saber crítico do sistema socio-econômico do qual tudo depende. Saber crítico da situação cultural contemporânea. Isso não é possível sem muito estudo, tanto do pensamento passado quanto do presente. Mesmo o pensamento passado deve convergir para o debate real e presente. Só assim a filosofia retomará a palavra no seio da cultura contemporânea". (118)

João Paulo Monteiro, da USP, expressava opinião semelhante ao dizer que a presença da filosofia no 2º grau ganha sentido se puder assegurar aos jovens uma formação

---

(118) Cf.: A filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao segundo grau. O Globo, 25 de nov. de 1977. Sobre a posição de Pegoraro e da SEAF a respeito deste assunto, ver também: Olinto A. Pegoraro. O retorno do ensino da filosofia no 2º grau. Correio do Povo. Porto Alegre, 11 de nov. de 1978, Caderno de Sábado, p.9.

> "...capaz de lhes abrir o espírito em múltiplas direções - a compreensão de si mesmos, a reflexão sobre as relações inter-humanas, a meditação sobre sua função moral no mundo, e, certamente, também o aprofundamento dos problemas da sociedade em que vivem.
> Mas sobretudo aquela abertura difícil de definir, e contudo sentida por todos aqueles que vivem com paixão a prática da filosofia e do seu ensino: a descoberta de uma disciplina de pensamento que é ao mesmo tempo uma condição de liberdade interior. Sem dúvida que 'aprender a pensar' é algo proporcionado por numerosas disciplinas científicas e literárias, mas acredito que em nenhuma como na filosofia esse aprendizado tem condições para realizar-se com toda a plenitude" (119).

Os estudantes secundaristas que de alguma maneira se envolveram na luta pela volta da disciplina, também explicitaram uma concepção de filosofia como algo que leva à crítica. Em carta aberta à diretoria das escolas, os alunos de um determinado colégio afirmavam:

> "A presença da filosofia no II grau teria como objetivo (...) promover a atitude reflexiva e crítica, ampliar os horizontes do estudante através de um conteúdo específico e seriamente trabalhado. Enquanto esforço de compreensão e sistematização da experiência humana (cultural, sócio-política, científica) é uma disciplina essencialmente questionadora: coloca questões, leva a pensar" (120).

Mas foi o Documento de Brasília que marcou mais profunda e veementemente essa função crítica da filosofia. Já em sua primeira parte, ao apresentar as Perspectivas Gerais da Reflexão Filosófica, afirma: "a filosofia visa despertar nos jovens e adultos uma leitura crítica do mundo em que vivem". (Documento de Brasília, p. 3)

---

(119) João Paulo Monteiro. O ensino da filosofia no 2º grau. In: A filosofia e o ensino da filosofia. E.N.P.F., São Paulo, Convívio, 1979, p.71. [Citado no Parecer CEE-RJ n. 49/80]. Em outro momento, Monteiro afirma: "A filosofia é uma disciplina que contribui decisivamente para a capacidade de pensar o mundo e todos os problemas. As pessoas tornam-se mais racionais com a formação filosófica. É a disciplina do pensamento e da reflexão" (Cf.: A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas... O Estado de São Paulo, 14 de abr. de 1983)

(120) Carta aberta à Diretoria dos Colégios. Em Frente - órgão de Divulgação do Grêmio Estudantil do Loyola. [S.l.], v. 2, n. 4, outubro/novembro de 1988.

Mais adiante, ao justificar a proposta de reinclusão da filosofia no 2º grau, o documento elenca uma série de considerandos entre os quais destacam-se:

> "...que a Filosofia exerce um papel de destaque na formação cultural de uma sociedade e desenvolve a reflexão e a capacidade crítica;
> (...)
> - que a reflexão filosófica contemporânea busca uma filosofia que faça da problematização o seu ponto de partida, desmistificando verdades eternas, recusando as aparências e buscando suas raízes histórico-sociais;
> (...)
> uma Filosofia que se preocupe em contribuir para que o jovem possa posicionar-se diante da realidade e das propostas de sua sociedade;
> uma Filosofia que procure compreender criticamente a realidade como um todo, a fim de transformá-la, colocando-a a serviço do homem;
> - que o desenvolvimento recente das formas de ensino de 2º grau, vinha promovendo um esvaziamento da formação crítica;
> - que a presença da filosofia contribuirá também para a reformulação do ensino de segundo grau, na medida em que valoriza a reflexão crítica dos conteúdos do saber, o que tem por consequência o fortalecimento das bases de todo o ensino." (121).

É, pois, com base nesses e outros considerandos que o Documento de Brasília recomenda a reintrodução da filosofia no ensino médio.

O texto afirma clara e enfaticamente que a finalidade da reflexão filosófica é a transformação da realidade. Compreende-se assim porque este documento foi gerador de tão grande reação por parte dos setores mais conservadores da sociedade.

Importa ressaltar, porém, que nem todos os que se referiam a esta "função crítica" da filosofia, concebiam-na como reflexão problematizadora e comprometida com a transformação da realidade. Como nos revela Maria Célia Simon:

---

(121) Olinto Pegoraro et al. O Ensino da Filosofia no Segundo Grau [Documento de Brasília]. Brasília: 18 de novembro de 1981, p. 8. Conferir também: Documento de Goiânia, p. 4.

> "Às vezes, o termo aparece como sinônimo de 'espírito lógico', outras como discussão ou controvérsia. No mais das vezes, porém, a filosofia 'crítica' é vista como um instrumento de organização lógica do pensamento em oposição àquele exercício meramente mecânico e condicionado do raciocínio, oferecido pelos cursos preparatórios para o vestibular, ou como a 'disciplina do pensamento' necessária aos alunos 'invertebrados intelectualmente' do 2º grau, a que se refere o parecer 49/80 do CEE-RJ". (SIMON, 1986, P. 36)

De fato, para muitos, a aquisição de um "espírito crítico" significava não mais que o domínio de certas habilidades lógicas que permitissem a ordenação coerente do raciocínio. O pe. Paul-Eugène Charbonneau, por exemplo, considerava que para se fazer voltar a filosofia ao 2º grau:

> "Seria preciso propor aos jovens uma atitude intelectual rigorosa, iniciando-os à arte de pensar segundo as regras fundamentais da Lógica. E pelas mesmas pegadas impulsioná-los para uma prática séria da crítica pelos caminhos sinuosos da metodologia científica. (...)
> É para salvar a educação que é preciso, sem cessar, voltar a filosofia, começando, como se deve, por uma volta ao ensino da Lógica. Assim, prepararemos sábios, que serão ao mesmo tempo pensadores. Cabe-nos prepará-los. Senão a nossa civilização perecerá na vertigem da loucura". (CHARBONEAU, 1986a, p. 3)

Tarcísio Meirelles Padilha, por sua vez, embora fosse contrário ao retorno da filosofia em caráter obrigatório, reconhecia a importância da reflexão crítica para o desenvolvimento da capacidade de expressão oral e escrita dos alunos. Entretanto, concebia o termo "crítica" num sentido oposto ao empregado pelos integrantes do movimento pela volta da disciplina ao 2º grau. Com efeito, Padilha discordava de que a filosofia deveria se constituir numa reflexão sobre os problemas concretos da realidade a fim de motivar os jovens a um engajamento com vistas a transformação desta realidade. Para ele,

> "Essa postura tem sabor meramente ideológico, e nada filosófico. Não é missão da filosofia discutir os problemas concretos com que o estudante se defronta no seu cotidiano". (Cf.: Padilha afirma que volta da filosofia ao 2º grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, 28 de outubro de 1981)

Renê José Trentin Silveira

Ensino de Filosofia no Segundo Grau

em busca de um sentido

Universidade Estadual de Campinas

Faculdade de Educação

1991

Si39e
v.2
14334-A/BC

Segundo sua concepção, uma visão crítica significa precisamente estar alerta contra aqueles que, a seu ver, desejam reduzir o mundo a este universo ideológico. No fundo, tratava-se do temor de que o ensino da filosofia se revestisse de um caráter questionador, subversivo da realidade ou, mais especificamente, de um caráter marxista (122).

Por paradoxal que possa parecer, os representantes do ESN também incorporaram o termo "crítica" aos seus discursos oficiais, obviamente com sentido e objetivos adequados aos seus interesses de classe.

Assim, a Coordenação de Filosofia, Letras e Artes (C.F.L.A.) da SESU/MEC, ao propor a reimplantação da filosofia no 2º grau, afirmava:

> "Sabidamente, o ensino da filosofia para os jovens tem a capacidade de desenvolver-lhes o hábito da reflexão e o espírito crítico, conferindo maturidade e abrangência no processo de sua formação".

Mais adiante, porém, vinham à tona as reais intenções da Coordenação:

> "Aspecto que merece consideração relativamente ao ensino da filosofia é que ela tem a prerrogativa e a missão de infundir nos jovens os valores da história e da cultura nacionais, salvaguardando um caráter na formação para o exercício da cidadania, e executando assim, de maneira mais profunda e abrangente, o que se propõem as disciplinas de 'Organização Social e Política do Brasil' e 'Estudos de Problemas Brasileiros'" (123).

---

(122) Cf.: Filosofar. Jornal do Brasil, 30 de out. de 1981; e Defendida a volta do ensino da filosofia. O Estado de São Paulo, 6 de abr. de 1982.

(123) Brasil. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino Superior. Coordenação de Filosofia, Letras e Artes. Proposta de inclusão da filosofia nos currículos de 2º e 3º graus. [S.l.], 21 de julho de 1980, p.2.

A filosofia, assim, acaba confundida com OSPB e EPB e, consequentemente, sua função de formação do espírito crítico convertida em trabalho de pura inculcação dos valores que sustentam ideologicamente o ESN. Em suma, a disciplina é transformada em aparelho ideologico do Estado de Segurança Nacional.

Essa incorporação de categorias da oposição pelo discurso oficial, porem, não estava em contradição com os objetivos do ESN mas, ao contrario, deve ser compreendida como uma estratégia de legitimação daquele discurso. Gramsci, referindo-se à utilização pelos intelectuais conservadores de categorias da filosofia da práxis, afirma:

> "Os intelectuais 'puros', como elaboradores das mais amplas ideologias das classes dominadoras, como lideres dos grupos intelectuais dos seus países, não podiam deixar de utilizar pelo menos alguns dos elementos da filosofia da práxis, a fim de fortalecer as suas concepções e acentuar o decrépito filosofismo especulativo com realismo historicista da nova teoria, a fim de fornecer novas armas ao arsenal do grupo social ao qual estavam ligados". (GRAMSCI, 1986, p.101)

Assim, nas palavras de Maria Célia Simon,

> "São raros os documentos e discursos oficiais onde não aparece pelo menos uma menção a essa tão decantada função "critica" da filosofia, sempre ao lado, entretanto, de categorias da ideologia dominante". (SIMON, 1986, p.30)

Mas a associação do retorno da filosofia à tarefa de formação da consciência critica dos alunos, cumpria ainda um outro papel que naquele momento não se revelava claramente. Com efeito, adiante, este retorno acabou acontecendo exatamente num contexto politico em que o ESN buscava recompor sua hegemonia atraves da adoção de uma politica de distensão gradual e segura e de um discurso liberalizante que lhe conferissem legitimidade perante a oposição de

elite (OAB, ABI, CNBB e Universidade). Ao mesmo tempo, assegurava a continuidade do modelo de desenvolvimento econômico vigente, baseado na concentração da renda e no aviltamento dos salários, mantendo uma repressão mais seletiva, de caráter classista, direcionada mais especificamente contra os trabalhadores, fosse pelo uso direto da violência física, fosse por meio da legislação autoritária que permanecia em vigor e que visava bloquear a sua organização sindical.

Dessa forma, a presença da filosofia no currículo, identificada como atividade crítica, problematizadora da realidade em seus diversos aspectos, e até como ameaça subversiva ou instrumento de doutrinação marxista (como muitos insistiam em vê-la) contribuía, em certa medida, para referendar o discurso liberalizante do ESN servindo-lhe assim como instrumento de hegemonia.

Ainda algumas considerações sobre o argumento ora examinado podem ser enunciadas pelas seguintes questões:

1ª) Se não há consenso em relação ao significado do termo "crítica", chegando a existir inclusive posições antagônicas a esse respeito, cabe então perguntar em que consiste, afinal, esta "formação crítica", ou "esta consciência crítica" que muitos afirmam ser missão da filosofia proporcionar.

2ª) Transposta esta primeira dificuldade, a questão que se coloca a seguir é: pode a filosofia, realmente, contribuir para a formação dessa consciência crítica? Em que medida?

3ª) Finalmente, caso se responda afirmativamente à questão anterior, resta saber se esta função de formação do espírito crítico é exclusiva da filosofia, ou dela compartilham as demais disciplinas que compõem o currículo escolar. Se, por ventura, for constatada esta última hipótese, como então se justifica a reinclusão da filosofia se sua tarefa primordial pode ser realizada por essas outras

disciplinas que não chegaram a ser suprimidas?

Com relação à primeira questão, não caberia nos limites desta dissertação um estudo aprofundado e minucioso sobre o conceito de "crítica" em suas diversas nuances e implicações. No entanto, é possível pontuar alguns elementos que ajudem a caracterizar o sentido em que o termo está sendo compreendido neste momento.

Em primeiro lugar, a postura crítica parece supor necessariamente uma atitude de não aceitação passiva e sem reflexão das informações, dos valores, das formas de comportamento e das idéias dominantes. Antes, submete tudo isso ao <u>questionamento</u>, à <u>problematização</u>, buscando conhecer os fundamentos e os interesses que se escondem por detrás desses valores, idéias e comportamentos. Em suma, é um não contentar-se com explicações superficiais, mas buscar respostas mais rigorosas e fundamentadas que superem o nível do senso comum. A respeito do conceito de crítica, Horkheimer o compreende como

> "...o esforço intelectual em última análise prático, de não aceitar, sem reflexão e por simples hábito, as idéias, os modos de atuar e as relações sociais dominantes; o esforço de harmonizar entre si e com as idéias e metas da época, os setores isolados da vida social; por deduzí-los geneticamente; por separar um do outro, o fenômeno e a essência; por investigar os fundamentos das coisas; em uma palavra, por conhecê-las de maneira efetivamente real".(HORKHEIMER, 1978)

A visão crítica supõe também uma disposição para a <u>auto-crítica</u>, ou seja, o rompimento com o dogmatismo, com o desejo de se tornar dono da verdade e, em contra partida, uma abertura para o diálogo. Esta disposição fundamenta-se na convicção de que a realidade, em todas as suas dimensões (inclusive o conhecimento), é dinâmica, estando em constante transformação e que, portanto, o conhecimento e a verdade, embora possam ser objetivos, não são totais,

eternos e imutáveis. (Sobre o problemas do conhecimento e da verdade falarei mais detidamente no capítulo IV).

Ora, se a realidade, bem como o conhecimento e a verdade estão em contínua transformação, não há razão para acreditarmos que nossas convicções serão válidas para sempre. Daí que a auto-crítica, mais do que uma atitude de humildade de nossa parte, consiste numa inevitabilidade histórica.

As palavras de Olinto Pegoraro bem ilustram o que acaba de ser dito. Refletindo sobre o sentido da filosofia no mundo contemporâneo, afirma, entre outras conclusões:

> "a provisoriedade de toda a Filosofia. A historicidade da realidade nos situa numa total mobilidade. Esta nos obriga à constante ascese, à revisão e renúncia de nossas categorias. Todo esquema que não se transcende perde o vigor e morre matando o seu próprio autor" (PEGORARO, 1978, p. 9))

Em terceiro lugar, o pensamento crítico se caracteriza por perceber os condicionantes histórico-sociais da realidade em todos os seus aspectos (econômicos, políticos, sociais, culturais, axiológicos, etc.). Isto significa reconhecer que essa realidade não é resultado da ação de forças externas sobrenaturais ou de entidades metafísicas, nem tampouco produto das idéias formuladas pelos homens, mas sim fruto da ação dos próprios homens, enquanto seres históricos, concretos, sujeitos do processo de produção de sua própria existência em função do qual estabelecem determinadas formas de relações sociais. Ora, se o homem é o responsável pelas condições atuais de sua existência, então é também ele quem deve se responsabilizar pela transformação desta realidade. É nesse sentido que dizemos que o homem é <u>sujeito da história</u>, sujeito que não é indivíduo isolado, mas coletivo, social.

Em quarto lugar, a consciência crítica exige um compromisso com a prática, ou seja, não basta conhecer teoricamente os determinantes sociais, econômicos e políticos de um determinado problema; é preciso que este conhecimento sirva como referencial, como luz que ilumina e dá sentido e coerência ao agir para a superação deste problema. Ao mesmo tempo, é com base na prática que o conhecimento teórico irá sendo continuamente reavaliado e reformulado. Dito de outra forma, a consciência crítica deve conceber teoria e prática como dialeticamente imbricadas, isto é, como práxis. No dizer de Maria Célia Simon:

> "A verdadeira crítica é aquela mediante a qual o intelectual destrói em si mesmo a velha concepção de mundo: é aquela mediante a qual busca reduzir a distância entre teoria e prática, promovendo a unidade entre ciência e vida, entre o filósofo com seu lócus de atuação, na medida em que é daí que ele retira os problemas que se propõe solucionar". (1986, p.41)

Esta exigência de um compromisso com a prática está fundamentada na consciência do papel do homem como sujeito da história mencionado acima.

Por fim, a postura crítica implica em ver os problemas particulares que nos afetam no dia-a-dia numa perspectiva de totalidade. Isto quer dizer que para um determinado problema ser analisado e compreendido criticamente, não pode ser focalizado isoladamente, mas em sua relação com o contexto mais amplo em que está inserido, procurando-se considerar os diversos aspectos (econômicos, políticos, sociais e culturais) que o afetam e determinam.

Estes são, pois, alguns elementos que não poderiam faltar à definição do sentido do termo "crítica", pelo menos na forma como o estou entendendo neste momento.

Passo então à segunda questão: pode a filosofia contribuir realmente para a formação dessa consciência crítica nos alunos?

A resposta, obviamente, depende da concepção de filosofia adotada, visto que sobre isto também não existe consenso. Uma filosofia dogmática, que se faça através da imposição de "verdades" supostamente eternas e universais; ou que se atenha à exposição de temas abstratos sem nenhuma preocupação com sua problematização e contextualização; ou ainda uma filosofia que se reduza à apresentação mecânica do pensamento dos filósofos retratando-o como algo fixo, acabado, sem explicitar as condições históricas que permitiram o seu emergir e o sentido que conservam para a compreensão da realidade atual (a filosofia "monumental" de que nos fala Pegoraro), enfim, uma filosofia assim compreendida, pouco teria a contribuir para o desenvolvimento pelos alunos do hábito da crítica.

Por outro lado, não era esta a filosofia defendida por aqueles que reivindicavam sua volta ao 2º grau. Pelo contrário, desejavam uma filosofia viva, que fizesse da existência concreta a matéria prima de sua reflexão e, mais que isso, que estivesse comprometida com a transformação das condições desta existência. Tal filosofia, evidentemente, teria um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos alunos. Com efeito, essa reflexão crítica constitui a essência mesma do filosofar. No fundo, a postura crítica definida acima identifica-se com a postura filosófica.

Mas se é verdade, e aqui entro no interior da terceira questão, que a reflexão crítica é uma característica própria da filosofia, não se pode cair na ilusão de achar que somente a filosofia deve arcar com a responsabilidade pela formação crítica dos alunos. Primeiro porque seria ingenuidade acreditar que apenas os filósofos

se preocupam com este problema. Talvez se possa dizer até que a forma crítica ou alienante de se trabalhar com uma determinada disciplina depende muito mais do compromisso ético e profissional do educador do que da natureza mesma dessa disciplina. Em segundo lugar, essa co-responsabilidade das diversas disciplinas para com a formação crítica dos alunos foi por vezes conclamada pelo integrantes do movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau. O professor Olinto Pegoraro, por exemplo, alertava para o fato de que se não houvesse uma reformulação mais ampla no ensino médio, a simples reintrodução da filosofia equivaleria a um "remendo novo em roupa velha" (124), sendo portanto, insuficiente. Em outro momento, ao analisar a reintrodução da filosofia no Estado do Rio de Janeiro, Pegoraro é ainda mais explícito:

> "Por tudo isso, saudamos o retorno da filosofia no segundo grau, mas atenção. Devem ser tomadas, <u>ao mesmo tempo</u> (grifo meu) uma série de medidas de radical importância. A primeira delas é a transformação do esquema de ensino de 1º e 2º graus, passando da quantidade para a qualidade. Tanto a filosofia como a Geografia, a História, a Ciência, enfim todas as disciplinas, devem orientar o aluno a tomar uma posição pessoal, a formar uma visão ampla e crítica do mundo em que vive, das suas experiências, e da cultura própria de sua idade. Interessa mais <u>como</u> o aluno aprende do que quanto aprende". (PEGORARO, 1980)

Em terceiro lugar, imaginando hipoteticamente que o professor de filosofia fosse o único preocupado com a formação da consciência crítica dos alunos, seria um tanto pretencioso acreditar que sua atuação, por mais competente que viesse a ser, pudesse sobrepujar a influência das demais disciplinas supostamente descompromissadas com este fim, bem como toda a carga de estímulos alienantes a

---

(124) Cf.: Filosofia volta este ano ao currículo das escolas estaduais de ensino médio. <u>Jornal do Brasil</u>, 28 de jan. de 1980.

que os alunos estão submetidos também fora da escola. É certo que, neste caso, o professor de filosofia poderia representar um elemento de contradição dentro da escola, agindo como fermento de mundanca para os seus colegas. Contudo, dadas as condições adversas em que seria forçado a trabalhar, pelo menos num primeiro momento, os resultados de seu trabalho seriam bastante limitados.

Talvez seja verdadeiro que a filosofia, ao lado da História e das demais ciências humanas, pela própria natureza do conteúdo com que lidam habitualmente encontrem maior facilidade no desenvolvimento de um trabalho de crítica da realidade. Isto, entretanto, não desobriga as disciplinas das outras áreas de também direcionarem suas atividades para este fim, visto que a ciência não é neutra mas necessariamente comprometida.

Mas se a tarefa de formação da consciência crítica não é exclusiva dos filósofos, devendo ser assuminda também pelos professores de outras disciplinas, como então apresentá-la como justificativa para a reinclusão especificamente da filosofia no 2º grau? (125)

Estamos, pois, diante da complexa questão da especificidade da filosofia, isto é, da necessidade de explicitar o que há de específico nesta disciplina que possa justificar sua necessidade no ensino secundário como instrumento de formação crítica.

Esta questão será abordada no capítulo seguinte. Entretanto, apenas para elucidar momentaneamente o problema, convém adiantar a apresentação de dois aspectos característicos da atividade filosó-

---

(125) De fato, houve quem afirmasse que, sendo possível desenvolver um trabalho crítico com qualquer disciplina, não haveria necessidade do retorno da filosofia no 2º grau. Cf. a posição de José Arthur Gianotti em: Reunião de filósofos na USP. Diário de São Paulo, 18 de mar. de 1979.

fica na forma como aqui está sendo concebida.

1º) Ao contrário das ciências, que se atém a um campo determinado de investigação, a filosofia é muito mais global, não havendo limites para a escolha de seu objeto. Na verdade, ela pode se ocupar de qualquer assunto, bastando que este se apresente como problema. Dessa forma, a filosofia permite a abordagem em sala de aula de um leque extremamente variado de temas e questões que contribuem significativamente para a ampliação do horizonte intelectual e cultural dos alunos, além, é claro, de exercitá-los na reflexão.

Esse carater global da reflexão filosófica refere-se também à sua qualidade essencial (e tantas vezes negligenciada pela ciência) de uma reflexão "de conjunto", como nos diz Saviani (1986), isto é, à sua peculiaridade de não tomar o problema de forma isolada, mas em sua interação com o contexto mais amplo em que o mesmo está inserido, levando em conta os diversos aspectos que o afetam e determinam. Sem esta análise de conjunto, tem-se uma visão apenas parcial do problema, insuficiente para explicá-lo em toda a sua significação concreta. Daí a necessidade da filosofia.

2º) Apesar dessa flexibilidade com relação à escolha do objeto, a filosofia possui um corpo específico de conceitos, historica e socialmente contruido e cujo domínio é fundamental para que os alunos possam não apenas compreender a realidade em que vivem, como tambem expressar por escrito e verbalmente essa compreensão de forma coerente, articulada e crítica. A este respeito, a posição do Departamento de Filosofia da USP é bastante esclarecedora:

> "Se consideramos de extrema urgência a volta da filosofia ao secundario é porque julgamos que ela tem uma contribuição importante a oferecer aos estudantes. A especificidade de sua linguagem conceitual permite o acesso a uma dimensão do discurso, da qual os alunos não podem ser privados se quisermos que aprendam a articular bem os conceitos e a elaborar uma visão coerente de sua condição e do mundo em

que vivem. Tal contribuição, no entanto, não dará à filosofia nenhum lugar de destaque, pois ela não será a primeira, mas uma dentre as outras áreas do saber a compor o conjunto de disciplinas indispensáveis ao processo de formação dos estudantes do segundo grau" (126).

Assim, não obstante a formação da consciência crítica não ser de competência exclusiva da filosofia a sua contribuição é absolutamente necessária para que esta formação se realize mais plena e eficazmente.

e) Visão global da realidade

A noção de que a filosofia proporciona uma visão global da realidade também foi utilizada como argumento para reivindicar a volta da disciplina ao 2º grau. No Documento de Brasília, isto aparece vinculado à função crítica da filosofia:

"A filosofia pode apresentar-se como análise e articulação da experiência humana, cultural, científica e sócio-política visando a compreensão global do sentido da existência histórica.
(...)Segundo o modo aqui apresentado, o filósofo procura organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que o cercam, denunciando os entraves ideológicos que desviam ou retardam o processo de liberdade, sociabilidade, prosperidade e convivência democrática entre os povos e as culturas. Numa palavra, a filosofia visa despertar nos jovens e adultos uma leitura crítica do mundo em que vivem". (Op. Cit., p. 3)

Outros porém, ao mencionarem a questão da globalidade, enfatizavam mais a idéia de que a filosofia proporcionaria uma integração entre as diferentes ciências com as quais os alunos têm contato na escola a fim de que fossem vistas numa perspectiva harmonio-

---

(126) Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Paulo: [s.d.].

sa que lhes conferisse sentido mais preciso. Esta era, por exemplo, a posição do Secretário Estadual de Educação de São Paulo, Paulo de Tarso Santos:

> "O aluno precisa conseguir uma visão global das várias ciências particulares que ele estuda e de conseguir como acompanhar, como sintetizar os vários ensinamentos que a escola proporciona numa visão harmoniosa do mundo, da vida. O aluno deve ter consciência de sua posição de sujeito diante do mundo, que ele transforma pelo seu trabalho e que ao mesmo tempo é transformado pelo mundo que ele integra. Sem esse tipo de compreensão, o aluno vai ficar sempre sem uma síntese vivencial importante para o seu desenvolvimento intelectual, e até humano". (Cf.: A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas... O Estado de São Paulo, 14 de abril de 1983)

O Deputado Federal José Fogaça, em seu Projeto de Lei Nº 356/82 que propunha a reintegração da filosofia como matéria obrigatória no currículos de 2º grau, salientava o caráter de globalidade da reflexão filosófica como meio para combater a forma fragmentada como o saber é transmitido na escola:

> "Ao receber informações moleculares e aparentemente desconexas entre si, o jovem passa a ter uma visão de mundo em mosaico, repartida em centenas de pequenos ladrilhos, mas sem um fio condutor que possa levá-lo à compreensão global da realidade política, social, econômica, cultural e religiosa em que vive". (Projeto de lei n. 356/83)

O caráter global da filosofia aparece também de forma mais ou menos explícita nos pronunciamentos que associam a presença da filosofia com a necessidade de se criar uma interdisciplinaridade entre as matérias do currículo do ensino médio. A moção lida pela professora Telma Birchal durante o Encontro Nacional de 2º Grau promovido pelo MEC em dezembro de 1983, em Belo Horizonte, ilustra bem este fato:

> "A filosofia no 2º grau pode perfeitamente adquirir um caráter interdisciplinar, retomando, na sua esfera específica, os conhecimentos ministrados nas outras disciplinas. Abordando reflexivamente a Histó-

> ria ou a Linguagem, a Arte ou as Ciências, ela proporciona ao aluno uma fundamentação e relacionamento dos conhecimentos adquiridos de forma compartimentada" (127).

Assim, qualquer que fosse a formulação que recebesse, o argumento de que a filosofia poderia contribuir para o desenvolvimento de uma visão mais global da realidade vivida pelos alunos foi importante para explicitar uma das dimensões específicas e fundamentais da filosofia e, consequentemente, para fortalecer a posição dos defensores de seu retorno ao ensino médio.

f) Capacidade de expressão oral e escrita

Até mesmo alguns dos que eram contrários ao retorno da filosofia ao 2º grau, sobretudo nos moldes propostos pelos Departamentos de Filosofia e pela SEAF, não deixaram de reconhecer a sua importância para o equacionamento do problema da dificuldade de expressão oral e escrita tão comum entre os alunos.

Em geral, o raciocínio que embasava esta tese era o de que esta dificuldade era provocada, entre outros fatores, pela falta de uma compreensão mais crítica e coerentemente articulada da realidade. Nesse sentido, a filosofia, sendo reflexão crítica e metódica sobre a realidade, poderia ajudar na superação deste problema.

Todavia, como foi demonstrado anteriormente, nem todos entendiam da mesma forma o significado do termo "crítica", e essas di-

---

(127) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. SEAF-Nacional. SEAF-Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Filosofia. [Moção]. Belo Horizonte: novembro de 1983. Posicionamento semelhante aparece em: Lídia Maria Rodrigo. Sobre a situação da filosofia no ensino secundário. Campinas. Pontifícia Universidade Católica, 29 de agosto de 1977.

ferenças refletiam-se também no presente argumento. O professor Tarcisio Meirelles Padilha, então presidente da Associação brasileira de Filósofos Católicos (1981), ao pronunciar-se sobre este tema, afirmava:

> "A volta da filosofia ao curriculo do 2º grau nas escolas da rede estadual pode ajudar a resolver o problema da dificuldade de pensar e de redigir dos candidatos a cursos superiores, registrado nos vestibulares dos últimos anos".(Cf.: Padilha afirma que volta da filosofia ao 2º grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, 28 de outubro de 1981)

Aqui, pelo visto, a preocupação volta-se mais para a formação dos jovens candidatos ao ensino superior. Como se trata de uma possibilidade restrita a um número muito reduzido de pessoas, uma vez que a imensa maioria é marginalizada do acesso à Universidade, a colocação de Padilha parece revestir-se de um certo caráter elitista.

Em outro momento, ao declarar-se favorável ao retorno da filosofia ao 2º grau, Padilha argumentava que a dificuldade de expressão que se observa na juventude atual tem suas raízes na "quase ausência de 'reflexão crítica'". Assim, a filosofia, estimulando esta reflexão, poderia contribuir para a superação daquela dificuldade. Contudo, apesar desse posicionamento aparentemente em defesa da filosofia, na mesma oportunidade Padilha se manifestava contrário ao retorno da disciplina em caráter obrigatório:

> "Como, porém, subsiste em numerosas regiões do país a carência de recursos humanos na área de filosofia, não seria recomendável o retorno em caráter obrigatório para todas as escolas". (Cf.: Defendida a volta do ensino da filosofia. O Estado de São Paulo, 6 de abril de 1982)

Além disso, como foi explicitado acima, para Padilha a reflexão crítica não pode ser entendida como análise dos problemas

concretos da realidade, postura esta que ele considera de "sabor meramente ideológico e nada filosófico", mas sim como uma atitude de alerta contra aqueles que desejam fazer do ensino um instrumento de questionamento e de transformação dessa realidade.

A idéia de que a filosofia contribui para o desenvolvimento da capacidade de expressão, frequentou também os discursos oficiais. Arnaldo Niskier, então Secretário da Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, em artigo publicado pelo Jornal do Brasil assim a expressava:

> "Ao analisar o comportamento dos jovens que alcançam as Universidades, verificamos a existência de sérias deficiências no que se refere à lógica do raciocínio, à formulação das idéias e ao uso da argumentação fundamentada e expressa em linguagem clara e coerente. Advogamos, então, fugindo aos radicalismos e posições preconcebidas, que houvesse para a juventude uma formação mais profunda, capaz de neutralizar os efeitos da mentalidade mecanicista e pragmática que caracteriza nossa sociedade e cujos efeitos se traduzem num crescente desvalorização do homem" (128).

Para Niskier, portanto, o problema da dificuldade de expressão dos alunos situava-se fundamentalmente no plano da Lógica. Assim, justificava a reimplantação da filosofia no 2º grau como um ensino que se constituiria em:

> "um primeiro treinamento lógico e uma primeira reflexão ética, longe de ideologias comprometedoras. (...)A doutrinação ou intoxicação ideológica não pode ser suportada ou admitida". (idem)

Essa preocupação do secretário em imunizar a filosofia do contágio maligno das ideologias, vem à reboque da polêmica levantada pela divulgação do Documento de Brasília que defendia uma "filosofia

---

(128) Arnaldo Niskier. Filosofia crítica ou crítica da filosofia. Jornal do Brasil, 3 de abr. de 1982.

crítica", engajada, explicitamente comprometida com a transformação da realidade. Anteriormente a este fato, o próprio Niskier havia se pronunciado favoravelmente a uma filosofia que viesse ajudar o aluno, "já habituado com as cruzinhas do vestibular, a refletir sobre o significado de sua existência no mundo de hoje" (129). Nesta ocasião, porém, não havia transparecido na fala de Niskier nenhuma preocupação com a questão da doutrinação ideológica.

Posteriormente à publicação do Documento de Brasília, porem, esse temor vem à tona com mais força e o caráter crítico da filosofia é posto em questionamento, como demonstra o próprio título do artigo assinado por Niskier.

Ao que parece, tendo sido instaurada a polêmica, o secretário viu-se forçado a marcar sua posição ao lado daqueles que defendiam (ou toleravam) uma filosofia menos "perigosa" aos interesses do ESN e que viam com desconfiança e temor a proposta de uma "filosofia crítica", formulada pelos participantes do movimento pela volta da disciplina ao 2º grau (130).

Convem lembrar tambem que havia uma estratégia de legitimação por parte do ESN que consistia em relacionar o retorno da filosofia ao 2º grau com um suposto compromisso com a reformulação deste nível de ensino, já visivelmente desgastado e fortemente criticado. Nesse sentido, as considerações de Niskier, sobretudo ao associar o problema da dificuldade de expressão dos alunos aos "efeitos de uma mentalidade mecanicista e tecnocrática", serviam tambem

---

(129) Cf.: Cadeira Noções de Filosofia volta ao 2º grau em 1969 para levar aluno a refletir. Jornal do Brasil, 6 de dez. de 1979 (Primeiro Caderno).

(130) A este respeito, vale lembrar que Niskier, enquanto Secretário da Educação e Cultura do Estado do Rio de Janeiro, bloqueara a participação de membros deste movimento no processo de reimplantação da disciplina naquele Estado.

para reforçar esta estratégia, fazendo da filosofia um instrumento de hegemonia do FSN.

Ainda em relação ao argumento de que a filosofia contribui para a superação da dificuldade de expressão, um último exemplo faz-se necessário para ilustrar a posição dos membros do movimento pelo retorno da disciplina ao 2º grau. Trata-se da moção lida pela professora Telma Birchal, já mencionada acima e que afirmava:

> "A filosofia pode contribuir para o enriquecimento da capacidade de compreensão e análise do estudante. Isto porque, sendo um exercício de pensamento, ajudaria a desenvolver o domínio da linguagem oral e escrita e a compreensão de textos, que hoje são reconhecidamente menores que o desejável" (131).

Este domínio, porém, não se dissocia do compromisso com a formação do espírito crítico dos jovens:

> "A filosofia leva o aluno a uma reflexão mais geral e crítica sobre as várias questões com que o homem se defronta, ampliando assim seus horizontes. Sendo a filosofia uma tematização de cultura, de sociedade e de história - e cremos que ela o faz de forma sistemática e profunda - seu estudo aguçaria o espírito reflexivo e crítico do aluno" (idem)

g) Equacionamento de problemas existenciais

A possibilidade de a filosofia ajudar na superação dos problemas e crises existenciais dos adolescentes também foi lembrada como forma de justificar a reinclusão da disciplina no 2º grau.

---

(131) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. SEAF-Nacional. SEAF-Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Filosofia. [Moção]. Belo Horizonte: novembro de 1983.

Em pronunciamento do Departamento de Filosofia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da PUC do Rio Grande do Sul considerava-se, entre outros argumentos, que:

> "...a filosofia tem sido, ao longo da história do homem, um dos caminhos incessantemente buscados pelo próprio homem para a solução de seus problemas e angústias existenciais. São mais de 25 séculos que comprovam a validade e os benefícios da filosofia. Tendo o homem contemporâneo, sem dúvida, mais angústias e mais problemas, a filosofia continua sendo um caminho ou opção para a superação de suas crises existenciais" (132).

É preciso lembrar, porém, que embora isto seja em parte verdadeiro, visto que a prática da reflexão filosófica torna a pessoa mais preparada para o enfrentamento dos problemas com que se depara no dia-a-dia, por outro lado, a filosofia, pela sua natureza questionadora, problematizadora, é essencialmente provocativa, desinstaladora, inquietante. Por isso, num certo sentido, ela vem sempre acompanhada de uma espécie de crise, necessária ao rompimento com concepções, valores e posicionamentos antigos profundamente arraigados.

Outro exemplo é o Documento de Campinas que, como foi assinalado, apresenta traços característicos do escolanovismo, enfatizando a importância do ensino da filosofia para o atendimento das necessidades (também) existenciais dos alunos. Ao apresentar os objetivos da volta da filosofia ao 2º grau, inclui:

> "oferecer ao estudante, instrumental analítico para sua defrontação com seus problemas existenciais, permitindo-lhe situar-se em seu mundo como pessoa responsável e cidadão integrado ao seu contexto histórico" (133).

---

(132) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Pronunciamento. Porto Alegre: 5 de out. de 1981.

(133) Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Instituto de Filosofia. Documento de Campinas (1983). Reflexão, Campinas, v. 8, n. 25, p. 110-38, janeiro/abril de 1983.

Mais adiante, ao expor a justificação de sua proposta, o Documento reforça:

> "A filosofia foi instrumento eficaz na compreensão dos conflitos existenciais e na busca de superação dos mesmos, razão porque os profissionais da referida disciplina acreditam em sua tarefa humana de educadores". (Idem, p.3)

Esses problemas existenciais de que estamos tratando, não devem contudo ser tomados pelo prisma individual, como deixa claro o texto lido pela professora Telma Birchal:

> "Uma última, mas não menos importante função da Filosofia advém do fato de ela poder realizar uma reflexão a nível existencial, tematizando a experiência vivida pelo aluno. Isso adquire uma importância especial na faixa de idade em que se encontra a maioria dos alunos de 2º grau, quando o indivíduo passa por profundas transformações. A filosofia ajudaria no ato de refletir sobre sua existência, não como algo apenas individual ou subjetivo, mas percebendo a inserção de muitos dos problemas e questões que ele enfrenta num contexto cultural e social mais amplos". (Op. cit.)

Assim, a reflexão sobre os problemas individuais ganha uma dimensão global, de totalidade, proporcionando aos alunos as condições para um posicionamento mais consciente e crítico em face dos mesmos.

h) <u>Acesso ao acervo cultural da humanidade</u>

A identificação da filosofia como parte essencial da cultura da humanidade, de cujo acesso os jovens não poderiam ser privados, serviu por vezes para justificar a necessidade do retorno da disciplina ao 2º grau. No entanto, também aqui as opiniões sobre o significado deste acesso nem sempre coincidiam.

O Parecer CEE-RJ Nº 49/80, que acolhia a proposta de inclusão da filosofia encaminhada pelo então Secretário da Educação Arnaldo Niskier, entre outras justificativas afirmava:

> "Nada mais razoável, sob o ponto de vista pedagógico, do que proporcionar aos jovens que perfazem seus estudos de 2º grau, a oportunidade de sequer (sic) visitarem esse templo do saber filosofico, de receberem uma formação filosófica..." (134).

O saber filosófico, portanto, é aqui entendido como templo que os alunos deveriam visitar a fim de contemplar, não mais que isto, seus ornamentos, guiados pela mão do professor. Saber não como produto da reflexão sistemática e crítica, mas como objeto estático, abstrato, imóvel, desligado da vida (135).

É bem verdade que o documento complementa a firmação acima com uma citação das palavras do professor João Paulo Monteiro para quem esta formação filosófica deve ser

> "capaz de abrir o espírito em múltiplas direções - a compreensão de si mesmos, a reflexão sobre as relações inter-humanas, a meditação sobre sua função moral no mundo, e, certamente também o aprofundamento dos problemas da sociedade em que vivem".(MONTEIRO, 1979, P. 71)

Não obstante, ao lado de Monteiro aparecem vários outros autores que vêem diferentemente o papel da filosofia, em citações extraídas de um Memorial enviado às Comissões de Educação da Câmara e do Senado por professores de Filosofia de Porto Alegre, a propósito do ensino de filosofia. Constam aí, por exemplo, Emile Baudini,

---

(134) Rio de Janeiro (Estado). Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 49, de 21 de janeiro de 1980. Rio de Janeiro: 12 de maio de 1980.

(135) Para a crítica ao Parecer CEE Nº 49/80, ver: Maria C. Simon. A política da filosofia no 2º grau. In: Leda M. Hunne (org). A Política da filosofia no 2º grau, 1980, p. 29-30.

para quem "...é fácil fazer ver que a cultura filosófica é o complemento (os grifos são meus) cultural de todas as outras culturas"; Leonel Franca, que considera que "Das atividades culturais, na ordem da natureza, nenhuma se entende tão de perto como os destinos da pessoa com a filosofia. Fruto da razão no exercício de seu mais nobre mister, apresenta-se-nos como uma : explicação do universo e norma de vida"; Sabóia de Medeiros, que concebe a filosofia como "A mais elevada forma de saber, supremo esforço do espírito humano no sentido de conquistar a verdade integral, ímpares são a sua excelência e influência nos destinos da humanidade", evocando também os títulos que a tradição lhe conferiu, tais como "rainha das ciências", "obra prima da razão humana".

Diante desta variedade de concepções, algumas até antagônicas, pode-se perceber que o Parecer tentava apresentar-se como universal, aberto a todas as correntes de pensamento sem revelar claramente o posicionamento em favor de alguma delas. Tal fato inseria-se na estratégia de auto-legitimação do ESN através de um discurso liberalizante, supostamente defensor da democracia e do pluralismo de idéias, visando responder aos reclamos da elite oposicionista. É, pois, neste sentido que se pode compreender a citação pelo Parecer das palavras de Monteiro, um dos integrantes do movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau.

O Departamento de Filosofia da PUC do Rio Grande do Sul, em pronunciamento defendendo a volta da filosofia ao 2º grau, lembrava, entre outros motivos, a necessidade de se levar em conta

"que as raízes cristãs de nossa cultura ocidental sempre enfatizaram

o estudo da filosofia e a reflexão filosófica" (136).

Não são questionadas estas raizes cristãs, nem tampouco os outros aspectos de nossa cultura ocidental. Ao contrario, o documento evoca essa tradição cultural como forma de legitimar a reintrodução da filosofia no ensino medio e, ao fazê-lo, realiza também o inverso, ou seja, torna a filosofia legitimadora desta tradição.

Convem não esquecer que a orientação dada pela tradição cristã (católica, fundamentalmente) ao ensino da filosofia, não era a mesma que propunham os setores mais diretamente engajados no movimento pela volta da disciplina ao 2º grau e ligados à SEAF e aos Departamentos. Percebe-se assim que no interior deste movimento havia divergências quanto ao papel da filosofia neste nível de ensino. Enquanto uns pensavam, talvez, em solicitar aos alunos a memorização da obra de Santo Tomás de Aquino, acrescida de algumas noções de Lógica Formal, outros, certamente, viam a filosofia como reflexão crítica, capaz de instrumentaliza-los para uma intervenção transformadora na realidade.

Os participantes do I ENDF, por sua vez, iniciavam o documento resultante deste encontro com as seguintes palavras:

> "A reflexão filosófica, em todas as épocas e culturas, constituiu sempre um dos principais indices de desenvolvimento cultural dos povos" (137).

A capacidade de refletir filosoficamente, portanto, e tomada como criterio de desenvolvimento cultural dos povos. Mais

---

(136) Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Pronunciamento. Porto Alegre: 5 de outubro de 1981.

(137) Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 1. Retorno da filosofia aos segundo e terceiro graus. [Documento do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro: outubro de 1981.

adiante, o documento constata que, no caso brasileiro, a supressão da filosofia após a decretação da Lei 5692/71,

> "...contribuiu para a decadência da formação da inteligência trazendo, como consequência, o empobrecimento cultural de nossa juventude. Sua capacidade de visão global dos problemas e hoje muito pouco ou quase nada desenvolvida". (Idem, p.1)

O nível cultural dos alunos, que a filosofia contribuiria para elevar é, pois, identificado com a sua "capacidade de visão global dos problemas", vinculado também à aquisição de uma postura crítica em face da realidade:

> "...a filosofia desenvolve a reflexão e a capacidade crítica do aluno, ampliando seus horizontes culturais". (Idem, p.3)

Na mesma linha de raciocínio parece caminhar o Projeto de Lei Nº 343/79, do Deputado Mauro Bragato propondo a volta da filosofia, da Sociologia e da Psicologia nos currículos das escolas de 2º grau de São Paulo:

> "No nosso entender, a inclusão das aludidas disciplinas no currículo das escolas da rede estadual é uma medida salutar, que enseja o enriquecimento do acervo cultural do educando, alargando seus horizontes e propiciando-lhe uma visão mais abrangente da realidade social que o cerca"

João Paulo Monteiro argumenta em favor da obrigatoriedade da filosofia no 2º grau, afirmando:

> "É obvio, por exemplo, que a filosofia é parte essencial da cultura que deve ser posta ao alcance dos estudantes o mais cedo possível, ao lado da literatura e da arte. Só isto já seria justificação suficiente". (MONTEIRO, 1982)

Mas além desse "valor cultural e até estético" da filosofia, Monteiro não deixa de salientar sua função eminentemente prática:

> "...não há como esconder que a filosofia toca todos os aspectos da vida, e que o ensino de seus elementos fundamentais, sejam os da lógica ou os da ética, integra essencialmente a tarefa que deveria ser a de nossas escolas antes de mais nada, que é a de ajudar a fazer seres humanos completos, lúcidos e conscientes". (idem)

Por fim, o enfoque dado pelo Departamento de filosofia da USP associa o argumento aqui analisado com a "democratização da cultura":

> "No momento em que está na ordem do dia a democratização da sociedade brasileira, nunca é demais lembrar que se torna urgente uma democratização da cultura. A filosofia se constitui como uma das formas de expressão cultural consagrada há milhares de anos e cujas marcas deixadas no ocidente são inegavelmente profundas. Privar os alunos do segundo grau do acesso a esta disciplina é arrebatar-lhes uma parte importante de sua própria história, é impedir que tenham acesso a uma esfera do saber que, ao lado das demais, permitirá que elaborem, da melhor maneira possível, a sua visão crítica do mundo". (138)

O retorno da filosofia como meio de assegurar o acesso a uma forma milenar de expressão cultural seria, portanto, uma forma de contribuir para o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e para a democratização da cultura e da sociedade.

Contudo, convém recordar que, se de um lado, a vinculação deste retorno e dessa consciência crítica com a democratização da sociedade representava uma forma de luta contra o regime totalitário ainda em vigor, por outro lado, acabou também auxiliando a legitimar o discurso liberalizante do ESN e a perpetuar sua hegemonia.

---

(138) Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Paulo: 8 de abril de 1983.

1) Democratização da sociedade

Além do exemplo acima mencionado envolvendo o Departamento de filosofia da USP, em muitas outras ocasiões a proposta de retorno da filosofia ao 2º grau esteve vinculada ao processo de democratização da sociedade.

João Paulo Monteiro, em artigo publicado pelo Jornal da Tarde, alertava:

> "...a formação filosofica dos jovens tem tambem um papel a desempenhar no combate ao subdesenvolvimento politico: cidadãos habituados a discussão de criterios minimos de racionalidade, nos quais tenha sido cultuado o gosto pela coerência, hão de tender a exigir de nossos homens politicos mais clareza em suas definições de principios, e mais fidelidade aos principios com os quais se comprometem. Do nivel dessa exigência depende em grande parte o que pode vir a ser uma autêntica vida democratica em nosso pais" (139).

O Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão, aproveitando a visita da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz aquele Estado, passou-lhe às mãos um documento contestando as conclusões do Parecer CFE Nº 342/83 que havia sido contrário ao reestabelecimento imediato da filosofia como disciplina obrigatória e solicitando sua "interferência eficaz" no sentido de promover este reestabelecimento, uma vez que a Ministra, por diversas vezes, já se pronunciara favoravelmente à medida. Uma das passagens desse documento dizia:

---

(139) João P. Monteiro. O medo da filosofia. Jornal da Tarde, 6 de dezembro de 1982. Em outro momento, ao mencionar algumas justificativas para o retorno da filosofia ao 2º grau, Monteiro afirma: "há ainda uma relação relevante entre a democracia e o ensino de filosofia". (Cf.: A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da ideia, mas... O Estado de São Paulo, 14 de abril de 1983).

> "Na verdade, chega a ser paradoxal que, no momento em que o país marcha aceleradamente para a sua completa redemocratização (e o Governo, de cuja equipe faz parte Vossa Excelência, está empenhado nesse processo), opine o Conselho Federal de Educação no sentido do retardamento, por cinco ou seis anos, do estudo da Filosofia, vale dizer, da aquisição de uma consciência crítica por parte da juventude brasileira...
> Como educar para a democracia, como formar lideranças autênticas, sem fazer nascer nos jovens o raciocínio crítico, que só os estudos filosóficos proporcionam? (140)

É, pois, bastante evidente a cobrança de maior coerência ao governo e aos seus órgãos administrativos entre o discurso democratizante e a prática efetiva.

Bem menos provocativa e muito mais condescendente para com o ESN era a posição da Coordenação Estadual dos Departamentos de Filosofia do Rio Grande do Sul que, reunidos no III Encontro Estadual de Filosofia, em Viamão, nos dias 7 e 8 de setembro de 1984, decidiram enviar um Memorando a todas as autoridades educacionais do Estado expondo suas conclusões e propondo a reflexão sobre a possibilidade de revitalizar o ensino da filosofia.

Após afirmar (como querendo inocentar o Estado desta culpa) que a ausência da filosofia no 2º grau não foi causada por impedimentos legais (visto que a legislação não chegou a decretar a exclusão total da disciplina), mas sim por problemas de ordem prática, tais como, a mentalidade pragmática e utilitarista reinante, a opção pela profissionalização acelerada (não foi esta opção determinada em lei?) e a aversão ao diálogo e ao pensamento crítico (quem disseminou essa aversão senão o ESN e sua legislação autoritária?), o Memorando considera que:

---

(140) Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Luís: 7 de setembro de 1983.

> "a situação geral no País e especialmente no Rio Grande do Sul, é hoje totalmente diferente da ocorrida em décadas passadas" (141).

Muitos eram os aspectos que, segundo o documento, evidenciavam essa diferença: a melhoria de qualidade dos cursos de filosofia; o aumento dos cursos de pós-graduação nessa área; a multiplicação das publicações especializadas; a consciência dos limites da profissionalização, "agora mais integrada numa visão completa do ser humano". Dentre estes aspectos, porém, merece destaque a crença em que:

> "o espírito democrático e pluralista, aberto ao diálogo, à argumentação racional e à busca dos fundamentos das questões, renova a sociedade civil e o Estado".

Mais adiante, complementa:

> "O Ministério da Educação incentiva a volta do pensar crítico e da discussão entre os jovens e do debate entre professor e aluno".(idem)

O otimismo expresso neste documento acabava por reforçar o discurso democratizante do ESN. Ora, se havia algo que este Estado desejava renovar, certamente não era a sociedade civil nem muito menos o pensamento crítico, mas sim a sua própria legitimidade perante a oposição de elite a fim de assegurar sua hegemonia.

Também otimista era a posição do professor Luis Roberto Salinas Fortes, da USP, o que se explica, sobretudo, pelo clima de intensa mobilização que se observava na sociedade brasileira naquele

---

(141) Coordenação Estadual dos Departamentos de Filosofia do Rio Grande do Sul. Memorando sobre a filosofia nas escolas de 2º grau. Viamão: 7-8 de setembro de 1984.

momento em prol do reestabelecimento da democracia. Assim, no que se refere à relação entre filosofia e democracia, afirma Fortes:

> "Ambas tem ligações muito intrínsecas. Não podemos esquecer que a filosofia nasceu na Grécia, junto com a democracia". (O papel da filosofia é pensar a realidade em crise. Folha de S. Paulo, 15 de fevereiro de 1984)

A opinião de Salinas fundamenta-se no fato de que durante os anos da ditadura civil-militar a atividade filosófica, segundo ele considerada perigosa e subversiva, foi severamente perseguida. "Foi uma época difícil, com cassação de professores, prisões de docentes e alunos". Agora, entretanto, havia possibilidade de que a filosofia retomasse seu espaço.

Todos esses exemplos de associação do retorno da filosofia ao 2º grau com o processo de democratização da sociedade brasileira revestem-se de um duplo significado: se, de um lado, engrossavam o côro dos que clamavam pelo real estabelecimento da democracia, por outro, ao mesmo tempo, acabavam contribuindo com o ESN em sua estratégia de recompor sua hegemonia através de um discurso liberal propagandístico que pudesse silenciar a oposição.

Alguns aspectos, porém, merecem ser salientados. Em primeiro lugar, essa "adesão", por assim dizer, ao discurso oficial, salvo alguma exceção, não era voluntária, deliberada, mas produto das contradições entre os diversos interesses políticos e econômicos que se confrontavam no seio da sociedade brasileira e que se refletiam no processo de luta pela volta da filosofia ao 2º grau. Não obstante, a crítica ao autoritarismo reinante não foi praticada por todos com o mesmo grau de intensidade. Em segundo lugar, o otimismo demonstrado em relação à democratização da sociedade deve ser compreendido em sua interação com o contexto político em que ocorreu.

Convem lembrar que, em 1982, o país vivera sua primeira eleição direta para governadores dos Estados, desde a implantação do sistema indireto pela reforma constitucional de 1967, e que 1984 fôra o ano da campanha das "Diretas Já", uma das maiores mobilizações populares já ocorridas na história do Brasil. Em meio a todo este clima de euforia democrática, era compreensivel, em certa medida, o entusiasmo de alguns em relação à possibilidade do retorno da filosofia, cujo banimento era frequentemente associado ao caráter totalitário do regime vigente. Em terceiro lugar, a suposta "adesão" dos setores que reivindicavam este retorno ao discurso liberalizante do ESN deve ser compreendida também como estratégia de luta política desses setores que pretendiam desafiar o Estado a atender a esta reivindicação como forma de comprovar na prática as proclamadas intenções democratizantes.

J) Mercado de Trabalho para os formados em filosofia

Para muitos dos que desejavam a reimplantação da filosofia no ensino de 2º grau, a medida se fazia necessária também para assegurar aos licenciados na disciplina o acesso ao mercado de trabalho. O professor Roberto Romano, por exemplo, chegou a expressar essa opinião afirmando que "a volta da filosofia ao 2º grau ampliaria o mercado de trabalho para o licenciado em filosofia", embora reconhecesse que "as condições de ensino não são muito favoraveis". (Cf.: O impasse da filosofia. Folha de São Paulo, 13 de abril de 1980)

Este argumento, entretanto, acabou sendo mal compreendido e deturpado pelos setores mais avessos ao retorno da disciplina, que nele procuraram imprimir um caráter meramente corporativista. O jor-

nal O Estado de São Paulo foi um dos que assim procederam:

> "Aqui se toma o irrelevante pelo essencial - pois certamente não tem sentido pretender a estruturação de um currículo como meio de resolver eventuais problemas de desemprego. Não são apenas os licenciados em filosofia que têm o seu mercado de trabalho específico muito limitado; para exemplificar, lembremos que o mesmo acontece com os formados em latim e Grego, em Francês ou Italiano, etc. Nesse caso, todas essas disciplinas (...) deveriam converter-se em obrigatórias, pois, se a questão do mercado de trabalho, no caso, fosse essencial, o que vale para a Filosofia valeria para as demais". (Cf.: A filosofia e o ensino de 2º grau. O Estado de São Paulo, 15 de maio de 1983, p. 3)

Todavia, a questão do mercado de trabalho situa-se para além do objetivo meramente corporativista. Na verdade reveste-se de um significado muito mais profundo e de importância essencial (e não "irrelevante" como afirma o editorial) não apenas para o ensino de filosofia no 2º grau, mas para a sobrevivência da atividade filosófica em geral no País. Vejamos porque.

Em primeiro lugar, a defesa do mercado de trabalho para os licenciados na disciplina visava assegurar um mínimo de qualidade para as aulas de filosofia, ou seja, que fossem confiadas a especialistas capazes de garantir sua especificidade e de concretizar os objetivos pretendidos com a sua reimplantação. De fato, como se poderia justificar a necessidade da filosofia se não se cuidasse também de evitar a descaracterização da disciplina? Como impedir que fosse desvirtuado o objetivo de um ensino voltado para a reflexão crítica e rigorosa sobre os problemas concretos da realidade visando sua transformação, se se admitisse que ficasse a cargo de profissionais não habilitados e totalmente alheios ao processo de luta em que este objetivo se engendrou?

Assim, era compreensível, pois que necessário, que a proposta de reinclusão da filosofia no 2º grau viesse sempre acompanhada da exigência de reserva de mercado de trabalho primeiramente aos

formados nesta disciplina, e disto os documentos produzidos no seio do movimento pela sua volta ao ensino médio dão-nos vários testemunhos.

O Documento de Brasília, por exemplo, ao recomendar a reinclusão da filosofia como matéria obrigatória determinava que, "para a mais adequada execução" dessa medida

> "b) os professores de filosofia no 2º grau sejam licenciados em Filosofia e/ou portadores de registro em Filosofia, devidamente aprovados em concurso público;
> c) sejam realizados, sobre a responsabilidade e a critério dos Departamentos de Filosofia e pelo setor responsável pela Didática nas instituições de Ensino Superior, cursos de atualização e reciclagem para os licenciados (licenciatura anterior a 1981 inclusive) que forem lecionar esta disciplina".(Op. cit.; p. 10)

A preocupação com a contratação de professores por meio de concursos públicos e com a realização de cursos de reciclagem, vem confirmar que o objetivo principal da exigência de prioridade para o profissional habilitado era preservar a qualidade e a especificidade do trabalho filosófico no 2º grau. Ao contrário do que dizia o referido editorial, portanto, a questão do mercado de trabalho não era irrelevante, mas essencial para os objetivos dos que lutavam pela volta da filosofia.

Em segundo lugar, a defesa do mercado de trabalho para os formados em filosofia estava intimamente conectada à definição do papel e à sobrevivência mesma dos cursos de graduação em filosofia, como bem denunciaram alguns de seus porta-vozes. Em 1977, a professora Lídia Maria Rodrigo já chamava a atenção para este fato:

> "...sob alguns aspectos, o que acontece no secundário afeta a Universidade na medida em que esta última está incumbida de preparar o corpo docente que irá atuar no 1º e 2º graus".
> (...)
> "No caso específico da filosofia, as consequências são ainda mais sérias. Se o curso de graduação em filosofia tem como perspectiva pro-

> fissional a formação de professores para o 2º grau, percebe-se desde já que a extinção dessa disciplina no secundário acarretará a médio prazo a extinção do curso de filosofia na Universidade".(RODRIGO, 1977, p. 1-2)

O professor João Paulo Monteiro, reconhecia que a criação de oportunidades de emprego para estudantes de filosofia não era a meta essencial do crescente movimento nacional pelo retorno da filosofia ao ensino médio, "precisamente porque as razões que animam e justificam esse movimento são demasiado amplas para permitirem a concentração em um só objetivo". Entretanto, salientava:

> "...é evidente que a fundação de nossos departamentos de filosofia na universidade visava, entre outras finalidades, a formação de professores secundários de filosofia, e que a conservação desta meta entre outras em nada diminui a nobreza de sua tarefa - muito pelo contrário. E nossas instituições estão permitindo que se perpetue uma situação onde todo um setor da universidade, de vocação voltada também para a formação de professores, veja frustrada uma de suas tarefas, ao mesmo tempo que presencia a frustração profissional de seus estudantes" (142).

O professor Franklin Leopoldo e Silva também se referiu à volta da filosofia ao 2º grau como uma saída para o problema das desistências dos estudantes de graduação em filosofia:

> "A implantação da filosofia nas escolas secundárias vai abrir para os estudantes do curso uma perspectiva profissional que antes não tinham. Tenho certeza que este será um dado relevante para conter o índice de desistências" (143).

---

(142) João P. Monteiro. O medo da filosofia. Jornal da Tarde, 6 de dez. de 1982. Em outro momento, Monteiro afirma: "O mercado de trabalho dos formados em filosofia é praticamente nulo. Há uma alta taxa de desistência, porque não há uma saída profissional direta hoje. Essa medida aprovada (a reinclusão da filosofia no 2º grau), criará um mercado de trabalho mais vasto, principalmente para os jovens. Porque uma das questões a serem levantadas sobre o desemprego é justamente essa: a Universidade está formando desempregados". (Cf.: A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas...O Estado de São Paulo, 14 de abr. de 1983).

(143) Professores exigem a volta da filosofia. Folha de S. Paulo, Educação, 7/out./1984, p. 29. Sobre a preocupação dos alunos com o mercado de trabalho, ver também: Professor apóia a reinclusão de filosofia. Diário de Natal, 10 de maio de 1983.

A despeito do cuidado tomado por Monteiro para não reduzir os cursos de graduação em filosofia à função exclusiva de formação de quadros para o magistério de 2º grau (afinal, esta era uma "entre outras finalidades" da criação dos departamentos de filosofia), todas as considerações acima apresentadas, ao enfatizarem a frustração dessa função específica e o problema da grande evasão ocorrida naqueles cursos, acabavam, de certa maneira, por colocar em xeque a própria razão de ser desses cursos. A este respeito, as palavras do Deputado Mauro Bragato são ainda mais sugestivas:

> "Ao reservar o mercado de trabalho para professores devidamente qualificados, temos certeza de realizar um passo importante para a concretização dos objetivos desse Projeto de lei. A USP, a UNICAMP e a UNESP lançam anualmente no mercado de trabalho profissionais gabaritados que, por falta de oportunidade, acabam por se fixar em outras atividades, deixando de devolver, em serviços, ao Estado os recursos investidos na sua formação". (Projeto de lei n. 400/83)

Esta afirmação de Bragato contém o mérito de apontar para a necessidade de que, não apenas os cursos de filosofia, mas a Universidade pública como um todo, uma vez que é mantida por recursos oriundos do conjunto da sociedade, esteja voltada para o atendimento das necessidades dessa sociedade. Entretanto, não seria difícil para alguem de imaginação relativamente fértil e com pouca ou nenhuma afeição pela filosofia, enxergar nas palavras de Bragato quase que uma denúncia de que a manutenção dos cursos universitários de filosofia pelo Estado era um desperdício do dinheiro público.

Evidentemente, não era esta a intenção dos autores acima citados. Ao contrário, o que pretendiam era chamar a atenção para o fato de que a retirada da filosofia do ensino médio teve conseqüências diretas no ensino universitário de filosofia. De fato, o magistério no 2º grau constitui-se na principal opção profissional aos

que o cursam. Uma outra possibilidade é a pesquisa na própria Universidade. Tal via, porém, é muito mais árida, sobretudo pelo fato de que a área filosófica não se inclui entre as consideradas prioritárias pelas agências financiadoras. O magistério, portanto, apresenta-se praticamente como a única forma de assegurar as condições objetivas necessárias para motivar os jovens a ingressarem nos cursos de filosofia.

A ameaça de extinção dos cursos de graduação em virtude da falta de mercado de trabalho para os formados em filosofia torna-se ainda mais próxima quando se considera o teqr do Parecer CEE n. 277/62 que versa sobre o currículo desses cursos estabelecendo que o mesmo deveria ser determinado "rigorosamente em função dos fins a que se destina. No caso em questão, trata-se de um currículo mínimo de um curso que visa à preparação do professor de filosofia da escola secundária". Ora, extinguindo-se o campo de atuação dos formados em filosofia, que parâmetros iriam nortear a definição de seu currículo?

Assim, a defesa do mercado de trabalho para os licenciados em filosofia era, também, em boa medida, a defesa e a justificativa para a manutenção dos cursos universitários de filosofia. Ora, como é nesses cursos que a atividade filosófica se desenvolve e avança de forma mais sistemática e profunda, a reserva de mercado de trabalho aos profissionais desta área representava, em última instância, a defesa da sobrevivência da própria atividade filosófica no País.

O que foi dito acima sobre a vinculação do mercado de trabalho das aulas de filosofia no 2º grau com a sobrevivência dos cursos universitários de filosofia aparece sintetizado em um dos documentos da SEAF do Rio Grande do Sul:

> "É bastante fácil prever que, eliminando o ensino filosófico nos cursos de nível médio, não há sentido o ensino desta disciplina nas universidades. Depois de formado, o professor se encontra frente a um mercado de trabalho restrito ou inexistente. Sua profissionalização não responde aos objetivos curriculares do ensino de 2º grau, decorrendo daí toda sua marginalização profissional. Mesmo que em setor bastante minoritário consigamos sua sobrevivência como professor em alguma universidade (seleção nem sempre justa e de acordo com os méritos dos muitos que a solicitam), este mesmo setor ve-se atingido diretamente. Com a diminuição ou pouca freqüência dos alunos aos cursos ver-se-ão obrigados a assumir outras características ou simplesmente fechar. Dessa maneira a defesa da disciplina no 2º grau passa inevitavelmente pela defesa do ensino da filosofia nas universidades, como a defesa do pensamento filosófico universitário passa, incondicionalmente, pelo estímulo deste nas escolas secundárias".
> (...)
> "Desta forma, a defesa do ensino da filosofia está vinculada com a defesa do nosso mercado de trabalho, da mesma maneira que está vinculada com a defesa e garantias da profissão" (144).

Um terceiro aspecto do argumento aqui analisado consiste no caráter elitista de que se reveste a exclusão da filosofia do 2º grau. Isto porque, não existindo a opção de trabalho no ensino médio, os poucos professores que se licenciassem na disciplina teriam que atuar no interior da própria Universidade. Tal fato, levado às últimas consequências, implicaria em restringir a atividade filosófica ao âmbito acadêmico, ao nível superior, sobretudo à Pós-Graduação, como aliás pretendiam alguns. Ora, visto que a esmagadora maioria da população não tem acesso sequer ao ensino elementar, o resultado seria uma total elitização do ensino da filosofia, que se consolidaria definitivamente como privilégio de poucos.

Desta forma, a luta pela volta da filosofia ao 2º grau, bem como a exigência de reserva deste mercado de trabalho aos professores devidamente habilitados representava também a luta pela popularização, ou melhor, pela socialização dos conteúdos e da ativi-

---

(144) Cf.: Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas. Regional do Rio G. do Sul. Necessidade do ensino da filosofia no currículo do segundo grau. Porto Alegre, 11 de novembro de 1978, Caderno de Sábado, p. 6-7.

dade filosófica, visto que, de certo modo, este nível de ensino se constituía no único caminho pelo qual a filosofia poderia chegar até o povo (145).

Finalmente, um último aspecto relacionado ao argumento do mercado de trabalho diz respeito ao caráter estratégico que assumia naquele momento, representando também uma resposta àqueles que, contrários ao retorno da disciplina, apontavam para a falta de professores habilitados para o exercício de seu magistério. Assim, reivindicando a prioridade das aulas de filosofia para os formados na disciplina, invertia-se a situação: não era a falta de profissionais habilitados que se constituía num obstáculo à reimplantação da disciplina mas, ao contrário, a ausência desta é que poderia causar aquela falta uma vez que ameaçava interromper a continuidade da formação de professores de filosofia.

1) "Coerência" com a lei 5692/71

A Lei 5692/71, em virtude de seu caráter tecnicista, foi frequentemente apontada como responsável pela supressão definitiva das disciplinas humanísticas do ensino de 2º grau. Entretanto, por paradoxal que possa parecer, para alguns a reimplantação da filosofia estaria de acordo com o objetivo geral fixado por esta lei.

---

(145) Embora se pudesse questionar suas reais intenções, em virtude da forma como se processou o retorno da filosofia no Estado do Rio de Janeiro, essa idéia aparece explicitada no Parecer CEE-RJ Nº 49/80. Dentre as consideração ali apresentadas como justificativas para a reinclusão da filosofia no 2º grau, destaca-se a afirmação de que: "a maioria das pessoas não pode contar com outra oportunidade de receber ensinamentos filosóficos de forma regular e organizada a não ser durante os estudos de 2º grau, principalmente pela necessidade de se dedicar após os mesmos a alguma atividade na formação profissional".

Ora, este objetivo está assim formulado:

> "Artigo 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania". (146)

Assim, o Deputado Mauro Bragato, em seu Projeto de Lei Nº 343/79, após recordar o objetivo acima enunciado justifica sua proposta de reinclusão das disciplinas Psicologia, Sociologia e Filosofia afirmando que:

> "A implantação dessa medida pelas escolas estaduais de 2º grau favorecerá, certamente, a formação integral do educando, fornecendo-lhe valiosos subsídios culturais que, certamente serão o alicerce de seu aperfeiçoamento futuro, ao transpor os umbrais da universidade".

Da mesma forma, a UFMA, ao levantar algumas deficiências do ensino de 2º grau, entre elas, "o esvaziamento da capacidade reflexiva, criativa e crítica do homem" e a ausência nos currículos de "qualquer estudo e análise da experiência humana (cultural, científica, sócio-política) que possibilite ao jovem a compreensão global do sentido da existência histórica da atualidade", considera que tendo em vista o disposto em seu Artigo 1º,

> "...a Lei 5692/71, embora proponha 'uma sólida educação geral', por não ter filosofia nos Currículos, revela uma acentuada inadequação com seus próprios objetivos" (147).

---

(146) Brasil. Leis, decretos, etc. Lei 5692, de 11 de agosto de 1971. In: São Paulo. SE/CEBN/DEB. Diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. São Paulo, outubro de 1971, p.5.

(147) Elza M. B. Patrício. Iniciativas tomadas na UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no segundo grau. São Luís, Universidade Federal do Maranhão, 5 de outubro de 1984, p. 2-3.

Este raciocínio foi também incorporado por alguns discursos oficiais. O CEE do Acre, por exemplo, em parecer sobre a questão do ensino da filosofia no 2º grau, afirma que esta disciplina estava incluída nas "entre linhas" da Lei 5692, o que se poderia observar pelo enunciado do seu objetivo geral (148).

Na visão do parecer, a "auto-realização" de que fala a lei relaciona-se a uma questão fundamental e urgente cujo enfrentamento, porém, não pode realizar-se sem a ajuda da filosofia:

> "Só a filosofia poderá dar uma resposta, no momento em que o homem se colocar face a si mesmo e perguntar: 'O homem, quem é ele?"

E conclui:

> "a filosofia merece um posto de destaque em qualquer processo educativo e, particularmente, no currículo oficial de uma escola, que pretende preparar o indivíduo a ser si mesmo". (idem)

Finalmente, a idéia de que a presença da filosofia no 2º grau poderia auxiliar na concretização dos objetivos da Lei 5692 aparece no documento resultante do encontro de entidades promovido pelo Centro dos Professores do Rio Grande do Sul visando discutir a questão curricular do 2º grau. Segundo este documento:

> "Os professores das disciplinas da área humanística estão convencidos de que, se suas disciplinas não tivessem sido discriminadas, muitos dos descaminhos ocorridos teriam sido evitados, não teria acontecido a deturpação do próprio objetivo geral da lei" (149).

---

(148) Acre (Estado). Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Educação. Parecer n. 33, de 16 de dezembro de 1986. Rio Branco: [s.d.].

(149) Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e entidades. A questão curricular no 2º grau. [S.l.]: janeiro de 1987.

O argumento de que a reinclusão da filosofia no 2º grau seria coerente com os objetivos da Lei 5692, apresenta porém alguns problemas.

O primeiro deles reside no fato de que, ao se tomar o texto da lei como referencial, esta, de certa forma, acaba reforçada, legitimada e, com ela, consequentemente, o Estado no qual foi engendrada. Ora, a lei 5692, devido aos efeitos nocivos causados por sua orientação tecnicista, pragmatica e imediatista, constituiu-se num dos principais alvos da crítica do movimento pelo retorno da filosofia ao 2º grau. Assim, a utilização deste argumento para justificar o retorno da disciplina ao 2º grau representava uma contradição interna a este movimento a qual, no fundo, era reflexo das contradições inerentes ao próprio processo histórico e por força das quais o ESN, ao mesmo tempo em que edificava uma legislação autoritária com vistas à consecução de seus objetivos, era forçado a buscar o consentimento da maioria da população através de formulações legais de carater generico e abstrato a fim de que pudesse se legitimar.

As palavras do professor Dermeval Saviani sobre a diferença entre "objetivos proclamados" e "objetivos reais" são bastante esclarecedoras a este respeito.:

> "Os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se num plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses e sempre possivel. Os objetivos reais, em contrapartida, indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, enfim, a definição daquilo que se está buscando preservar e/ou mudar. Diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando no curso da ação as forças que controlam o processo. Nesse quadro, os objetivos reais podem se configurar como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem tambem se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Neste caso, os objetivos proclamados tendem a mascarar os reais".(SAVIANI, 1978, p. 187)

Assim, a reintrodução da filosofia como medida coerente com os objetivos da Lei 5692 só é possível se se tiver em mente os "objetivos proclamados" os quais, por seu caráter genérico e abstrato, tornam possível o consenso. Por outro lado, se se toma como referência os "objetivos reais", tem-se que reconhecer que a supressão da filosofia não era incompatível, mas sim, coerente com a referida lei. Com efeito, um ensino voltado para a preparação de mão-de-obra dócil e minimamente qualificada para atender às necessidades do modelo de desenvolvimento adotado, preocupado em conter a demanda por ensino universitário e nem um pouco interessado em propiciar o desenvolvimento do pensamento crítico, pelo contrário, empenhado em fazer da educação um veículo de inculcação ideológica a serviço do ESN (vide, por exemplo, a função de EMC e OSPB), em suma, um ensino com tais características não teria realmente grandes motivos para conservar a filosofia no currículo.

Conclui-se assim que a defesa da volta da filosofia ao 2º grau com base no objetivo geral da Lei 5692 deve ser compreendida no contexto das lutas políticas e antagônicas entre o ESN e a oposição, podendo ser aceita apenas como uma tentativa ardilosa por parte dos que reivindicavam esta volta, de encontrar na própria legislação autoritária o espaço de contradição no qual pudesse brotar o respaldo legal para a concretização de seus objetivos. Estratégia um tanto perigosa, diga-se de passagem, na medida em que poderia contribuir para a legitimação do ESN.

m) Motivar, consumir, generalizar e justificar a produção filosófica brasileira

Um último argumento a ser analisado relaciona-se com a possibilidade de o retorno da filosofia ao 2º grau agir como estímulo à produção filosófica, uma vez que ampliaria o mercado consumidor.

Segundo o professor João Paulo Monteiro, apesar da ditadura militar, comparando-se a quantidade e a qualidade dos escritos filosóficos publicados no Brasil ou por brasileiros no exterior, bem como o número de revistas especializadas na área de filosofia, com a situação anterior a 1970, constata-se que "o Brasil assistiu a um considerável florescimento dos estudos filosóficos no plano universitário". Para ele,

> "Esta mudança torna por si só escandalosa a ausência da filosofia nos colégios: a quem vai destinar-se a nova produção filosófica brasileira? Apenas a uns poucos amadores de mais extensa cultura geral? Aos escassos estudantes universitários que heroicamente escolhem um curso de escassíssimos horizontes profissionais?" (MONTEIRO, 1982)

Dizendo de outra forma, o ensino de filosofia no 2º grau se constituiria num veículo de democratização dessa produção filosófica que, doutra maneira, permaneceria privilégio de poucos.

Há que se considerar ainda que o aumento na produção de obras filosóficas a partir da década de 70, coincide com o momento político em que o ESN buscava recompor sua hegemonia através da chamada política de "abertura" e de um discurso liberalizante. Nesse sentido, a produção filosófica, bem como sua mais ampla divulgação,

vêm, de certo modo, alimentar a esta estratégia de hegemonia (150).

Estes foram, pois, alguns dos principais argumentos construídos no interior do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau com vistas a fundamentar a necessidade da presença da disciplina neste nível de ensino. Contudo, nem todos estavam dispostos a dar boas vindas à filosofia. Muitos, pelo contrário, opunham-se severamente a esta proposta levantando, por sua vez, inúmeros contra-argumentos a fim de justificar sua posição, nem sempre assumida explicitamente. De fato, o embate entre defensores e opositores do retorno da filosofia ao 2º grau permeou todo o processo em que se desenrolou o movimento pela reimplantação da disciplina. Vejamos então quais foram alguns desses argumentos, tentando verificar se resistem a uma análise um pouco mais cuidadosa.

3.5. Argumentos contrários

a) Alguns argumentos mais comuns

A supressão da filosofia do ensino médio foi oficialmente justificada com diversos argumentos, todos absolutamente questionáveis, que ao longo do tempo foram se generalizando e se transformando numa espécie de senso comum para os menos interessados na questão. É nessa ordem de argumentação que se situam, por exemplo, as

---

(150) Um exemplo que bem ilustra este impulso na publicação de obras filosóficas foi o lançamento da Coleção "Os Pensadores", da Editora Abril, reunindo obras de mais de sessenta filósofos e comercializada inclusive em bancas de revistas. A despeito das dificuldades econômicas que pesam sobre a população, dificultando-lhes os gastos com literatura, é possível que nunca o pensamento filosófico tenha estado tão acessível a uma parcela tão grande da população

opiniões de que a filosofia não deveria figurar no currículo do 2º grau por este já estar demasiadamente sobrecarregado; ou de que a filosofia seria uma perda de tempo por não ser matéria de vestibular; ou ainda, de que o alto nível de abstração que a caracteriza torna-la-ia inacessível para o nível de maturidade dos adolescentes.

Todos esses motivos comparecem nas palavras do Presidente do CEE de Minas Gerais, Samuel Rocha Barros que, discordando da Ministra Esther de Figueiredo Ferraz, que havia se declarado favorável ao retorno da filosofia, afirma:

> "A Ministra é uma criatura encantadora a quem admiro e quero muito bem, mas discordo frontalmente dessa sua idéia (...)
> Em primeiro lugar o 'curriculum' do segundo grau já está extremamente sobrecarregado. Em segundo, qualquer matéria que se inclua no 'curriculum' e que não seja exigida no vestibular será um entrave e não despertará o interesse do aluno. Qualquer matéria nessas condições será rejeitada pelo estudante que não pode 'perder tempo'. Por fim, o estudo de filosofia implica em abstração tão alta que, a meu ver, o adolescente não tem maturidade para isso". (Cf.: CEE contra filosofia no 2º grau. O Estado de Minas, 22 de maio de 1983. Grifos meus)

Mais adiante, acrescenta:

> "A filosofia como meio de aumentar a visão para teoria de valores, disciplina de raciocínio, todos esses aspectos mais ricos e altos não estariam ao alcance de um adolescente. Nesse caso, a Filosofia não seria 'para fazer a cabeça', mas para encher a cabeça do estudante". (idem)

Deste modo, Barros propõe que a filosofia seja ensinada apenas nos cursos de nível superior.

Vejamos, agora, cada um desses argumentos em separado começando pela idéia de que a filosofia é algo abstrato, inacessível aos adolescentes. Tal posicionamento, revela uma concepção tradicional do ensino da filosofia que, no entanto, não é a única possível, nem tampouco era a que inspirava o movimento pela volta da discipli-

na ao 2º grau, que propunha uma filosofia crítica, engajada, voltada para a reflexão sobre problemas concretos da realidade vivida pelos educandos.

Sobre este aspecto, diz o professor Urbano Zilles:

> "Precisa o ensino da filosofia ser abstrato e acadêmico? Precisa ser árido e livresco? Quando a filosofia é ensinada como filosofar, refere-se à vida concreta, à ciência, à tecnologia moderna, à significação da cultura, das artes, dos problemas econômicos, sociais, políticos, morais e espirituais. Pode tornar-se uma atividade apaixonante para o jovem, pois, os problemas de que trata são os problemas da própria vida. É a vida que suscita o perguntar filosófico. Nenhuma ciência responderá jamais às perguntas especificamente filosóficas". (ZILLES, 1978, p. 10)

Ainda assim, poder-se-ia indagar se o mesmo caráter abstrato e aparentemente sem relação com a vida real atribuído à filosofia não estaria presente também em outras disciplinas, estas sim temidas e rejeitadas pelos alunos. Veja-se, por exemplo, certas noções matemáticas extremamente complexas como o conceito de Limite, entre outros, e que os alunos custam a perceber (se é que chegam a fazê-lo) sua relevância para a vida prática. Nem por isso, entretanto, considera-se sequer por hipótese a possibilidade de eliminação do ensino da matemática.

Ao que parece, portanto, a questão do caráter mais ou menos acessível de uma disciplina depende muito mais do método como ela é desenvolvida do que de sua natureza intrínseca. Não seria, então, o caso de suprimir a disciplina, mas de buscar novas e mais eficientes formas de trabalhá-la respeitando o nível intelectual dos alunos.

Outro ponto a ser questionado é a utilização da noção de <u>maturidade</u> dos alunos como parâmetro para a composição dos currículos. Embora esta noção viesse frequentemente revestida de uma aparente cientificidade e de uma pseudo neutralidade, foi sempre empre-

gada em função de interesses particulares, de classe. A professora Marilena Chauí, discutindo a relação entre programas e currículos escolares e a noção de maturidade, alerta-nos:

> "Aparentemente, esta idéia encontra fundamento real e objetivo graças às pesquisas das ciências biológicas e psicológicas. Todavia, se focalizarmos nossa atenção numa outra noção, deixada no silêncio, poderemos desconfiar um pouco da cientificidade e da neutralidade da noção de maturidade. Refiro-me à noção de imaturo. Quem nas sociedades ocidentais modernas, tem sido sistematicamente definido como imaturo? A criança, a mulher, as 'raças inferiores' (negros, índios e amarelos) e o povo. Qual a consequência fundamental da imputação de imaturidade a essas figuras? A legitimidade de dirigi-las e governá-las, isto é, de submetê-las. Ora, se a noção de imaturidade é claramente política e ideológica por que sua contraface, isto é, a maturidade, haveria de ser científica (vale dizer, real e verdadeira)?" (CHAUÍ, 1980, p. 29)

Lídia Watanabe, professora da USP, tendo em mente uma outra concepção do ensino da filosofia, tinha opinião diferente daquela expressa por Barros. Comentando a atitude dos que insistem em dizer que os secundaristas são pessoas passivas, que não fazem perguntas, afirma:

> "Ao contrário, esta é justamente a idade em que as pessoas estão em rebuliço e fazem muitas indagações. A filosofia ajuda a responder a essas questões, não é algo externo à vida das pessoas". (Cf.: Que a filosofia volte aos cursos médios. Jornal da Tarde, 2 de maio de 1977, p. 15)

A definição de um currículo com base nas noções de maturidade e imaturidade é, portanto, no mínimo questionável. Além disso, a proposta decorrente desta definição, qual seja, a de que o ensino de filosofia se restringisse ao nível superior, vinha carregada de acentuado elitismo, uma vez que para a esmagadora maioria da população, impedida do acesso à Universidade, o ensino de 2º grau seria a única oportunidade de contato com os conteúdos filosóficos. E mais: como foi discutido anteriormente, levando-se em conta que o princi-

pal mercado de trabalho para os formados em filosofia é o magistério no 2º grau, reduzí-la ao ensino universitário não apenas deixaria grande parte dos profissionais da área sem perspectiva de emprego, como também colocaria em risco a sobrevivência dos próprios cursos de graduação em filosofia, pois que eliminaria as condições objetivas necessárias para motivar os jovens ao ingresso nos cursos de graduação em filosofia.

Quanto à idéia de que a filosofia, não sendo matéria de vestibular, representaria para os alunos uma "perda de tempo", algo inútil, desnecessário, revela uma mentalidade imediatista, pragmática que, sem dúvida, constituía-se numa grande barreira a ser superada pelos setores que reivindicavam o retorno da disciplina.

A fim de combater esta visão, alguns desses setores chegaram mesmo a propor que o vestibular passasse a incluir questões específicas de filosofia. Foi o caso, por exemplo, do Departamento de Filosofia da Universidade Federal do Maranhão que, em assembléia realizada durante o V ENDF, em Vitória-ES, sugeriu que fosse encetada

> "uma luta e mobilização a nível nacional para a inclusão de filosofia na prova de Conhecimentos Gerais do Exame Vestibular" (151)

Marilena Chauí também chegou a considerar esta possibilidade:

> "O desejo de todos os que vêm trabalhando pelo retorno do ensino da filosofia no 2º grau é que ela deixe de ser disciplina optativa, integre o curriculum obrigatório e seja objeto de prova especial numa terceira fase do vestibular". (CHAUÍ, 1985, p. 22)

---

(151) Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Filosofia. O ensino da filosofia nas escolas de 2º grau em São Luis - V ENDF, Vitória-ES. São Luis: 1985, p. 17.

Assim, a reimplantação da filosofia seria justificada tambem pela sua exigência nos exames vestibulares.

Todavia, a exclusão da filosofia do 2º grau a pretexto de não ser matéria de vestibular revela ainda alguns problemas.

Primeiramente, parte do pressuposto (embora não explicitamente) de que o currículo do 2º grau deve ser estruturado em função das exigências do vestibular. Este, por sua vez, nada mais e do que um instrumento de seleção dos alunos "mais capazes" que serve, na verdade, para ocultar as verdadeiras causas da desigualdade de oportunidades de acesso ao ensino superior e para legitimar a existência de vagas em número insuficiente para o atendimento à demanda. Dizendo de outra forma, na medida em que esses "mais capazes" são tambem, via de regra, os mais ricos, o vestibular acaba se transformando num instrumento ideológico de dissimulação e de perpetuação da divisão de classes e, enquanto tal, deve ser combatido e superado.

Assim, não é legítimo tomar o vestibular como parâmetro para a definição dos currículos; antes, esta definição deve passar por uma seria e profunda discussão acerca do papel a ser desempenhado pelo ensino de nível médio na sociedade brasileira que, certamente, vai muito alem da mera aprovação num teste de múltipla escolha. Sobre este aspecto os estudantes secundaristas revelavam grandiosa clareza:

> "O vestibular continua sendo uma camisa de força que mantém a característica utilitarista e imediatista do ensino: aprende-se para passar no vestibular, e e só. Sempre ouvimos dizer que os estudantes não têm o hábito de pensar, de refletir, de extrapolar - e isso em qualquer das áreas do conhecimento.
> A presença da filosofia viria justamente lutar contra esta tendência: promover a atitude reflexiva e crítica, ampliar os horizontes do estudante através de um conteúdo específico e seriamente trabalhado"(152).

---

(152) Cf.: Carta aberta à diretoria dos colégios. Em Frente - órgão de Divulgação do Grêmio Estudantil do Loyola. Belo Horizonte, v. 2, n. 4, outubro/novembro de 1988.

Em segundo lugar, ainda que por hipótese deixássemos de lado momentaneamente o caráter ilegítimo do vestibular e o tomássemos como base para priorizar as disciplinas que comporiam o currículo de 2º grau, a filosofia teria que ter lugar assegurado. Isso porque, se por um lado, não eram exigidos seus conteúdos específicos, por outro, a filosofia fazia-se presente nos exames vestibulares sob a forma de instrumental teórico-analítico indispensável à interpretação e à reflexão crítica sobre os temas ali enunciados, além de ser fundamental ao estudante também para a expressão articulada, sistemática e rigorosa de suas idéias. Daí que o vestibulando não pode prescindir da filosofia.

A este respeito, o professor Olinto Pegoraro, comentando a desqualificação do ensino atual graças à sua burocratização, ao despreparo dos professores e às péssimas condições salariais, afirma:

> "Tudo isso leva o ensino, do 1º grau à Universidade, a uma situação de extrema superficialidade, da qual o aluno é a vítima, no sentido de que lhe é cobrada, no vestibular, uma série de coisas que não lhe são ensinadas, como a redação, a reflexão coerente e uma análise dos fatos com uma certa profundidade". (Cf.: Filosofia volta este ano ao currículo das escolas estaduais de ensino médio. Jornal do Brasil, 28 de janeiro de 1980)

Mas se é problemática a defesa da exclusão da filosofia do ensino médio com base no argumento de que ela não é matéria dos exames vestibulares, o mesmo acontece com a proposta de inclusão de conteúdos específicos da disciplina nesses exames vestibulares como forma de justificar o seu retorno ao 2º grau. Com efeito, tal procedimento acabava contribuindo para legitimar o processo de seleção representado pelo vestibular e, nesse sentido, entra em contradição com a crítica à mentalidade imediatista e tecnicista imposta ao ensino médio e da qual os integrantes do movimento pela volta da filo-

sofia foram assíduos porta-vozes.

Quanto à tese de que o retorno da filosofia ao 2º grau seria dificultado, ou mesmo impossibilitado, devido ao número já excessivo de matérias que compunham o currículo deste grau de ensino, além do exemplo do presidente do CEE de Minas Gerais, acima mencionado, retratava também a posição da professora Zilda Parente de Barros, Secretária de 1º e 2º graus do MEC:

> "mal temos tempo de cumprir o essencial (grifo meu), e, portanto, não teríamos condições de introduzir novas disciplinas na área oficial". (Cf.: Filosofia: MEC não irá alterar os currículos. Folha da Tarde, 15 de abril de 1980)

Zilda Barros considerava interessante que o currículo fosse enriquecido com novos conteúdos, "mas enriquecido mesmo, e não inchado":

> "o MEC não rejeita por rejeitar a introdução de novas matérias, mas sim analisa as conveniências (grifo meu) e, diante delas vê que não há condições de se ministrar mais do que já se está fazendo, sob pena de prejudicar o ensino das disciplinas básicas do núcleo comum". (idem)

Menos incisivas eram as colocações da presidente do CEE de São Paulo, Maria de Loudes Mariotto Haidar que, embora se declarasse favoravel ao retorno da filosofia ao 2º grau, considerava difícil que isto viesse a ocorrer a médio prazo, uma vez que

> "em função da Lei 5692, os currículos do 2º grau estão tão carregados de matérias que fica difícil em termos de carga horária incluir qualquer outra disciplina". (Cf.: O impasse da filosofia. Folha de São Paulo, 13 de abril de 1980)

O argumento da sobrecarga do currículo, porém, é difícil de ser sustentado pelo simples fato de terem sido incluídas arbitra-

riamente e em caráter compulsório pelo ESN algumas disciplinas de cunho marcadamente doutrinário e que excediam o número daquelas que compunham o núcleo comum obrigatório, como foram os casos de EMC e OSPB. Isso sem falar que, por vezes, as próprias secretarias estaduais de educação forçavam as escolas a optarem por determinadas disciplinas, cerceando ainda mais sua já quase inexistente liberdade para compor seus currículos, como ocorreu com Programas de Informação Profissional (PIP) em São Paulo.

Observa-se assim que, na realidade, não se tratava de um problema de falta de espaço físico na grade curricular, mas sim de espaço político, delineado em função das "prioridades" do ESN, entre as quais certamente não estava o ensino da filosofia. Somente mais tarde, quando se tornará necessário a este Estado lançar mão de outros mecanismos de recomposição de sua hegemonia é que , num certo sentido, a filosofia virá a fazer parte de suas "conveniências".

Todos esses argumentos (de que a filosofia é algo abstrato, inacessível aos adolescentes; de que não é matéria de vestibular e de que iria sobrecarregar ainda mais o currículo do 2º grau) parecem estar embasados na crença de que a filosofia é uma atividade inútil, desnecessária, não essencial e, portanto, descartável, sobretudo na era da ciência e da técnica, onde predomina a busca de resultados imediatos em detrimento do exercício da reflexão, como se a filosofia não tivesse nada a dizer diante desta realidade.

Trata-se, porém, de uma falsa dicotomia. Se se entende a filosofia como reflexão radical e crítica sobre os problemas vividos concretamente pelos homens, como aliás queriam os defensores do seu retorno ao 2º grau, percebe-se facilmente que é sobretudo neste contexto científico e tecnológico que ela se faz necessária. De fato, é pela reflexão filosófica que se poderá questionar o sentido dos

avanços científicos e tecnológicos; indagar sobre seus meios e seus fins; denunciar a sua manipulação em favor de interesses particulares, de classe; explicitar e criticar os pressupostos teóricos que informam as políticas implementadas nessa área; enfim, refletir sobre como fazer para assegurar que a ciência e a técnica sejam postas a serviço do homem (de todos os homens) e não de seu aniquilamento.

Essa falsa dicotomia entre a formação filosófica e a formação técnica, já havia sido denunciada pelo Documento de Goiânia quando, ao apontar as causas da eliminação da filosofia do ensino médio, citava entre elas "o conflito aparente entre a formação científica e a formação humanística, que levou a privilegiar a primeira em face da realidade de um país em desenvolvimento". Na sequência, o documento explicita:

> "Ainda persiste, infelizmente, a separação daqueles dois campos (científico e humanístico) por deformação, por conta de uma visão dicotômica e dualística, que não distingue exatidão e rigor, atribuindo à formação científica o privilégio da superioridade, conferida pela sua absoluta exatidão, imparcialidade e isenção, qualidades estas também discutíveis, em contraposição à filosofia, que seria o campo do instável, do relativo, confundindo-se, ainda uma vez, subjetivismo com subjetividade, e relativismo com dimensão histórica do saber"(153)

b) <u>A filosofia não resolve as deficiências do ensino</u>

Opondo-se à tese de que a filosofia viria contribuir para a superação do problema do empobrecimento da capacidade de análise e reflexão crítica dos alunos, fruto do espírito imediatista e pragmático reinante no ensino de 2º grau, alguns setores mais conservado

---

(153) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. <u>A reintrodução da filosofia no 2º grau.</u> [Documento de Goiânia]. Goiânia, outubro de 1982, p. 1.

res contra-argumentaram questionando a competência da filosofia para esta tarefa. O trecho do editorial transcrito abaixo ilustra bem esta posição:

> "esperar que a reintrodução dos estudos filosóficos venha, magicamente, resolver o problema do 'embotamento da capacidade de análise e raciocínio' (referência ao Documento de Goiânia) dos secundaristas é um argumento que, certamente, nada tem a ver com a realidade de nosso ensino, já que essa deficiência começa ao nível da linguagem, da absoluta pobreza vocabular, da semi-alfabetização quase generalizada, que talvez transforme o linguajar filosófico num insondável mistério para quem mal consegue articular frases com significado. Nesse sentido, dar prioridade absoluta à melhoria do ensino da Língua Portuguesa e das Literaturas Brasileira e Portuguesa, seria condição prévia para que o eventual professor de filosofia (hoje disciplina optativa) pudesse, supondo-o capaz, ser adequadamente compreendido por seus alunos, por mais elementar que seja o seu ensino". (Cf.: 'A filosofia e o ensino de 2º grau. O Estado de São Paulo, 15 de maio de 1983)

Idêntica opinião manifesta o professor Roque Spencer Maciel de Barros para quem:

> "Historicamente, a existência ou não da filosofia no currículo do curso secundário não parece ter sido fator preponderante na qualidade deste: parece-nos que não decorre da ausência do ensino filosófico o 'embotamento do raciocínio' ou a 'ausência de espírito crítico' que se detecta provavelmente na maioria de nossos colegiais. A questão é bem mais complexa e começa com a 'perda da linguagem', refletida na pobreza vocabular, na ausência de leituras na falta de estruturas organizadas de pensamento. Ora, o ensino da filosofia será importante para corrigir essas falhas; a eliminação destas, pelo contrário, parece-nos condição prévia para seu estudo". (BARROS, 1983a)

Segundo essa visão, portanto, a filosofia não teria muito a oferecer para o equacionamento das deficiências na formação dos estudantes. Contudo, uma observação mais atenta é suficiente para explicitar a fragilidade dessa argumentação.

Antes de mais nada, convém lembrar que em momento algum os defensores do retorno da filosofia ao 2º grau desejaram que esta proposta fosse entendida como um meio de solucionar todos os problemas do ensino. Ao contrário, por diversas vezes alertaram explicita-

mente quanto à impossibilidade de se considerar a filosofia como "tábua de salvação", "panacéia" para os problemas do ensino médio. O documento do Departamento de Filosofia da USP, enviado ao Secretário de Educação de São Paulo, Paulo de Tarso dos Santos, constitui um bom exemplo desse fato:

> "Nesse quadro de degradação em que se encontra o ensino, a volta da filosofia ao 2º grau não pode aparecer como tábua de salvação como tentativa de remodelar o caos. A tarefa de repensar o sistema educacional e de pensar os temas nacionais não cabe exclusivamente aos filósofos, mas a todos, distribuindo-se por todas as áreas do saber e por toda a comunidade" (154).

Convém salientar, porém, que essa advertência dos setores ligados ao movimento pelo retorno da filosofia, não impediu que o ESN procurasse utilizar esse retorno como instrumento de auto legitimação, conferindo a disciplina a função de "restauradora" do caráter humanista do ensino médio. Voltarei a este assunto mais adiante.

Outro ponto a ser questionado nos exemplos acima é que, ao condicionarem a capacidade de análise e reflexão ao domínio da linguagem, esta é reduzida a um problema meramente vocabular, limitando-se este domínio ao simples conhecimento de palavras. A questão, porém, é muito mais complexa. Marilena Chauí, analisando as queixas dos estudantes universitários de filosofia quanto à dificuldade de perceberem a relação entre a palavra dita e a experiência vivida, explica:

---

(154) Cf.: Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Paulo: 8 de abril de 1983. A este respeito, ver também: Universidade Federal do Pará. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Proposta para o ensino de filosofia no 2º grau. Belém: [s. d.], p.3; e Projeto de lei n. 400/83, do Deputado Mauro Bragato.

> "Durante o secundário, a linguagem foi reduzida a dimensão meramente denotativa ou indicativa, de sorte que a relação entre as palavras e as coisas nunca passasse pela mediação das significações. Reduzida ao esquema binário da relação signo-coisa, a linguagem foi excluída da esfera do sentido e da região que lhe é própria, isto é, da expressão". (CHAUÍ, 1978a, p. 8)

Assim, se por um lado, o domínio da linguagem é necessário para o desenvolvimento da capacidade de análise e reflexão dos estudantes, por outro, esse domínio, para ser verdadeiro, não pode se traduzir num conhecimento mecânico de certo número de palavras; antes, exige a superação dessa relação biunívoca entre o signo (palavra) e a coisa, buscando-se a compreensão de toda a extensão e profundidade de seu significado.

Mas isto não é levado em consideração pelo editorial e pelo artigo acima mencionados. Por essa razão é que podem advogar o incremento do ensino de língua portuguesa como meio para solucionar o problema da deficiência da linguagem e, ao mesmo tempo, opõem-se ao retorno da filosofia. Na verdade, se o estudo puro e simples de Língua Portuguesa fosse suficiente para o equacionamento deste problema, possivelmente o mesmo não existiria de forma tão aguda, visto que a carga horária dessa disciplina nos currículos sempre foi razoavelmente avantajada em relação às demais. Por outro lado, a superação efetiva do problema da linguagem não pode prescindir da filosofia, visto que ambas encontram-se intimamente imbricadas. Novamente é Marilena Chauí quem alerta:

> "Impedidos de um acesso verdadeiro à linguagem, estão impedidos de um acesso verdadeiro ao pensamento e, consequentemente das possibilidades de alcançarem o real, sempre confundidos com os dados imediatos da experiência. Ora, qual é o instrumento de trabalho da filosofia? De onde partem as reflexões e as críticas? Da linguagem. Esfera privilegiadamente discursiva do saber, a filosofia se realiza através da compreensão da origem das significações contidas pela linguagem (...)". (CHAUÍ, 1978a, p. 8)

Além disso, mesmo pensando-se na linguagem enquanto vocabulário, seria preciso considerar que a filosofia possui uma terminologia específica, cujo domínio também se faz necessário para o desenvolvimento da capacidade de análise e de crítica. Como salienta um documento da Universidade Federal do Pará, a volta da filosofia não deve ser encarada como o simples acréscimo de uma disciplina que viria suprir as carências na formação dos estudantes do ensino médio, mas sim

> "no sentido de atividade intelectual reflexivo-crítica, nutrida pelo estudo dos textos filosóficos e pelo domínio desejável dos meios intelectuais que caracterizam essa atividade, e através dos quais se exerce, meios de que fazem parte uma linguagem, um vocabulário e uma terminologia própria, a filosofia poderá ajudar, sem dúvida, a uma mudança de mentalidade instrumental e imediatista que os nossos ginásios atualmente fabricam, e assim constituir-se no fermento de um verdadeiro regime universitário de estudo" (155).

c) Repensar o currículo como um todo

Houve também quem alegasse não haver sentido reintroduzir uma determinada disciplina no currículo de 2º grau sem antes repensar esse currículo como um todo.

O jornal O Estado de São Paulo foi um dos que, por mais de uma vez, expressou essa posição em relação à proposta de reinclusão da filosofia. Em editorial datado de 30 de maio de 1982, após considerar que "houve um progresso efetivo na discussão, com a condenação dos propósitos ideológicos que informaram visivelmente a proposta primitiva do MEC" (referência ao Documento de Brasília), afirma:

---

(155) Cf.: Universidade Federal do Pará. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Proposta para o ensino de filosofia no 2º grau. Belém: [s.d.], p.3

> "parece-nos que, antes de discutir a reintrodução do ensino da filosofia no currículo da escola de 2º grau, seria necessário repensar, como já tivemos oportunidade de dizer em outro comentário, a filosofia do currículo da nossa escola de 1º e 2º graus. Dissemo-lo e voltamos a repeti-lo: não cremos que seja razoavel discutir a reintrodução de uma disciplina no ensino, seja de 1º, seja de 2º grau, e seja a disciplina a Filosofia, a História, o Francês ou o Latim, sem examinar , antes, o problema global do currículo e de sua filosofia". (Cf.: A filosofia no currículo e a filosofia do currículo. O Estado de São Paulo, 30 de maio de 1982)

Mais adiante, reproduzindo parte de outro editorial publicado no mes anterior, o Jornal reafirma.

> "Não basta ir inserindo novas disciplinas, em função de reivindicações aqui ou ali (...). Inserir disciplinas numa estrutura curricular que obedece a uma determinada filosofia do currículo que é a elas estranha pode levar-nos à criação de uma colcha de retalhos que, no fim, não obedeceria a critério racional, lógico e psicológico algum". (ídem)

Não obstante o teor e a resistência nessa argumentação (156) o jornal fazia questão marcar sua posição em relação ao retorno da filosofia ao 2º grau:

> "Para concluir, deixamos clara nossa posição: em tese, gostaríamos de que a filosofia fosse ensinada, de forma crítica e sem compromisso algum ideológico ou doutrinário, nas duas últimas ou pelo menos na última série do 2º grau. Mas, que fosse ensinada com real proveito. E isso depende da organização curricular geral, que, por sua vez, depende da filosofia do currículo e do conhecimento seguro da nossa realidade escolar. Caso contrário, criaremos empregos para professores de filosofia, sem garantia alguma de que a escola venha efetivamente a lucrar com isso". (ídem)

---

(156) No ano seguinte, o jornal novamente reiteraria essa posição: "... não tem sentido discutir a inclusão de uma disciplina na lista de 'matérias' obrigatórias do secundário, ainda que seja a filosofia, sem pensar no currículo como um todo e sem que se esteja orientado por uma filosofia do currículo". Para reforçar esta argumentação, o jornal envoca as declarações do professor Miguel Reale, então presidente do Instituto Brasileiro de Filosofia, para quem "a inclusão da filosofia no currículo colegial requeria o reexame total desse currículo, que já está carregado". Assim concluia o jornal, "cremos que esse problema do currículo global e de sua filosofia é essencial e deve preceder a qualquer discussão sobre a inclusão ou exclusão, nele, de diferentes disciplinas" (Cf.: A filosofia e o ensino de 2º grau. O Estado de São Paulo, 15 de maio de 1983).

Mas não foi apenas a imprensa conservadora que levantou esse argumento para justificar a exclusão da filosofia do ensino médio. Havia também pessoas bem mais intimamente ligados à atividades filosóficas que expressaram opinião semelhante. O professor José Arthur Gianotti, da USP, por exemplo, em 1979, durante sua participação em uma mesa-redonda, promovida pela SEAF naquela universidade declarou-se contrário ao retorno da filosofia ao 2º grau por acreditar que não existiriam professores capacitados em número suficiente para atender à demanda que a medida criaria. Naquela ocasião, afirma:

> "De que adianta ensinar filosofia no secundário com esse quadro? Serei a favor quando houver uma reforma".
> (...)
> "Não cabe uma reivindicação sem uma proposta geral para o ensino de 2º grau. (Reunião de filósofos na USP. Diário de São Paulo, 16 de março de 1979, p. 3)

Algum tempo mais tarde, Gianotti confirmaria essa sua opinião:

> "Não se trata de fazer voltar a filosofia no secundário, mas saber que Filosofia deve ser dada num determinado curso secundário. De um lado seria preciso determinar os fins e objetivos do curso secundário, cuja falência todos nós estamos reconhecendo hoje; de outro, fazer da Filosofia uma arma para que o aluno aperfeiçoe - vale dizer, ganhe autonomia como membro de uma sociedade e como cidadão. Em suma, trata-se de pensar uma filosofia para a democracia". (Cf.: O impasse da filosofia. O Estado de São Paulo, 13 de abril de 1980)

Na verdade, tanto os editoriais quanto Gianotti têm razão ao afirmar que as alterações na grade curricular de um determinado curso só têm sentido se forem coerentes com a orientação filosófica, e também ideológica e política, que informa o currículo como um todo. Mas os que defendiam a volta da filosofia ao 2º grau também não ignoravam esse aspecto. Ao contrário, foram taxativos ao advertir

que a medida não poderia ser encarada como panacéia para os problemas do ensino, que se inseria no contexto da luta mais ampla pela reformulação do 2º grau como um todo e que, portanto, deveria vir acompanhada de outras providências (157). Ora, os editoriais de O Estado de São Paulo não apenas desconsideram esse fato, como também distorcem o sentido da reivindicação do retorno da filosofia, enfocando-a de forma superficial e até leviana, como se fosse motivada apenas e tão somente por interesses corporativos imediatos. Pelo menos é o que transparece nos trechos que se seguem: "Não basta ir inserindo novas disciplinas em função de reivindicações feitas aqui e ali (...)". Mas adiante: "O CFE, obviamente, não poderá adotar o processo de ir introduzindo disciplinas no currículo..." E, finalmente, referindo-se à necessidade de repensar a filosofia do currículo, antes de se promover alguma alteração em sua grade: "Caso contrário, criaremos empregos para professores de filosofia sem garantia alguma de que a escola venha efetivamente a lucrar com isso". (Cf.: A filosofia no currículo e a filosofia do currículo. O Estado de São Paulo, 30 de maio de 1982)

Mas há ainda um outro aspectos importante, que os editoriais acima mencionados e também o próprio Gianotti parecem desconhecer. Se, por um lado, a inclusão de uma disciplina particular na grade curricular de um determinado curso deve se dar pelo critério da coerência com os princípios teóricos, ideológicos e políticos que informam o currículo como um todo, por outro lado, a presença de uma disciplina específica que não comungue desses princípios põe em cheque o próprio currículo como um todo. Em outros termos, a determina-

---

(157) Cf.: Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. A reintrodução da filosofia no segundo grau. [Documento de Goiânia]. Goiânia: outubro de 1982, p. 7.

ção que o todo (currículo) exerce sobre a parte (disciplina) não é mecânica, absoluta, unívoca, mas dialética. Ambos se influenciam reciprocamente.

Ora, o próprio editorial admite, ao menos implicitamente, que a filosofia, na forma como vinha sendo concebida pelos defensores da sua volta ao 2º grau, não se afinava com os objetivos da estrutura curricular vigente: "Inserir disciplinas numa estrutura curricular que obedece a uma determinada filosofia do currículo que é a elas estranha (grifo meu) pode levar-nos à criação de uma colcha de retalhos, que, no fim, não obedecerá a critério racional, lógico e psicológico algum".

De fato, olhando por este prisma, a inclusão da filosofia não obedecera a nenhum critério lógico-formal, mas sim dialético, visto que se constituiria num elemento de contradição no interior de um currículo que lhe era estranho e hostil. Nesse sentido, a proposta de retorno da filosofia já trazia consigo, necessariamente, uma proposta de revisão do currículo como um todo. É isto que o jornal O Estado de São Paulo, bem como outros adversários da filosofia, não conseguiam, ou não podiam, perceber. Para aqueles que reivindicavam a volta da disciplina, porém, este aspecto estava suficientemente claro:

> "A presença atuante da filosofia certamente virá contribuir para a reformulação do ensino secundário, na medida em que valoriza a reflexão e o dimensionamento crítico dos conteúdos do saber" (158).

---

(158) Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 1. Retorno da filosofia ao 2º grau. [Documento do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro: outubro de 1981.

Por sua vez, os professores da UFMG afirmavam:

> "A implantação da filosofia é vista como uma das maneiras de se provocar as mudanças necessárias aos objetivos do 2º grau". (159)

Observa-se, assim, que os integrantes do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau tinham plena consciência de que, paralelamente a esta volta, havia que se lutar pela reformulação de toda a estrutura do ensino e, mais que isto, pela superação da própria estrutura econômica da sociedade que, em última análise, determina a primeira. Essa consciência da necessidade de uma transformação mais global, entretanto, não poderia servir como incentivo ao imobilismo, à estagnação; antes, era preciso atuar em todas as frentes possíveis no sentido de acelerar o processo de transformação. Naquele momento, portanto, ao que parece, o movimento que reivindicava a reimplantação da filosofia no 2º grau, pelo menos para boa parte de seus integrantes, adquiria este caráter. Tratava-se de uma luta política com objetivo de conquistar no interior do currículo um espaço fundamental de crítica que fosse fermento de contradição. É nesse sentido que o professor José Luis Sanfelice - UNICAMP, afirmava:

> "Nós também pensamos que existe um espaço relevante para o trabalho pedagógico em filosofia no mesmo sistema de ensino que é passível de amplas críticas e de inúmeros comprometimentos com os interesses da classe dominante. Não é por isso que nos recusamos a atuar lá". (SANFELICE, 1986c, p. 105)

Mais adiante, esclarece:

---

(159) Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação. Departamento de Filosofia. SEAF. A implantação da filosofia no 2º grau. Belo Horizonte: setembro de 1983. In: Leda M. Huhne. Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: 1986, p. 73-82.

> "Na execução de um ato pedagógico que garanta o ensino de uma filosofia crítica podemos desvelar cientificamente também o como e o porquê da exploração. Isto significa que um pedagógico tendencialmente voltado para a manutenção do que está aí, será, de forma concomitante, um pedagógico para a fermentação. Se estivermos seguros dessa possibilidade, estaremos seguros de que a mudança é construída a partir do que está aí, porque o que está aí, está em mudança permanente e pode ser qualitativamente superado". (Idem)

É pois insuficiente o argumento de que a inclusão da filosofia não deveria ocorrer sem que antes houvesse uma reformulação no currículo do ensino médio como um todo. No contexto em que foi apresentado, como esta reformulação era um pressuposto básico do movimento que reivindicava aquela inclusão, tal argumento representava muito mais um fator de desmobilização deste movimento do que uma autêntica preocupação com a reestruturação global do ensino médio.

d) <u>É possível um trabalho filosófico com qualquer disciplina</u>

Os que eram contrários ao retorno da filosofia ao 2º grau diziam também que, o mais importante era que o professor assumisse uma postura filosófica no desempenho de sua atividade pedagógica, o que poderia ser feito com qualquer disciplina, não sendo necessário, portanto, a inclusão da filosofia.

Gianotti foi um dos que expressaram este ponto de vista:

> "A preocupação geral era com o mercado de trabalho do professor de filosofia e a minha está mais ligada ao ensino da filosofia em si. Eu acho que pode ser feito um trabalho filosófico dando qualquer matéria para o segundo grau. O que importa é o contato com as pessoas e a pesquisa, e não necessariamente lecionar filosofia". (Cf.: Reunião de filósofos na USP. <u>Diário de São Paulo</u>, 18 de março de 1979, p. 3)

Mais a frente, complementa:

> "Não estamos visando preservar uma parte do mercado, pois os que forem para o secundário farão seu trabalho crítico em qualquer disciplina". (idem)

A mesma opinião é partilhada por Roque Spencer Maciel de Barros que diz:

> "O despertar para os problemas filosóficos pode acontecer durante o estudo de qualquer disciplina ou em função da própria experiência de cada um". (BARROS, 1983a)

Novamente, o pano de fundo da discussão é a questão da especificidade da filosofia que será tratada no capítulo seguinte. Por ora, limito-me a dizer que, de fato, o assumir de uma postura filosófica é possível e salutar a todo professor, como de resto, a qualquer pessoa, em qualquer atividade que venha a exercer. Entretanto, se o objetivo é ensinar filosofia, isso não basta para que este ensino seja realizado de forma plena (dentro, é claro, dos limites de um curso de nível médio). A postura crítica do professor, embora imprescindível, não esgota todo o sentido e toda a riqueza que o trabalho filosófico no 2º grau pode encerrar. É preciso mais que isso. A especificidade da filosofia não se difere apenas por seu caráter de atividade crítica por excelência, mas também pelos conteúdos específicos que engloba e que devem ser postos à disposição dos alunos como instrumental teórico-prático que os auxilie no trabalho de análise radical e global da realidade. Ora, isto só é possível se a filosofia for trabalhada como disciplina.

Quanto à idéia de que o despertar para os problemas filosóficos pode acontecer a partir do contato com outras disciplinas, e mesmo com a experiência cotidiana, isto também é verdadeiro. A esse respeito, Gramsci já nos ensinava que num certo sentido, todo homem

é filósofo, pois todos são (ao menos potencialmente) capazes de pensar sobre os problemas que a realidade lhes impõe e buscar-lhes soluções. Trata-se, porém de um "filosofar" que não extrapola os limites do senso comum.

Isso não significa que o senso comum deva ser menosprezado, desconsiderado. Ao contrário, ele é o ponto de partida, o terreno fértil onde brotam os problemas de que se ocupa a filosofia. Mas a atividade filosófica, enquanto reflexão radical, rigorosa e global, implica na superação do nível do senso comum e na aquisição de um conhecimento mais rigorosamente elaborado, mais sistematizado. E isso exige aprendizado. Nas palavras de Sanfelice:

> "A análise rigorosa, entretanto, é algo ordenado e sistematizado, que exige exercício e aprendizagem. Não levaremos o pensar filosófico às suas consequências mais complexas se desconhecermos as contribuições do saber científico, que, por exemplo, pode não estar presente no senso comum, em grande escala. Do mesmo modo, não levaremos o pensar filosófico às suas consequências mais complexas se desconhecermos as contribuições da lógica. Quanto mais o pensar filosófico estiver munido de conhecimentos disponíveis e da lógica, mais rigoroso poderá ser. Por outro lado, a filosofia e o filosofar não se constituem em um supersaber, em um saber superior a todos os demais" (1986a, p. 149)

Desta forma, a presença da filosofia como disciplina é fundamental para a aquisição de uma consciência filosófica. Querer que os alunos e professores assumam ésta consciência sem colocá-los em contato com os conteúdos específicos da filosofia que os instrumentalizam para uma análise mais crítica e rigorosa da realidade e, na prática, bloquear a emergência dessa consciência.

e) Faltam professores preparados

Alguns dos que se opunham à volta da filosofia ao 2º grau alegavam não haver professores devidamente habilitados em número suficiente para atender à oferta de mercado de trabalho que a medida criaria. Assim, o Estado seria forçado a contratar profissionais não licenciados, o que comprometeria a qualidade do trabalho realizado em sala de aula. Em vista disso, diziam estes, seria então preferível não ter a filosofia no 2º grau, a tê-la mal ministrada.

Este era o principal argumento apresentado, por exemplo, pelo professor José Arthur Gianotti que dizia:

> "Se fossem criadas 400 vagas, não existiria corpo docente capacitado para assumi-las. Em um concurso teríamos 10 aprovados e as outras 390 vagas seriam preenchidas por pessoas em caráter temporário. O próprio sistema se encarrega de a cada 10 anos, efetivar no cargo aqueles que atuam por 5 anos consecutivos. Desta forma,. teremos pessoas que não passaram em concurso, efetivadas em seus cargos".
> (...)
> "Dentro deste esquema, completa Gianotti, não tem sentido filosofia secundária. Do ponto de vista concreto não existe material humano"(160).

João Eduardo Villalobos, professor de Filosofia da Educação da Faculdade de Educação da USP, era ainda mais taxativo. Dizendo não acreditar que houvesse 5% de professores de filosofia razoavelmente competentes, considerava "inútil" discutir o retorno dessa disciplina, principalmente num país "que não é capaz de dar instrução primária para suas crianças". Para ele, poucas são as pessoas

---

(160) Reunião de filósofos na USP. Diário de São Paulo, 18/mar/1979, p.3. Pouco tempo mais tarde, Gianotti reafirmaria essa sua opinião: "... um simples decreto fazendo com que a filosofia volte ao secundário equivale a entregar as cadeiras de filosofia a professores despreparados, que nem sempre fizeram faculdade de filosofia e cujos cursos serão simples repetições automáticos de um manual qualquer". (O impasse da filosofia. Folha de São Paulo, 13/abr/1980)

que possuem as virtudes a seu ver necessárias para o ensino e o estudo da filosofia: "disciplina, inteligência, capacidade de trabalho, espírito crítico e senso de humor". (A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas... O Estado de São Paulo, 14 de abril de 1983)

Este senso de humor de que fala Villalobos refere-se à necessidade, por ele sentida, de que o professor de filosofia não seja pessimista, isto é, não se prenda exclusivamente a explicitações dos aspectos negativos da realidade. Isso fica evidente nas próprias palavras de Villalobos. Conta que em 1968, portanto, no auge do movimento estudantil, ao preparar um exame vestibular escolheu como tema de redação a seguinte frase de Pascal: "O silêncio desses espaços infinitos me assusta". Seu objetivo era, segundo ele, suscitar o "bom humor" nos alunos, o que entretanto, acabou não acontecendo. Decepcionado, lembra: "a primeira redação que li dizia o seguinte: o silêncio dos espaços infinitos me assusta, mas a fome do Nordeste, a seca, etc... e etc... me assustam mais. Desisti" (idem). Ao que parece, portanto, o senso de humor reclamado por Villalobos implicava numa recusa da criatividade e do pensamento crítico.

Outro defensor dessa posição era Roque Spencer Maciel de Barros que, ao falar de seus temores quanto à volta da filosofia ao 2º grau, revelava que os mesmos decorriam do fato de:

> "O ensino da filosofia, em grande parte dos cursos superior dedicados a seu estudo, haver-se 'ideologizado' (como, de resto, o das ciências humanas em geral), e em inúmeros outros, ser de baixíssimo nível, diplomando professores mal preparados, sem a menor condição de 'reciclagem' em cursinhos intensivos". (BARROS, 1983a)

Finalmente, convém lembrar que o mesmo argumento esteve presente, ainda, no discurso oficial. Um dos exemplos mais signifi-

cativos foi, sem dúvida, o do Parecer CFE nº 342/83, no qual a relatora Anna Bernardes da Silveira Rocha, apesar de considerar inquestionável a importância da filosofia na formação da juventude, paradoxalmente afirma:

> "Exatamente por sua importância, não se recomendaria que sua orientação fosse assumida, na sala de aula, por professores despreparados e incapazes de torná-la um instrumento efetivo do processo de educação dos jovens" (161).

Segundo a relatora, com a Lei 5692 e a consequente exclusão da filosofia, o quadro do magistério de filosofia adquiriu um contorno desfavorável à reintrodução da disciplina:

> "- o número de docentes habilitados remanescentes é escasso;
> - os cursos de licenciatura em filosofia praticamente inexistem;
> - Os cursos atuais de filosofia não contemplam clientela em número expressivo nem se voltam para a qualificação do professor". (idem)

Vejamos, então, se o argumento da falta de professores capacitados resiste a uma análise um pouco mais rigorosa.

Um primeiro ponto a ser levantado diz respeito à própria noção de "capacitação" ou, se se preferir, de "competência", contida nos exemplos acima. Com efeito, caberia perguntar: o que é um professor de filosofia competente? Em que consiste essa sua competência? Competência para que? A serviço de quem? Quem está habilitado a aferir essa competência? E com base em quais critérios? A quem cabe especificar esses critérios? As respostas a essas indagações

---

(161) Sobre o Parecer CFE nº 342/83, Cf.: CFE contra adoção de filosofia no 2º grau. O Estado de São Paulo, 9 de julho de 1983; Filosofia: vetada reintrodução. Folha da Tarde, 9 de julho de 1983; CFE veta reintrodução da filosofia no 2º grau. O Estado de São Paulo, 9 de julho de 1983; CFE nega inclusão da filosofia no ensino de 2º grau. O Globo, 1 de julho de 1983. Para a crítica do referido parecer ver especialmente: Nelson Gonçalves Gomes. Quem tem medo da filosofia no 2º grau? Folha de São Paulo, 9 de setembro de 1983, p.3.

dependem da posição teórica e dos compromissos políticos e ideológicos de quem as formula. Deste modo, pode-se observar que o problema da capacitação do professor de filosofia, como de qualquer outra disciplina, é bem mais complexo do que pretendiam demonstrar os autores acima mencionados. Em nenhum momento se preocuparam em explicitar essas indagações, ao contrário, referem-se à competência como algo abstrato, já dado, neutro, visando com isso ocultar seus verdadeiros interesses.

Na realidade, pelo que se pode observar sobretudo nos pronunciamentos de Villalobos e Barros, a grande preocupação não era tanto com a qualidade das aulas de filosofia propriamente ditas, mas com uma certa orientação ideológica que temiam pudesse vir a impregnar a prática desses professores. Isso fica evidente na intenção de Villalobos de estimular o "senso de humor" dos alunos e, ao mesmo tempo minimizar-lhes o poder de crítica, bem como na revelação de Barros de que um dos temores em razão dos quais opunha-se à volta da filosofia ao 2º grau era o fato de os cursos superiores de filosofia, em grande parte terem se "ideologizado". Por ideologização entenda-se doutrinação "baseada na vulgata marxista e nos catecismo da teologia da libertação". Era essa a "incompetência" que os referidos autores tencionavam evitar, ou melhor, a competência que precisavam silenciar.

Ainda sobre a questão do discurso da competência, vale lembrar as palavras de Marilena Chauí:

> "Como sabemos, em nossa sociedade é tacitamente obedecida uma regra que designarei como a <u>regra da competência</u> e cuja síntese poderia ser assim enunciada: não é qualquer um que pode dizer a qualquer outro qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Em outras palavras, o emissor, o receptor e o conteúdo da mensagem, assim como a forma, o local e o tempo de sua transmissão dependem de normas prévias que decidem a respeito de quem pode falar e ouvir, o que pode ser dito e ouvido, onde e quando isto pode ser feito. A regra da com-

> petência também decide de antemão, portanto, quais são os excluídos do circuito de comunicação e de informação". (CHAUÍ, 1980, p. 27)

Um segundo ponto a ser levantado sobre a tese da falta de professores habilitados é que ela é no mínimo questionável, podendo não corresponder plenamente à realidade. De fato, alguns depoimentos de membros do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, dão-nos uma idéia um pouco diferente dessa situação.

De acordo com um grupo de 36 (trinta e seis) estudantes e professores, representando 10 (dez) cursos de filosofia que no dia 10 de março de 1983 esteve reunido com o Secretário de Educação de São Paulo, Paulo de Tarso Santos para reivindicar a volta da filosofia ao 2º grau, a rede estadual de ensino dispunha na época de praticamente a metade dos professores necessários para o exercício do magistério na disciplina, na proporção de um docente para cada uma das 1.110 (mil cento e dez) escolas de 2º grau. Segundo o grupo, havia 485 (quatrocentos e oitenta e cinco) professores habilitados em filosofia que, com a supressão da disciplina, foram obrigados a lecionar outras matérias, mas que poderiam ser remanejados para trabalhar em sua área específica. Além desses, haveria ainda cerca de 4 mil professores de outras disciplinas que, por também serem licenciados em filosofia, poderiam ser aproveitados (162).

Os professores Nelson Gonçalves Gomes, da UnB e Cipriano Luckesi, da UFB, também discordavam da afirmação de que não haveria professores suficientes para suprir a demanda. Para Gomes, existia uma grande reserva de professores formados nos últimos anos, devido-

---

(162) Cf. Secretário afasta possível volta da filosofia já em 1984. Folha de São Paulo; 11 de maio de 1983; sobre a existência de professores habilitados de filosofia em São Paulo, ver também: Filosofia no 2º grau já tem apoio da Ministra. O Estado de São Paulo, 26 de abril de 1983; e A volta da disciplina que ensina a pensar. Shopping News, 3 de julho de 1983.

mente habilitados e dispostos a assumir o encargo. Lembrava a existência no País de cerca de 50 (cinquenta) cursos superiores de filosofia, sem contar os 13 (treze) de mestrado e os 3 (três) de doutorado, o que garantiria o atendimento à demanda. Só na Bahia, segundo Luckesi, formavam-se anualmente entre 50 (cinquenta) e 60 (sessenta) professores de filosofia, com a disputa chegando a ser em média de 7 (sete) pessoas para cada vaga (Cf.: Universidades discutem aspectos da filosofia. A Tribuna, 5 de outubro de 1984, p. 4). No Estado do Maranhão, o único curso de graduação em filosofia propiciava anualmente à comunidade, uma média de 30 (trinta) licenciados (163).

Não obstante esses dados, na prática a situação não se mostrava tão favorável assim. Se, por um lado, a procura pelos cursos de graduação em filosofia vinha crescendo, por outro, este fato nem sempre significava o fornecimento de professores de filosofia e isso pelo menos por dois motivos: 1) porque, por diversos fatores que vão desde a falta de tempo e de condições econômicas para se sustentarem nos cursos, até o despreparo intelectual que os impedia de acompanharem as aulas, passando também pelo desestímulo pela falta de perspectivas profissionais, grande parte dos que ingressavam nos cursos de graduação em filosofia não chegavam a se formar. Segundo o professor João Paulo Monteiro, dos 160 (cento e sessenta) estudantes que entravam anualmente na USP, somente 15 (quinze), em média, concluíam os estudos (164). 2) porque muitos dentre os que procuravam o curso de filosofia o faziam pensando em utilizá-lo como trampolim para outros cursos ou, então, por já disporem de alguma

---

(163) Cf.: Universidade Federal do Maranhão. Departamento de Filosofia. O ensino da filosofia nas escolas de 2º grau em São Luís: V ENDF - Vitória/ES. São Luís: 1985, p. 11.

(164) Cf. A volta da disciplina que ensina a pensar. Shopping News, 3 de julho de 1983. Cf. também O impasse da filosofia. Folha de São Paulo, 13 de abril de 1980.

formação universitária, buscavam na filosofia apenas uma complementação para esta formação, visando satisfazer algumas necessidades de ordem mais pessoal. Deste modo, a relação entre o aumento da procura pelos cursos de Filosofia e o atendimento da demanda provocada pelo retorno da disciplina ao 2º grau não se dava de forma tão direta e automatica como se poderia imaginar.

Além disso, os proprios integrantes do movimento pela volta da filosofia viam a falta de professores habilitados como um problema que poderia dificultar a viabilização da medida. João Paulo Monteiro, por exemplo, chegou a admiti-lo publicamente (Cf.: Filosofia pode voltar ao 2º grau. Correio Brasiliense, 26 de abril de 1983). A diferença, porém, estava na forma como esse problema era encarado: enquanto os adversários da filosofia o mostravam como um obstáculo intransponível que impossibilitava totalmente a reimplantação da disciplina, para os que almejavam esta reimplantação, tratava-se de um problema perfeitamente sanável. Daí que praticamente a totalidade dos documentos produzidos no seio deste movimento não deixou de enfatizar a necessidade de realização de cursos de reciclagem para melhor instrumentalizar os professores que fossem trabalhar com a disciplina. O documento de Brasília é suficiente para ilustrar esse fato. Em sua minuta B, onde trata da questão dos recursos humanos e materiais, determina que sejam realizados:

> "... um levantamento da quantidade e tipo de professores habilitados com licenciatura e/ou registro em filosofia, disponíveis e das necessidades projetadas para o quinquênio 1983-1987, pelas respectivas Secretarias Estaduais";
> (...)
> "... sob a responsabilidade e a critério dos Departamentos de Filosofia e pelo setor responsável pela Didática nas Instituições de Ensino Superior, cursos de atualização e reciclagem para os licenciados (licenciatura anterior a 1981 inclusive) que forem lecionar essa disciplina". (Op. Cit. p. 10)

Além dessa diferença, vale dizer ainda que enquanto os opositores da volta da filosofia referiam-se ao problema da falta de professores habilitados de forma genérica, sem levar em conta as peculiaridades regionais, os que desejavam essa volta tinham clareza de que não se tratava de uma situação homogênea. Como nos lembra o professor Nelson Gonçalves Gomes,

> "A situação não pode ser generalizada. Talvez no Acre não haja número de professores suficiente para atender todo o Estado, já. Como pode não haver de outras disciplinas como matemática, que nem por isso deixam de ser ministradas". (Universidades discutem aspectos da filosofia. A Tribuna, 5 de outubro de 1983)

A mesma opinião é expressa pelo professor Alvaro Valls da UFRS, em documento elaborado durante o encontro de entidades de professores de diversas áreas:

> "Nos Estados mais desenvolvidos há muitos cursos de Filosofia, e na maioria deles, em pouco tempo, se poderiam habilitar os futuros professores desta disciplina" (165).

Aqui Gomes explicita um quarto aspecto que denuncia a fragilidade do argumento da falta de professores capacitados. Ainda que fosse verdadeira essa falta, tratava-se de um problema que, em maior ou menor grau, não afetava somente a filosofia, mas todas as outras disciplinas. Desta forma, para ser coerentes e para que sua pretensa preocupação com a qualidade do ensino fosse digna de credibilidade, os advogados dessa tese deveriam aplicá-la a todo o conjunto de disciplinas que compunham o currículo de 2º grau e que viviam situações semelhantes. No entanto, ao referirem-se exclusivamente à filosofia,

---

(165) Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul e Entidades. A questão curricular no 2º grau. [S.l.]: janeiro de 1981.

traem-se a si próprios, deixando transparecer que se tratava de uma preocupação mais de ordem político-ideológica que pedagógica.

Um quinto ponto a ser considerado em relação ao argumento aqui analisado é que ele opera uma inversão na relação entre a existência de professores capacitados e a conveniência da inclusão da filosofia no 2º grau. O raciocínio é de que a filosofia não deveria ser reintroduzida devido ao fato de não haver professores habilitados para suprir a demanda. Entretanto, a existência de um número maior ou menor de professores habilitados estava estreitamente vinculada às oportunidades de ocupação profissional que o curso viesse a oferecer. Cria-se assim um círculo vicioso: não se promove o retorno da filosofia porque não há professores, por outro lado, não retornando a disciplina, não há mercado de trabalho e, por conseguinte, não há motivação para que se formem novos professores. De fato, a reinclusão da filosofia no 2º grau poderia se constituir num poderoso estímulo aos jovens para o ingresso em cursos de graduação em Filosofia. Prova disso é o fato de que, segundo Tarcísio Meirelles Padilha a reimplantação da filosofia no Estado do Rio de Janeiro em 1981 provocou já neste ano um aumento de 300% na procura dos cursos de graduação, principalmente na UERJ (166). É obvio que não se trata de justificar a presença da filosofia no 2º grau com base exclusivamente na necessidade de garantir o mercado de trabalho dos filósofos, como já foi discutido anteriormente. Por outro lado, seria ingenuidade pensar que os jovens (salvo raras e privilegiadas exceções) optariam pelo estudo da filosofia apenas por motivações interiores, sem que vislumbrassem ao mesmo tempo alguma perspectiva profissional capaz de lhes assegurar as condições materiais de sobrevivência. Na realidade, sem a garantia dessas condições, o trabalho filosófico estaria correndo um sério risco de se extinguir, tornan-

do-se restrito a uma inexpressiva minoria economicamente privilegiada para a qual a sobrevivência não constitui de fato um problema. Daí o caráter elitista desta visão.

É interessante notar que mesmo alguns setores mais conservadores chegaram a perceber a dependência recíproca entre a presença da filosofia no nível médio e a formação de professores. O Jornal do Brasil foi um desses casos. Opondo-se ao Parecer 342/82 do CFE, no qual a relatora Anna B. de S. Rocha posiciona-se contrariamente à volta da disciplina, afirma em seu editorial:

> "A falta de professores habilitados ocorre, antes de tudo, porque a disciplina não é obrigatória. Para que existem os cursos de filosofia nas universidades? No passado - quando a disciplina era obrigatória serviam para formar professores de filosofia, hoje, faute de mieux, servem para colocar no mercado de trabalho mais desempregados, habilitados ou não". (Cf.: Contrafilosofia. Jornal do Brasil, 8 de julho de 1983)

Já não causa espanto, porém, o fato de um órgão de imprensa mais conservador posicionar-se aparentemente a favor da filosofia. Na verdade, este posicionamento estava coerente com o momento político em que o ESN buscava outras formas de se auto-legitimar. Além disso, por detrás da suposta preocupação com a defesa da filosofia, podia se detectar uma insinuação de que os cursos de filosofia não estariam cumprindo devidamente com o seu papel, dando margem assim para a conclusão de que poderiam ser extintos.

---

(166) Cf. Padilha afirma que volta da filosofia ao 2º grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, 28 de outubro de 1981; ver também Defendida a volta do ensino da filosofia. O Estado de São Paulo, 6 de abril de 1982.

f) Doutrinação ideológica

O risco de que o ensino da filosofia no 2º grau pudesse se constituir em instrumento de doutrinação ideológica, foi um dos argumentos mais insistente e veementemente utilizados pelos que se opunham à reintrodução da disciplina, sobretudo após a divulgação das conclusões do I ENDF (Encontro do Rio de Janeiro) e do "Documento de Brasília". De fato, setores mais conservadores de todas as esferas da sociedade (Direito, imprensa, universidades, burocracia estatal e outras), não hesitaram em direcionar seus ataques para este alvo, obrigando os membros do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau a responderem inúmeras vezes às suas acusações, a fim de esclarecer o verdadeiro sentido da proposta de que eram portadores. O palco principal desse embate foi a grande imprensa; ela própria envolvida diretamente nessa discussão.

Há que se salientar, porém, que em geral não havia um posicionamento explicitamente contrário à proposta em si mesma de retorno do ensino da filosofia, mas sim à possibilidade de que este ensino viesse a se caracterizar como o de uma "filosofia crítica" ou, para ser mais exato, de uma filosofia marxista. Mesmo assim, o teor incisivo e até sensacionalista das argumentações, acabou contribuindo para alimentar a "paranóia" daqueles que viam neste retorno uma ameaça a seus interesses de classe. Vejamos, então, alguns exemplos.

O Jornal do Brasil, interpretando de forma distorcida as conclusões do I ENDF realizado no Rio de Janeiro em 1981, criticava o perfil do professor de filosofia ali desenhado e afirmava:

> "O professor ideal, a julgar por esse encontro, é o que não perde tempo com 'filosofias estéreis' e vai logo aos 'fatos do momento'.

> Tratando-se de um professor de 2º grau, ele vai defrontar-se com estudantes que, pela idade, nem conhecem 'Filosofias estéreis' nem podem ter informações muito concretas sobre os 'fatos do momento'. Cheio de ardor combativo, o professor-filósofo trará, então para as aulas, as "questões candentes'. Como os alunos não têm preparação para discutir com o professor, é certo que este levará vantagem, tanto mais quanto o seu ardor combativo atrairá simpatias". (Pequenos filósofos. Jornal do Brasil, 24 de outubro de 1981)

Por detrás dessas considerações esconde-se a acusação de que o trabalho do professor de filosofia se resumiria numa prática de aliciamento, de inculcação ideológica. Desse modo, o jornal superestima o poder de persuasão desse professor, ao mesmo tempo em que subestima a capacidade de crítica dos alunos.

Em outro momento, o mesmo órgão de imprensa questionava o sentido do termo "filosofia crítica" empregado tanto pelos participantes do Encontro do Rio de Janeiro quanto pelos consultores que subescreveram o Documento de Brasília, considerando-o pleonástico e opondo a esta proposta o estudo de filosofia voltado para os pensadores clássicos.

> "Há aqui uma armadilha a ser contornada. A politização que caracteriza a nossa época, também deixou marcas no estudo da filosofia. Fala-se muito hoje, numa 'filosofia crítica' que seria a única apropriada para o nosso tempo: enquanto se colocam os filósofos antigos na categoria de supérfluos, como pensadores comprometidos com sistemas sociais iníquos.
> Essa 'filosofia crítica' é pleonástica - e às vezes é bem pouco crítica. Já na velha Grécia, a filosofia era considerada como uma forma de auscultar a realidade e distinguir o falso do autêntico e do consistente. Com esse propósito é que Sócrates andava pelas ruas de Atenas fazendo perguntas inconvenientes. 'Filosofia crítica', portanto, é uma redundância". (Velhos filósofos. Jornal do Brasil, 28 de dezembro de 1981)

Esta "crítica", entretanto, na forma como a concebia o editorial, tinha uma direção já determinada.

> "... a filosofia não deve ser o estudo das obras concretas dos homens - mesmo de obras tão complexas quanto os sistemas sociais - e sim da motivação profunda das ações humanas". (idem)

Por este caminho é que, segundo o editorial se poderia encontrar

> "... o antidoto contra o fanatismo e a estreiteza. É nesse sentido que o estudo da filosofia - e dos velhos filósofos seria necessário à formação de nossa juventude". (ídem)

Essas considerações revelam uma interpretação tendenciosa e deformante dos objetivos do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau. Em nenhum momento os seus integrantes chegaram a afirmar que o estudo dos filósofos antigos seria irrelevante. As palavras do professor Olinto Pegoraro são reveladoras a esse respeito:

> "Os mestres do passado sem dúvida gozam de grande atualidade na medida em que nos os tomamos como interlocutores de nossos debates. Nossos debates devem versar sobre nossa existência contemporânea. Esta é obscura, faz graves desafios, nos coloca diante de alternativas difíceis. A consulta aos mestres do passado nos ajuda a equacionar nossos problemas. Nesse sentido, os mais profundos filósofos do passado são nossos contemporâneos, porquanto eles analisam, com grande radicalidade, os problemas que sempre o homem se põe de modo diferente segundo a cultura e o tempo". (PEGORARO, 1979, p. 13-4)

Os defensores da "filosofia crítica", portanto, reconheciam a importância do estudo dos pensadores antigos. O que pretendiam ao enfatizar o caráter crítico e engajado da disciplina era simplesmente evitar que seu estudo se fizesse na forma de um verbalismo abstrato, baseado na memorização mecânica das idéias desses pensadores e sem vinculação com os problemas concretos da realidade vivida pelos estudantes, como aliás, parece desejar o editorial mencionado (167).

---

(167) Sobre a acusação de que a volta da filosofia estava imbuída de interesses ideologizantes, ver ainda: Filosofia dirigida. Jornal do Brasil, 28 de fevereiro de 1982 e BARROS, Adirson. Marxistas controlam a educação (II). Ultima Hora, Rio de Janeiro, 2 de março de 1982. Ambos se referem mais especificamente ao conteúdo do "Documento de Brasília".

O argumento da doutrinação ideológica está presente também nas palavras de Tarcisio M. Padilha que, discordando da posição dos participantes do I ENDF que justificavam a volta da filosofia pela sua capacidade de promover o engajamento dos jovens na sociedade, afirma:

> "Essa postura tem sabor ideológico, e nada filosófico. Não é missão da filosofia discutir os problemas concretos com que o estudante se defronta no seu cotidiano" (168).

O jornal O Estado de São Paulo também marcou posição, através de vários editoriais, ao lado dos que acreditavam no "perigo da ideologização" que o retorno da filosofia ao 2º grau poderia representar. Em uma dessas oportunidades, apesar de ter assegurado que não mais iria se referir a este assunto, dedica quase a metade de seu texto a remoê-lo, invocando inclusive as palavras de João Villalobos e Ruy Nunes, cujo exagero e despropósito só podem ser comparados ao conservadorismo e à estreiteza de visão de que ambos se mostram possuidores. Diz o editorial:

> "Não vamos insistir no perigo da ideologização do ensino secundário, que (por absurdo que isso seja, já que a filosofia é o avesso da ideologia) pode representar a reintrodução da matéria no curso, não vamos insistir no assunto, embora tendo presente a possibilidade, pelo despreparo geral de alunos e da maioria dos presumíveis docentes, que, na expressão do professor João Villalobos, pode acabar convertendo a escola numa espécie de 'comunidade filosófica de base'; não vamos insistir no tema, embora conscientes, como o professor Ruy Nunes, de que 'a grande ameaça para o malogro do ensino da filosofia são os professores de fancaria, os energúmenos dos chavões revolucionários', pois que 'é preferível não haver ensino da filosofia nas escolas de 2º grau a tê-la ministrada por esses malévolos traficantes das mentes juvenis'" (169).

---

(168) Padilha afirma que a volta da filosofia no 2º grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, 22 de outubro de 1981. Sobre a posição de Padilha, ver também: Filosofar. Jornal do Brasil, 30 de outubro de 1981.

Com semelhante cinismo, um dos articulistas do Jornal do Comércio, após manifestar-se favoravelmente ao retorno da filosofia ao 2º grau, em vez de explicitar as razões dessa sua posição, dedica-se a alertar enfadonhamente para o risco de que a disciplina viesse a assumir um caráter doutrinador, o que, na prática, fortalecia a posição dos que eram contrários a esse retorno:

> "A idéia (do retorno da filosofia ao 2º grau) é, como não poderia deixar de ser, oportunissima, ainda que não se perca de vista o papel dos 'professores engajados', cuja missão verdadeira, mas sempre ocultada, é a de solapar as instituições democráticas em face de hipócritas defesas dos direitos humanos. Só se ouve falar de 'companheiros e torturados' no Brasil, Argentina e Chile, silenciando-se, de maneira solerte, 'os camaradas tantas vezes presos, torturados e mortos', sem direito algum às garantias constitucionais que o Ocidente permite (no Ocidente estão também o Brasil, a Argentina e o Chile), diariamente sacrificados nos países de ortodoxia comunista". (LITRENTO, 1983)

Mais adiante, complementa o autor:

> "A importância da filosofia está, precisamente, na <u>permissão</u> (grifo meu), sem que se incorra na categoria degradante de 'subversivo' ou de 'dissidente' (pouco importando os jargões da direita ou da esquerda), de se discordar, sem punição, da ideologia dominante (...). Assim, a função da filosofia não correrá o risco de ser confundida tão somente com uma teologia de Libertação". (Idem)

Afora as demais aberrações contidas no referido artigo, chama a atenção o uso pelo autor do termo "permissão". Ora, como esperar a permissão do Estado, sobretudo de um Estado autoritário, para o exercício do pensamento crítico, do questionamento, da proble-

---

(169) A filosofia e o ensino de 2º grau. <u>O Estado de São Paulo</u>, 15 de maio de 1983. Quanto à posição de Villalobos, o editorial se refere a suas declarações ao jornal em abril do mesmo ano, em que dizia: "Se for para voltar a filosofia ao 2º grau, dadas as condições brasileiras, a nossa falta geral de preparo, tanto de professores como de alunos, a impressão é que pode virar uma <u>comunidade filosófica de base</u>. Para dizer que o Brasil é um país subdesenvolvido, onde há opressores e oprimidos, não precisa fazer filosofia". (A filosofia volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas ... <u>O Estado de São Paulo</u>, 14 de abril de 1983).

matização radical da realidade?. Convém não esquecer que numa sociedade de classes, o Estado está sob o controle da classe dominante, e seria ingenuidade acreditar que esta classe pudesse se interessar em favorecer o pensar autêntico e crítico dos dominados, a não ser nos estreitos limites de sua necessidade de legitimação, visando assegurar sua hegemonia. É por isso que, mesmo quando o discurso oficial se pronunciava favoravelmente a esse pensar crítico, na prática, as condições materiais necessárias ao seu exercício efetivo pelos dominados eram negadas: privação do acesso à escolaridade imposta à grande parte da população; sucateamento do ensino público; minimização das disciplinas da área humanística; inculcação ideológica através dos meios de comunicação de massa, e inúmeras outras formas de bloquear o despertar da consciência crítica.

Deste modo, se a atividade filosófica tiver que ser permitida é provável que se caracterize como uma filosofia "bem comportada", "bem humorada", conivente com o status quo, ou seja, uma atividade em nada filosófica. Ora, a natureza da filosofia impõe a crítica radical e rigorosa de todos os aspectos da realidade. Como levá-la às últimas consequências, sem provocar a fúria dos que se beneficiam da situação vigente? Como discordar radicalmente da ideologia dominante, como diz o autor, sem se tornar subversivo, revolucionário? Na verdade, como será abordado no capítulo seguinte, o caráter revolucionário é, num certo sentido, inerente à atividade filosófica, razão pela qual não há que se temer esses jargões. Antes, há que se assumí-los de forma rigorosa e crítica.

Até aqui, limitei-me a expor e comentar apenas sumariamente algumas das inúmeras situações em que o argumento da doutrinação ideológica foi utilizado como meio de barrar, ou pelo menos dificultar a reintrodução da filosofia no ensino de 2º grau nos moldes em

que pretendiam seus proponentes. Tentarei agora analisá-los um pouco mais detidamente, procurando enumerar alguns aspectos que possam contribuir para denunciar de forma mais consistente a sua fragilidade.

1) De início é preciso esclarecer que os participantes do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau não ignoravam a possibilidade de que a disciplina pudesse ser utilizada para fins ideologizantes. Isto, entretanto, não significa que fosse este o objetivo por eles almejado, pelo menos não daqueles mais diretamente engajados no movimento. Ao contrário, não foram poucas as vezes em que manifestaram seu repúdio a um ensino doutrinário e dogmático, o qual consideravam um desvirtuamento do verdadeiro papel da filosofia. Os inúmeros documentos que elaboraram ao longo de sua luta bem atestam este fato. Vejamos apenas três exemplos para ilustrar, começando pelo Documento de Brasília:

> "O ensino de filosofia no 2º grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário, ou dogmático, uma vez que doutrina entendida como corpo estático de verdades pré-estabelecidas e reflexão são termos incompatíveis e atitudes teóricas irreconciliáveis". (Op. Cit., p. 5)

A ausência de imposições doutrinárias é advogada também pelo Documento de Goiânia:

> "A intenção de reinserir a filosofia no 2º grau há de entender-se mais do que como a imposição de um rótulo: Filosofia; é antes, o desejo de reintroduzir o exercício do pensar para dizerem-se as coisas criticamente e, se possível ordená-las sistematicamente. Trata-se de uma <u>reintrodução do filosofar</u>, o que significa propor uma tarefa que deve ser <u>livremente</u> assumida. Esta é a condição básica de toda atividade autenticamente intelectual: ser gerada na liberdade". (Op. Cit. p. 4)

O mesmo cuidado em assegurar a liberdade de pensamento aparece com outras palavras no documento enviado pelo Departamento

de Filosofia da USP, à SESU/MEC e ao Secretário Estadual de Educação de São Paulo, Paulo de Tarso Santos:

> "Entendemos que o contato com todas as formas de expressão da cultura não é um privilégio, mas um direito de todos os cidadãos e não deve estar ao sabor de nenhum tipo de orientação que, ao traçar os seus rumos, delimite o seu espaço ou, em outras palavras, realize um trabalho de censura. Nestes termos, ao insistirmos na volta da filosofia ao 2º grau, estamos defendendo um direito que os alunos possuem enquanto cidadãos livres" (170).

Os documentos, portanto, não deixam dúvidas quanto à posição dos que reivindicavam a volta da filosofia em repudiar o uso da disciplina como instrumento de doutrinação. Daí que a acusação de haver uma intenção ideologizante por detrás dessa reivindicação revela uma leitura equivocada, parcial e maliciosa dos objetivos do movimento. Há que se considerar, porém, que esta preocupação em deixar claro a posição do movimento quanto a esta questão, revestia-se de um caráter dual, contraditório: se, por um lado, visava tranquilizar e rebater as acusações dos que eram contrários a essa reivindicação, por outro, punha mais "lenha na fogueira" do discurso da doutrinação ideológica, acabando por gerar ainda mais desconfiança de que isto poderia ocorrer.

Apesar de todo esse cuidado em estampar sua rejeição à ideia de utilização da filosofia para fins doutrinários, os que propunham sua volta ao 2º grau admitiam existir concretamente essa possibilidade. Entretanto, levantavam alguns aspectos que os setores mais conservadores não conseguiam (ou não podiam) perceber. Em primeiro lugar, chamavam a atenção para o fato de que essa possibilida-

---

(170) Universidade de São Paulo. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício], São Paulo: 8 de abril de 1983.

de era provocada, em grande parte, pelo contexto político vigente, ou seja, o contexto da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento que cerceava os canais da participação política, levando muitos estudantes universitários a ver no magistério de 2º grau uma alternativa eficaz para um trabalho de militância. Em segundo lugar, lembravam que se, por um lado, existia concretamente o risco de que as aulas de filosofia fossem utilizadas como instrumento de inculcação político ideológica, por outro, esse risco não se aplicava somente à filosofia, mas também a todas as demais disciplinas que compunham o currículo, uma vez que isto dependia muito mais da postura ético-profissional de cada professor do que da natureza mesma das matérias lecionadas. Em terceiro lugar, mostravam que, ao contrário do que pretendiam fazer crer os adversários da filosofia, o retorno da disciplina ao 2º grau viria justamente contribuir para melhor instrumentalizar os jovens para a crítica e o combate às ideologias. Vejamos como esses aspectos aparecem nas falas dos protagonistas do movimento.

A questão do contexto político pós 64 é levantada por João Paulo Monteiro:

> "... a ausência de canais democráticos normais para a atividade política tem conseqüências ainda mais deformantes para a atitude dos estudantes perante a filosofia (...)
> Frustados pela impossibilidade de uma participação na vida política da nação em cuja eficácia possam acreditar, alguns estudantes criam expectativas a respeito da filosofia as quais esta só em alguns casos pode em parte, e em nenhum caso pode totalmente corresponder. Esperam que a função da filosofia possa consistir num trabalho de formação política, e assumem atitudes que tendem para a agressividade sempre que o ensino lhes parece 'desvinculado da realidade nacional'. Essa busca frenética de uma função 'ideológica' só pode conduzir a uma formação distorcida do estudioso da filosofia, assim levado a esquecer que esta só em alguns casos se relaciona diretamente com questões políticas". (MONTEIRO, 1978, P. 4)

Monteiro, portanto, reconhece a existência do problema da doutrinação, mas o coloca em outras proporções: aplica-se a "alguns estudantes" mais eufóricos não se podendo, portanto, imputar essa intenção de forma generalizada à totalidade dos futuros professores de filosofia. Além disso, trata-se de uma expectativa que a filosofia poderia atender somente "em parte" e, ainda assim, "em alguns casos". Deixa claro, também, a vinculação do problema com o contexto político autoritário daquele momento, trazendo à baila uma contradição intrínseca à acusação de que a volta da filosofia serviria para fins de doutrinação ideológica: tratava-se de uma acusação que partia dos setores mais conservadores da sociedade, isto é, justamente aqueles que haviam sido responsáveis diretos ou colaboradores do processo de instauração deste contexto e que, agora, empenhavam-se em conservá-lo a todo custo. Em outros termos, isso significava acusar os defensores da volta da filosofia ao 2º grau de um "crime" que, caso viessem a cometer, seria em grande parte por força das condições criadas pelos próprios acusadores. Nesse sentido, esses setores conservadores eram, eles próprios, os causadores de sua paranóia. Essa contradição era reflexo do caráter também contraditório do processo histórico no qual se engendrou a consolidação do ESN.

Assim, a democratização da sociedade brasileira na medida em que abrisse novos canais de participação política, viria contribuir para evitar, ou pelo menos minimizar a necessidade de utilização das aulas de filosofia para fins doutrinários, assegurando dessa forma a especificidade da disciplina. De fato, salienta Monteiro:

> "Se a democratização do país tardar muito mais, se os vários tipos de censura ainda florescentes se mantiverem como estão, é evidente que a investigação filosófica não poderá desenvolver-se normalmente".(Idem)

Com relação ao fato de que a utilização para fins de doutrinação era uma possibilidade à qual estavam sujeitas todas as disciplinas do currículo e não apenas a filosofia, Monteiro ressalta:

> "Não se engana inteiramente quem receia que o ensino da filosofia aos jovens, por docentes fanáticos de uma ou outra ideologia, se preste a uma crua e direta propaganda política. Certamente isso pode acontecer com a esperada generalização do ensino filosófico a nível secundário - e seria hipocrisia não reconhecê-lo. Mas isso também pode ocorrer nas aulas de história, inflingidas a nossos adolescentes por ideologistas menos escrupulosos. Seria isso razão para varrer a história de nossos colégios? Uma sociedade livre implica riscos, e o pior só se torna provável quando falta coragem para enfrentá-los. (MONTEIRO, 1982)

O mesmo raciocínio é apresentado pelo jornal Cidade de Santos, em matéria referente ao II ENDF realizado naquele local:

> "Verifica-se com relação à resistência do retorno aos currículos do 2º grau, um indisfarçável receio em alguns círculos, pelo fato da filosofia ser considerada como matéria ideológica, que pode facilmente ser revestida num instrumento de doutrinação. Ocorre que este receio é infundado, pois este risco se verifica em todas as outras disciplinas, uma vez que a questão da doutrinação não é instrínseca a qualquer disciplina, mas sim a quem a ministra". (Cf.: A importância da filosofia. Cidade de Santos, 6 de outubro de 1983, p. 3)

Essas considerações tocam num aspecto importante para a denúncia da vulnerabilidade do argumento aqui analisado: se a preocupação dos que o proclamavam era, de fato, com o perigo da doutrinação dos estudantes, a coerência exigiria que o problema fosse considerado em relação a todas as disciplinas, e não apenas à filosofia, como se esta fosse a única área do saber susceptível a esta possibilidade, enquanto as demais gozariam de certa imunidade, (ou, talvez, melhor dizendo, cumplicidade); como se a filosofia fosse portadora de um poder persuasivo especial, do qual seriam carentes as demais disciplinas. A esse respeito, a professora Isabel Fimenta Neves Hernandes nos alerta:

> "É preciso pôr um basta à tendência fantasiosa de hipervalorização os persuasão filosófica, como se apenas os filósofos pudessem - em virtude de força 'moral' e intelectual especiais - exercer grandes influências sobre seus alunos. Se a questão diz respeito, de fato, às influências que são exercidas nas escolas, nesse caso, qualquer professor, não obstante a inocuidade moral de sua disciplina, pode, por exemplo, pelo grau de respeito que venha a merecer, alcançar os mesmos resultados dos filósofos". (HERNANDES, 1986)

Contudo, os inimigos da filosofia não percebem (ou não podem perceber) este fato. Ao mesmo tempo em que nela descarregam toda sua munição, silenciam-se em relação à influência exercida pelas outras disciplinas, como se a prática dos demais professores, ao contrário dos filosófos, não fosse norteada, conscientemente ou não, por alguma orientação ideológica. Não enxergam (ao menos não o revelam claramente) que, ao se posicionarem contra o retorno de uma determinada concepção de filosofia, o fazem de um certo "lugar epistemológico", com base em um determinado refencial teórico e geridos por interesses e compromissos político-ideológicos específicos. Essa atitude extremamente parcial em relação à filosofia, põe em evidência o fato de que, na verdade, o que temiam os setores mais conservadores da sociedade, não era o risco de qualquer doutrinação, mas sim, a possibilidade de que ela adquirisse um enfoque tal que pudesse ameaçar aos seus interesses de classe. O trecho abaixo é bastante esclarecedor a esse respeito:

> "... tememos que a reintrodução obrigatória do ensino da filosofia acabe por abrir à 'doutrinação ideológica' (como foi denunciado pelo Instituto Brasileiro de Filosofia e por O Estado de São Paulo, em documentos que não foram refutados), doutrinação essa que, hoje, seria baseada na vulgata marxista e no catecismo da teologia da libertação (grifos meus), tão nociva e tão pouco filosófica quanto outra doutrinação qualquer, ou em mero blá-blá-blá, consistente talvez na memorização de algum manual rapidamente divulgado para servir de 'livro didático'". (BARROSa, 1983)

O marxismo e a Teologia da Libertação: eis, portanto os principais fantasmas que aterrorizavam as mentes mais conservadoras.

Não adiantava que os integrantes do movimento pela volta da filosofia tivessem declarado abertamente que não desejavam priorizar o marxismo, nem qualquer outra corrente filosófica, como ocorreu, por exemplo, quando um grupo de professores reunidos com a Ministra Esther de F. Ferraz, ao entregar-lhe o Documento de Goiânia, afirmou:

> "Não pretendemos privilegiar grupos marxistas ou outros. Queremos criar pensamento crítico válido no país. Vão prevalecer correntes filosóficas que interpretem o momento atual, que criem um certo impacto cultural. O jovem deve ser levado a compreender questões filosóficas a partir de problemas que lhes são próximos. Em filosofia também se deve voltar os olhos para os problemas da realidade nacional, como em qualquer outra disciplina. Não temos vocação contestatória própria"(171).

Com relação ao terceiro aspecto, ou seja, ao fato de que a filosofia teria por função não a doutrinação, mas o combate às ideologias, Monteiro afirma:

> "A filosofia serve, entre outras coisas, para ensinar a pensar - e pensar, como poderia ter dito Guimarães Rosa, é muito perigoso. Mas mais perigoso, muito mais, é deixar nossa juventude sem as armas, sem instrumentos críticos para analisar as idéias que lhe propõem". (MONTEIRO, 1982)

Em outro trecho complementa:

> "Há algo de doentio no medo obsessivo de que nossos futuros professores de filosofia no 2º grau, que serão uma parte de nossos estudantes universitários de hoje, vão dedicar suas vidas profissionais à estrepitosa ou mascarada divulgação de cartilhas ideológicas de qualquer

---

(171) Filosofia no 2º grau já tem apoio da Ministra. O Estado de São Paulo, 26 de abril de 1983, ver também: Ministra quer a filosofia no 2º grau e também no 3º grau. Folha de São Paulo, 26 de abril de 1983.

> tipo. No medo, não na previsão de que haverá casos desse gênero. Se os houver, caberá a quantos interessem pela discussão crítica de nossa sociedade, exercerem sua capacidade crítica também sobre esses casos - que se contarão entre os mais merecedores disso, por constituírem evidente desvirtuamento da missão própria do professor. De qualquer modo, desconhecer a filosofia não pode ajudar ninguém a fazer essa crítica. E os mais jovens sem dúvida estarão muito mais preparados para distinguir o trigo do joio, e para serem eles mesmos a resistirem sempre que os mais velhos tentarem doutriná-los, se de sua formação não estiver ausente o ensino da filosofia". (ídem)

A mesma idéia de que a ausência da filosofia torna os estudantes mais vulneráveis ao aliciamento das ideologias está contida no Documento de Goiânia:

> "a inexistência da filosofia no 2º grau, a partir de 1971, facilitou o surgimento de um vazio, preenchido com pretensos sucedâneos da filosofia, o que significa dizer também - dada a íntima relação entre Filosofia, Educação e Política - que se deixou a juventude despreparada para o desmascaramento das ideologias". (Op. Cit. , p. 2)

O documento aprovado no II ENDF, em Santos, por sua vez, referindo-se ao Parecer do Conselho Federal de Cultura que, embora tivesse se posicionado favoravelmente ao retorno da filosofia, dizia-se temeroso de que a disciplina pudesse prestar-se à doutrinação ideológica, informa que:

> "... os participantes do Encontro não acompanham os receios do texto quanto à ideologias, desde que entendem que só podem ser vencidas com argumentações claras, objetivas e abrangentes, porém, nunca pela fuga do debate" (172).

Dessa forma, o argumento utilizado pelos opositores da volta da filosofia ao 2º grau ficava invertido, voltando-se contra seus próprios defensores: em vez de instrumento de doutrinação, a

---

(172) Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 3. Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia. Santos: 3-7 de outubro de 1983, p.4.

filosofia passava a ser uma arma eficaz de combate à doutrinação. Era o "feitiço" virando contra o "feiticeiro".

2) Outro aspecto a ser considerado sobre a questão do uso ideológico da filosofia é que, em geral, os que se valiam desse argumento, o empregaram para combater não a qualquer filosofia, mas a filosofia na forma como a concebiam os que integravam o movimento pelo seu retorno ao 2º grau, isto é, uma filosofia "crítica", "engajada", comprometida com a problematização e a transformação da realidade. Não se opunham, porém, a uma filosofia que se fizesse contemplativa, abstrata, pura, neutra, universal e inofensiva a seus interesses de classe. Ao contrário, vista desta forma, a disciplina até lhes parecia conveniente. Era, pois, esta concepção de filosofia que os setores mais conservadores da sociedade envolvidos neste debate iriam contrapor à "filosofia crítica" dos membros daquele movimento ligados à SEAF e aos Departamentos a fim de descaracterizá-la, apresentando-a como doutrinária.

Antonio Paim, por exemplo, criticando a linha de pensamento e de atuação dos teólogos e filósofos da libertação, considera que tais tendências não se coadunam com a tradição filosófica de característica marcadamente metafísica. Para ele,

> "A filosofia brasileira preserva a característica essencial desse tipo de inquirição do saber meramente especulativo (grifo meu). (Paim, 1982)

Mais adiante, sua posição transparece com maior clareza:

> "Embora os filósofos sempre o tenham pretendido (ao contrário do que afirma Marx nas teses sobre Feuerback), nenhuma filosofia é capaz de transformar o mundo. A pretensão de fazê-lo estravaza os marcos da filosofia e não será mais enquanto filósofo que se lançará a semelhante empreitada". (Idem)

Para completar, referindo-se à filosofia da libertação, afirma Paim:

> "O lugar da filosofia da libertação na contemporânea meditação brasileira está por ser fixado e tal somente se dará pela atividade de cunho exclusivamente filosófico e não pelo alarde e a deblateração em matéria política". (Idem)

Claro está, portanto, que para Paim, filosofia e política não se misturam. Não é tarefa da filosofia preocupar-se com questões sociais, com a transformação da realidade. Isto é competência da política. À filosofia cabe apenas e tão somente especular sobre questões metafísicas.

O caráter metafísico de que deveria estar embutido o ensino de filosofia, fica ainda mais evidente nas declarações do Pe. Stanislavs Ladusãns, presidente do CONPEFIL, ao criticar o teor das considerações contidas no Documento de Brasília:

> "Esta disciplina deve ser preservada de toda e qualquer doutrinação ideológica de influências deformantes..." (Cf.: Estudo recomenda o ensino da filosofia em curso de 2º grau. O Estado de São Paulo, 30 de março de 1982)

Assim, seu ensino deveria se realizar na forma de:

> "um estudo sucinto e cativante de elementos de lógica formal e da metafísica". (Idem)

Em artigo publicado em 1983 pela revista Veritas, de Porto Alegre, Ladusãns elege como exigências principais que garantiriam a autenticidade do ensino de filosofia no 2º grau o "realismo", o "humanismo" e a "abertura ao cristianismo". Este humanismo, porém, deve ter sua fonte em Deus pois, para ser verdadeiro, precisa ser "pluridimensional e teocêntrico no sentido ontológico e ético, em oposição

nítida aos humanismos unidimensionais, fechados, tendenciosos, ideológicos, como por exemplo, o freudiano, o marcusiano, o marxista, etc.". (LADUSÃNS, 1983, p. 399)

Quanto à exigência de abertura ao cristianismo, afirma:

> "... o professor de filosofia, nem os seus alunos podem por de lado nas suas reflexões sapienciais o cristianismo. Pertencemos à cultura ocidental cristã. As raízes históricas do filosofar brasileiro são cristãs. Hoje o Brasil é considerado como a maior nação católica do mundo. Daí resultam motivo especial para ligar o filosofar da juventude, também nas escolas secundárias, ao cristianismo que, sendo diferente da ideologia e também da Filosofia, não atrapalha a atividade racional profunda, mas a auxilia e promove". (idem, p. 400)

Dessa maneira, atrelando o ensino da filosofia à tradição católica, Ladusãns praticamente o reduz ao ensino religioso, obtendo com isto duas vantagens: afasta a possibilidade de uma filosofia crítica, problematizadora de todos os aspectos da realidade (inclusive da religião), como pretendiam os que reivindicavam seu retorno ao 2º grau; cria espaço na instituição escolar para uma ação de doutrinação religiosa. Esta doutrinação, pelo visto, não fazia mal que ocorresse.

Finalmente, a idéia de que a filosofia deveria revestir-se de um caráter universal, a-histórico, a-temporal e, portanto, livre dos comprometimentos ideológicos, aparece com clareza cristalina no artigo de Ruy Nunes para o Jornal O Estado de São Paulo. Ao recordar a constante perseguição sofrida pela filosofia ao longo de sua história, fosse por cultores da ciência, notadamente os positivistas, fosse por adeptos da religião, ambos ignorando o verdadeiro e o real alcance da filosofia, Nunes salienta que:

> "Na época atual, todavia, verifica-se o aparecimento da forma mais incidiosa e virulenta da antifilosofia, que consiste na tentativa de redução da filosofia à ideologia e na sua sujeição ao poder político". (NUNES, 1984)

Mais adiante esclarece:

"Com o auxílio do método estruturalista de Lévy Strauss, do marxismo, do freudismo e do pensamento de Nietzsche, tem havido a tentativa de se anular o esforço cognitivo dos filósofos e de se aniquilar a filosofia, reduzindo-a a um satélite nocional dos interesses econômicos e políticos de uma classe social, como se uma concepção filosófica fosse apenas tributária de um grupo social e de determinada cultura. Com efeito, embora seja limitada na sua expressão pelas condições naturais, sociais e históricas em que vivem os pensadores, a filosofia brota das exigências permanentes do saber, peculiares ao espírito humano". (ídem)

Dessa forma, prossegue o autor, a filosofia;

"... equivale, se apoiada em princípios objetivos e evidentes, à resposta que o homem dá a si próprio, às suas interrogações, resposta que é válida para os homens de todas as épocas, uma vez que o valor-verdade tem caráter intemporal e supra-histórico, como propriedade que pode existir ou não no conhecimento que é sempre relativo".(ídem)

A filosofia, portanto, deve se ocupar de questões universais, buscando para elas respostas também universais, mantendo-se isenta de comprometimentos político-ideológicos, sejam estes de direita ou de esquerda. Esse comprometimento, que para o autor representava a destruição da filosofia, teria seus supostos articuladores perfeitamente identificados:

"Os sinais patentes desse intento de destruição da filosofia manifestam-se nos rosnados marxistas dos revolucionários, que abominam os filósofos, por não lhes adularem o catecismo ideológico da subversão social, assim como nos uivos dos lobos direitistas, que não suportam a crítica, a opinião livre e o debate das idéias e taxam de subversivo quem defende o direito humano de pensar, de ler obras filosóficas de qualquer pensador imaginado 'perigoso', como se a leitura de textos budistas convertesse o leitor em discípulo de Buda, ou a de Confúcio e Marx fosse reservada apenas a confucianos e marxistas". (ídem)

Dessa forma, a filosofia se distancia tanto dos revolucionários quanto dos direitistas conservadores. Qual seria então o seu lugar? O lugar da neutralidade.

Essa neutralidade filosófica, porém, suposta (ou proposta) por todos os exemplos supra citados, é impossível. Se por um lado, a filosofia não pode ser sinônimo de doutrinação dogmática, sob pena de se descaracterizar, por outro lado, num contexto de classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis, a atividade filosófica expressará sempre um compromisso de classe. Tratarei especificamente desta questão no capítulo seguinte.

3) Mas não é apenas a filosofia que os usuários do argumento da doutrinação ideológica concebem como neutra. A noção de que é preciso evitar a ideologização parece supor também que a escola, bem como os professores que nela atuam devem se isentar de qualquer orientação ideológica. Mas isto é impossível. Toda pessoa, enquanto historicamente situada, possui necessariamente valores, crenças, idéias e interesses determinados pelas condições econômicas,sociais, políticas e culturais em que se formou e tudo isso interfere inevitávelmente em sua forma de agir e pensar. Num contexto marcado pela existência de classes sociais antagônicas, esses valores, idéias e interesses refletem um posicionamento de classe. Não há, portanto, neutralidade. Querendo ou não, mais ou menos conscientemente, toda pessoa tem necessariamente, um comprometimento de classe. O mesmo vale para a escola. Enquanto instituição da sociedade civil, ela faz parte da superestrutura social e, em grande medida,responde à função de reproduzir (embora não de forma mecânica e absoluta, mas com contradições) o modo de produção no qual está inserida. Ora, isso significa que, com ou sem filosofia em seu currículo, a escola, pelo papel que lhe é conferido enquanto elemento da superestrutura social

e pela prática necessariamente comprometida de seus professores, já possui uma orientação ideológica determinada e, nesse sentido, já é doutrinadora. A própria constituição dos currículos que leva a privilegiar algumas áreas do saber em detrimento de outras, expressa uma certa concepção de educação, de sociedade e de homem que tem por detrás de si uma determinada opção político-ideológica. Negar esse comprometimento político da escola, seja por ingenuidade, seja pelo interesse em ocultar os mecanismos de dominação dos quais ela faz parte, significa assumir e reforçar uma visão parcial, distorcida e falseada da realidade favorecendo os agentes dessa dominação.

Assim, acusar os defensores da volta da filosofia ao 2º grau de pretenderem com essa proposta realizar um trabalho de doutrinação ideológica (vale dizer, marxista), sem reconhecer a doutrinação que a escola já realiza (certamente não de cunho marxista) é, no mínimo suspeito, visto que reflete uma leitura tendenciosa e insuficiente da realidade, que condena um certo tipo de doutrinação ao mesmo tempo em que silencia, e portanto consente e compactua, em relação a outro.

4) Se a escola não é ideologicamente neutra, mas antes, imprime à formação dos alunos uma direção determinada, o professor, cioso de não se tornar dogmático, diretivo, ao assumir uma postura supostamente neutra, imparcial, pode acabar, contribuindo, na prática, para reforçar a doutrinação já realizada pela escola. Nesse sentido, diz o professor Moacir Gadotti:

> "... é preferível um educador manipulador e direcionista do que um pseudo-educador incapaz de posicionar-se, de postar-se, de assumir-se como educador. Porque, no primeiro caso, ao plantar a semente da manipulação, o manipulador acaba, pela dialética presente na natureza e na sociedade, plantando também a semente contrária, isto é, a necessidade de desvencilhar-se da manipulação. A rejeição do manipulador é apenas uma questão de tempo. O segundo caso, porém, é trágico: os <u>'educadores'</u> <u>incolores</u> não provocam nenhuma reação. Em geral, pensam

> no seu bem-estar exclusivo e preferem assumir posições populistas quando isto convém aos seus interesses e quando não podem esconder-se sob o manto do populismo, escondem-se atrás da tecnocracia ou da pseudo-ciência. São os 'mornos' de que nos fala o Apocalipse e que, por não serem nem frios e nem quentes devem ser vomitados para fora das responsabilidades educacionais". (GADOTTI, 1985, p. 77)

Isso não significa, evidentemente, que o ensino de filosofia deva ser dogmático, doutrinário, pois de fato, não é sua função o proselitismo de nenhuma espécie. Os representantes do movimento que reinvidicava sua volta ao 2º grau saturaram-se de alertar para o desvirtuamento que isto representaria. Por outro lado, é preciso ter cuidado para não cair no extremo oposto, ou seja, a pretexto de não sermos doutrinadores, acabarmos nos tornando co-partícipes da doutrinação já em curso. Tal atitude seria, ela também, uma forma de ideologização. Além disso, é preciso reconhecer com tranquilidade que a reflexão crítica que caracteriza a atividade filosófica, quando autêntica, conduz necessariamente a um <u>compromisso prático</u>, a um engajamento. Como será apresentado no capítulo seguinte, a reflexão não è "teoria" pura e simplesmente. O seu ponto de partida é sempre a <u>prática</u> concreta vivida num dado momento histórico, para a qual ela procura dar alguma resposta. Ao mesmo tempo, é a prática que irá por à prova as considerações teóricas da filosofia, obrigando-a a refazê-las continuamente. Em suma, poder-se-ia dizer que a reflexão filosófica só tem sentido pleno se se constituir numa <u>práxis</u>, isto é, se teoria e prática estiverem dialeticamente entrelaçadas.

Por isso, as implicações práticas da reflexão não devem ser temidas nem evitadas, mas sim desejadas e até tomadas como parâmetro para se avaliar em que medida o seu caráter autenticamente filosófico está sendo assegurado. É claro que, num contexto social cindido em classes antagônicas, esse engajamento prático só pode se dar na forma de um comprometimento de classe. Isso, porém, não é si-

nônimo de doutrinação, mas consequência necessária do processo de superação do nível do senso comum em direção à aquisição de uma consciência filosófica.

Assim, é preciso que o professor empreenda um duplo esforço, procurando evitar tanto a imposição dogmática de suas idéias, quanto a assimilação passiva pelos alunos daquelas que já são hegemônicas na escola. Em outros termos, é preciso evitar tanto a doutrinação quanto a conivência. Sem dúvida, não se trata de tarefa das mais fáceis, pois a linha que separa essas duas possibilidades (se é que se pode falar em separação) é estreita, frágil e não se revela claramente. Para ilustrar figurativamente esta situação, talvez se possa dizer que a missão do professor assemelha-se à de um equilibrista caminhando sobre a corda bamba, pendendo contraditoriamente ora para um lado, ora para outro. Ou ainda, aproveitando a reflexão de Marilena Chauí, que o lugar do professor existe enquanto "lugar vazio" a ser preenchido pelo aluno no final do trabalho pedagógico. Dessa forma o professor deve se esforçar para vencer uma dupla tentação: a de se transformar em "guru", assenhorando-se do lugar do mestre e mantendo os alunos perpetuamente na condição de discípulos; e a tentação de ausentar-se antes da hora por acreditar numa pseudo-simetria de sua relação com os alunos. A esse respeito, porém, lembra-nos Chauí:

> "A relação professor-aluno é assimétrica e sem diálogo: este se torna possível quando o aluno desaparece e em seu lugar existe o novo professor. O diálogo é ponto de chegada e não ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual. É preciso aceitar a assimetria com rigor para não forjar a caricatura do diálogo e exercer disfarçadamente a autoridade.
> (...) o diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador". (CHAUÍ, 1980, p. 39)

Talvez este seja o caminho para o enfrentamento eficaz do problema da doutrinação: o professor como mediador entre o aluno e o conhecimento histórico e socialmente produzido. A ele caberia colocar os alunos em contato com os conteúdos significativos de sua disciplina, visando instrumentalizá-los teórica e praticamente para que, de posse desses conhecimentos, pudessem posicionar-se mais crítica, consciente e autonomamente em face da realidade em que vivem. É claro que a definição desses conteúdos significativos implica num trabalho de seleção que é sempre e necessariamente guiado por posicionamentos político-ideológicos determinados. Mas isto não deve ser tido como algo negativo que viria macular o trabalho pedagógico; ao contrário, é por aí que o professor pode encontrar o caminho específico de sua realização enquanto agente social e político, o que, de resto, não tem nada a ver com doutrinação, mas com inserção crítica e transformadora no real, postura aliás inerente à condição humana e desejável de ser assumida conscientemente por todos.

5) Um último aspecto que gostaria de levantar sobre o tema da doutrinação ideológica refere-se à mudança de posição de alguns setores que tradicionalmente o empregaram para justificar sua rejeição à proposta de reinclusão da filosofia ao 2º grau. É o caso, por exemplo, do Jornal do Brasil que, se de início revelara-se como um dos que mais veementemente procuraram associar essa proposta à intenção de doutrinação, algum tempo depois, converteria-se em defensor da filosofia. Assim, em editorial de março de 1982, afirmava:

> "Pode esta nova disciplina servir de instrumento para a politização marxistizante? Pode. Mas seria o caso de pesar um pouco as consequências e a possibilidades desta hipótese. Pois a referida tendência, modismo de que não temos podido escapar em nível colegial ou universitário, sempre dispensou perfeitamente as aulas de filosofia". (Cf.: Idéia válida. Jornal do Brasil, 10 de março de 1982)

Mais adiante, prossegue o editorial:

> "Se pode haver um professor que utilize mal a sua cátedra, não será tão difícil, através de uma preparação cuidadosa, encontrar os que estejam dispostos a introduzir os seus alunos em algumas questões básicas da filosofia - a lógica, a ética, o problema do conhecimento - que podem evidentemente alternar com reflexões mais prosaicas sobre o dia-a-dia". (idem)

Em outra ocasião, ao discordar do Parecer CFE nº 342/83, em que a relatora Anna Bernardes da Silveira Rocha havia se posicionado contrariamente ao retorno imediato da filosofia ao 2º grau, o jornal contra-argumenta:

> "O risco de infecção pelo vírus ideológico encontra-se presente em todos os estudos humanísticos e não somente na filosofia. A história e os chamados 'estudos sociais' também podem sofrer a contaminação ideológica. Não por isto que essas disciplinas deixarão de ser ensinadas. A defesa contra o viés ideológico deve ser feita através da adoção de uma diretriz para o programa de filosofia que contemple o ensino da evolução dos grandes temas e idéias, seguindo-se as noções básicas dos <u>estudos tradicionais</u> (grifo meu) da matéria (lógica, ética, etc.)". (Cf.: Contrafilosofia. <u>Jornal do Brasil</u>, 8 de julho de 1983)

Quanto à preocupação da Conselheira de que não haveria professores preparados em número suficiente para o preenchimento da demanda, rebate o jornal:

> "A falta de professores habilitados ocorre, antes de tudo, porque a disciplina não é obrigatória. Para que existem os cursos de filosofia nas universidades? No passado - quando a disciplina era obrigatória - serviam para formar professores de filosofia, hoje, <u>faute de mieux</u>, servem para colocar no mercado de trabalho mais desempregados, habilitados ou não". (idem)

Mas o que teria levado o Jornal do Brasil, um dos expoentes do combate ao retorno da filosofia ao 2º grau, a mudar de posição de uma hora para outra. Na verdade, ao contrário do que à primeira vista pode parecer, não havia incoerência nessa sua atitude.

Em primeiro lugar as declarações do jornal em defesa da filosofia ocorreram num momento em que os setores ligados ao movimento pela volta da disciplina ao 2º grau, em resposta à grande repercussão que tivera o Documento de Brasília (e da qual o Jornal do Brasil fôra um dos protagonistas), já haviam se pronunciado publicamente, em inúmeras vezes, esclarecendo que a proposta de que eram portadores não trazia nenhuma intenção de doutrinação. Por outro lado, não seremos ingênuos a ponto de pensar que esses esclarecimentos seriam suficientes para convencer e converter os setores mais conservadores. Certamente, precisariam de melhores motivos.

Em segundo lugar, apesar do esforço em parecer indiferente à questão da doutrinação, o jornal não consegue esconder sua preocupação. No primeiro editorial ela ainda perpassa quase todo o texto. No segundo, é invocada a pretexto de refutar um dos argumentos supostamente utilizados pelo CFE para justificar a não introdução da filosofia, quando na verdade, em nenhum momento o Parecer da Conselheira Anna B. da S. Rocha toca nessa questão. Ao que parece, o Jornal do Brasil ainda não havia conseguido exorcizar de si mesmo o fantasma que "desejava" retirar de outros. Tanto que nesse mesmo editorial reafirma:

> "Ninguém ignora que quando o projeto de 'regresso da filosofia' veio à luz, surgiram tendências pronunciando a tentativa de dar caráter ideológico ao ensino da filosofia, transformando-o em simples recitação da vulgata marxista". (Contrafilosofia. Jornal do Brasil, 8 de julho de 1983)

Por outro lado, não deixa de salientar que essa tendência "foi rejeitada por instituições representativas e pela opinião pública", buscando com isso reforçar e legitimar sua própria posição contrária à concepção de uma filosofia crítica adotada pelos defen-

sores da volta da disciplina ao 2º grau. Não é por acaso, aliás, que o jornal faz questão de explicitar o tipo de filosofia que considera conveniente ser ensinada nas escolas: "o ensino da evolução dos grandes temas e idéias, seguindo-se as noções básicas dos estudos tradicionais da matéria (lógica, ética, etc.)". Novamente, portanto, a idéia de uma filosofia neutra, estéril, conservadora.

Em terceiro lugar, e aqui reside o aspecto mais importante para a compreensão das razões que levaram certos setores a rever sua posição contrária à proposta de retorno da filosofia ao 2º grau, esta mudança ocorreu no momento em que o ESN buscava encontrar outras formas de obter legitimidade e assegurar sua hegemonia. Com o fim do "milagre econômico" e o agravamento da crise econômica e social, as forças de oposição tornaram-se cada vez mais numerosas e seus gritos por reformas cada vez mais estridentes, de tal modo que o Estado já não podia se valer apenas e tão somente da repressão indiscriminada para garantir a coesão social. A saída encontrada foi a política de distensão gradual e segura levada a efeito pelos governos Geisel e Figueiredo que, longe de qualquer intenção de redemocratização autêntica da sociedade brasileira, visava nada mais do que renovar a legitimidade do ESN perante a oposição de elite (CNBB, OAB, ABI e Universidades) e garantir sua hegemonia. Ora, os editoriais citados acima datam desse período. Convém não esquecer ainda que 1982, ano de sua publicação, foi marcado pelas eleições diretas para governadores dos Estados, suprimidas desde a reforma constitucional de 1969. Tratava-se, portanto, de um momento de euforia democrática que, de certa forma, conferia legitimidade ao discurso liberalizante do Estado.

É pois nesse contexto político que se pode compreender a mudança de posição dos setores conservadores em relação ao retorno

de filosofia ao 2º grau. A Universidade, principal segmento que reivindicava esse retorno, fazia parte da elite oposicionista de quem o governo desejava obter o reconhecimento para sua legitimidade. Assim, na medida em que os grupos conservadores se pussessem a defender a volta da filosofia, tida como uma disciplina crítica, subversiva, doutrinadora, estariam dando provas da autencidade de suas intenções democratizantes. É por isso que não podiam deixar de referir-se ao risco de doutrinação ideológica que a presença da disciplina no 2º grau poderia representar, nem tampouco de identificar o conteúdo dessa doutrinação com o marxismo, inimigo mor do sistema de que se faziam guardiões. Era necessário manter viva esta imagem subversiva da filosofia para que tivesse êxito sua estratégia de legitimação do ESN.

Nesse sentido, poder-se-ia afirmar que de certa forma, o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau foi utilizado pelo ESN como instrumento de recomposição de sua hegemonia. A este aspecto voltarei mais adiante.

4. A volta da filosofia ao 2º grau

O movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, que, no dizer de Maria Célia Simon, chegou a atingir a quase unanimidade de posições a seu favor, foi, de certa forma, vitorioso. Nas palavras de Marilena Chauí:

> "... longa e dura foi a batalha, mas conseguimos, em todo o País, que o ensino da filosofia retornasse ao 2º grau" (CHAUÍ, 1985, p. 22)

Por outro lado, é preciso reconhecer também que essa vitória não foi total, devendo, ao contrário, ser relativizada em função: 1º) das condições desfavoráveis em que se deu o retorno da filosofia, tanto no que se refere à situação do ensino de 2º grau de um modo geral, quanto em relação à disciplina especificamente, além do fato de muitas das reivindicações do movimento não terem sido atendidas. Há portanto, ainda, muitas conquistas pela frente; 2º) o retorno da filosofia ao 2º grau, no momento histórico brasileiro em que se sucedeu, revestir-se de um significado muito mais complexo e profundo do que à primeira vista pode parecer, tendo assumido um caráter de instrumento de recomposição da hegemonia do ESN. Vejamos mais de perto estes dois aspectos.

4.1. As condições em que se deu o retorno da filosofia ao 2º grau

Ao retornar ao ensino médio após longo tempo no exílio, a filosofia encontra uma realidade que em muitos aspectos lhe é adversa e hostil. As palavras de Maria Célia Simon, embora se refiram especificamente às escolas do Rio de Janeiro, dão-nos uma boa noção dessa realidade:

> "... um 2º grau que é em tudo carente, poucas escolas públicas, a maior parte em precário estado de preservação, professores sobrecarregados e mal pagos, salas superlotadas, ausência de recursos didáticos, alto índice de evasão escolar! Essas escolas concretizam nas suas limitações a educação deteriorada, distanciada daqueles que efetivamente não contam na construção da polis. Talvez não se deva esperar muito da filosofia que lá é ensinada". (SIMON, 1986, p.32-33)

É evidente, como nos lembra Simon, que esta situação de precariedade não se resolve com a mera inclusão ou supressão de dis-

ciplinas, nem tampouco com alterações na filosofia do currículo no sentido de torná-lo mais ou menos humanístico. Os participantes do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, por diversas vezes chamaram a atenção para o fato de não se poder considerar essa medida como panacéia para os problemas do ensino médio. A filosofia (mas não qualquer filosofia!) tem, sem dúvida, uma contribuição importantíssima na recuperação da escola pública, em particular do ensino médio, o mesmo valendo para as outras disciplinas que compõe o conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e que cabe à escola socializar de forma sistemática, crítica e criativa. Mas a questão fundamental da recuperação da escola pública é outra. "O problema não está aí, mas na estrutura da sociedade da qual a escola é apenas uma dimensão" (SIMON, 1986, p.33). Em outros termos, a superação das condições precárias em que se encontra a escola pública brasileira a fim de que a formação dos estudantes, nas diversas áreas do conhecimento, em especial a formação filosófica, possa se realizar plenamente, supõe uma transformação radical na estrutura social. Em contra-partida, a filosofia, (como as demais disciplinas) para contribuir efetivamente com a recuperação do ensino público, deve também, necessariamente, estar voltada para a transformação dessa estrutura social.

Além dessa situação de penúria em que se encontra o ensino médio de um modo geral e que dificulta o trabalho em qualquer área do conhecimento, a filosofia conta ainda com algumas dificuldades e limitações específicas. De fato, seu retorno ao 2º grau não se deu exatamente da forma como pretendiam seus proponentes.

Em primeiro lugar, uma das suas principais reivindicações que era a obrigatoriedade da disciplina acabou não sendo contemplada. Na grande maioria dos Estados a disciplina permaneceu na condi-

ção de optativa, o que permitiu que muitas escolas não a inserissem em suas grades curriculares. De um questionário [173] enviado a 23 Secretarias Estaduais de Educação visando levantar informações sobre a situação da filosofia em suas respectivas jurisdições, dos 16 Estados que responderam às questões solicitadas pôde-se constatar que apenas 5 (31%) matém a filosofia em seus currículos como disciplina obrigatória, contra 11 (69%) em que ela é optativa.

Desses mesmos 16 Estados, o percentual de escolas que oferecem a disciplina, seja em caráter optativo, seja na condição de obrigatória, está assim distribuído:

número de Estados	% de escolas com filosofia
4 (25%)	menos de 25%
3 (19%)	de 25 a 50%
3 (19%)	de 50 a 75%
4 (25%)	mais de 75% ou 100%
2 (12%)	não responderam

Vemos assim que entre os Estados que responderam ao questionário, a filosofia está presente na maioria das escolas em pouco mais de 50% deles, restando portanto outros 44% em que a disciplina é menos presente.

A esse respeito, adverte Marilena Chauí:

---

(173) Sobre o resultado dessa pesquisa ver anexos II, III e IV.

> "Ora, tanto esforço e tanto empenho de nossa parte parecem rumar para o fracasso. Sendo disciplina optativa, a filosofia pode não ser colocada no elenco das disciplinas do segundo grau, pois como vivemos num país autoritário, a opção não é feita pelo aluno, mas pelo diretor da escola! Inúmeros diretores e delegados de ensino estão impedindo a presença da filosofia, mesmo como optativa. Essa atitude obscurantista, autoritária e burocrática, não pode ser tolerada nem por alunos e professores, nem pela Secretaria de Educação". (CHAUÍ, 1985, p. 22)

É verdade que a Resolução CFE 6/86 que "recomenda" a inclusão da filosofia no currículo do 2º grau e, mais ainda, a recente realização de concurso público (1986 no caso de Estado de São Paulo) para admissão de professores de filosofia, representou considerável avanço no sentido de aumentar as chances da permanência da disciplina. De fato, a efetivação dos professores propiciada pelo concurso, dificulta para a escola a substituição da disciplina. Nada disso, entretanto, representa "garantia" segura de sua implantação. Somente com a conquista da obrigatoriedade a filosofia terá reconquistado efetivamente o lugar que lhe foi e continua sendo subtraído.

Este concurso, por outro lado, não foi exatamente o que se esperava. Nas palavras do professor Cesar Aparecido Nunes:

> "A expectativa era de que já neste concurso houvesse um redirecionamento da questão da filosofia, ou seja, que fosse dada abertura a uma abordagem e os conteúdos mais próximos à questão política e a sua contrução social e histórica. Contudo o concurso, em sua linhas gerais, privilegiou uma compreensão tradicional da filosofia, tornando-se outra vez um reforço ou variante da concepção tomista clássica, ou, quando muito, supondo um conhecimento enciclopédico e livresco". (NUNES, 1990, P. 78)

Além dao não-obrigatoriedade, outro problema que os filósofos tiveram que enfrentar em função da forma como se processou o retorno da filosofia as 2º grau, foi o fato de muitas dessas aulas terem sido confiadas a professores formados em outras áreas de conhecimento. Isso porque os critérios oficiais de atribuição de aulas

privilegiavam em primeiro lugar, a situação funcional dos professores conferindo primazia aos efetivos sobre os contratados temporariamente e, em segundo lugar, o tempo de serviço de cada professor. Ora, professores efetivos de filosofia praticamente inexistiam graças ao período prolongado em que a disciplina esteve no exílio. Quanto ao tempo de serviço, grande parte dos integrantes do movimento pelo retorno da filosofia eram profissionais formados recentemente que, ou ainda não haviam lecionado, ou que por falta de opção, trabalhavam com outras disciplinas (história, geografia e OSPB, por exemplo), muitas vezes contratados como "eventuais" (substitutos). Tudo isso propiciava que os professores efetivos e mais antigos, mesmo que não tivessem formação específica nesta área, mas que pela legislação fossem autorizados a ministrá-la, acabassem tomando a seu encargo aulas de filosofia a fim de ampliar ou complementar sua jornada de trabalho. Acrescente-se a isso a possibilidade de manipulação do processo de distribuição de aulas por parte dos diretores, beneficiando grupos determinados de professores em função de suas preferências e amizades pessoais ou de outros interesses particulares.

A presença significativa de professores de outras áreas lecionando filosofia pode ser constatada pelos dados abaixo. Analisando o perfil dos professores que lecionam filosofia num total de 16 Estados [174] percebe-se que apenas 33% desses profissionais possuem formação específica nesta disciplina, contra 52% licenciados em outras áreas, entre as quais predomina a de Pedagogia (cerca de 15% dos Estados não responderam a este ítem do questionário).

---

(174) Ver quadro do anexo III.

No caso do Estado de São Paulo, segundo dados da CENP (175) de 555 professores consultados, 301 (54,3%) eram formados em filosofia, contra 254 (45,7%) com formação em outras áreas, entre as quais predominava a de Pedagogia.

Na avaliação da CENP, o índice de 54,3% não é negativo, tendo em vista o longo período em que a filosofia permaneceu afastada, desestimulando a opção dos jovens por esta licenciatura. Por outro lado, 45,7% de professores sem formação específica em Filosofia também é um índice expressivo e preocupante, que aponta para uma séria dificuldade que ainda está para ser enfrentada no interior do processo de consolidação da disciplina no ensino médio.

A situação se agrava ainda mais se se considera que desses 555 professores consultados, apenas 19,3% são formados em uma das três principais instituições que mantém cursos de graduação em filosofia, quais sejam, USP, UNESP e PUC (176). Os 80,7% restantes, advém de outras instituições privadas, cuja qualidade é no mínimo questionável. Este fato pode ser significativo, como alerta a própria CENP, levando-se em conta que a proposta curricular de filosofia por ela patrocinada, fôra elaborada no interior dessas instituições consideradas principais, notadamente da USP, sendo portanto, esperado um certo "estranhamento" por parte da maioria dos professores formados em outras escolas em relação a esta proposta.

---

(175) Os dados que se seguem foram colhidos em: São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantém ensino de 2º grau, nos termos do inciso III do artigo 7º da del. CEE nº 59/80. São Paulo: outubro de 1988.

(176) Até este momento não se iniciara o curso de graduação em filosofia da UNICAMP.

Que as aulas de filosofia fossem ministradas por professores formados em filosofia sempre foi uma reivindicação do movimento pela volta da disciplina ao 2º grau, como meio de assegurar a sua especificidade e o cumprimento dos objetivos propostos. De resto, confiar o magistério de uma disciplina qualquer ao profissional de sua competência específica, é o mínimo que se pode esperar de um ensino que se pretenda sério. Além disso, há também a questão do mercado de trabalho dos professores de filosofia, já analisada anteriormente e que se constitui num elemento importante para a própria sobrevivência dos cursos de graduação em filosofia.

Era também reivindicação do movimento que, uma vez reimplantada no 2º grau, a filosofia fosse ministrada em pelo menos duas séries, com no mínimo duas horas semanais. Ao que parece, porém, também isto não foi atendido, como demonstram os números abaixo.

Das 711 escolas do Estado de São Paulo que incluiram a filosofia em seus currículos, 455 (64%) o fizeram em apenas uma série, sendo que 77 escolas (10,8%) a inseriram na 1a série, 91 (12,8%) na 2ª série e 287 (40,4%) na terceira. Nota-se que a maioria das escolas optou por situar a filosofia nas séries finais.

Por outro lado, apenas 35,3% (251) dessas escolas optaram por incluir a filosofia em mais de uma série, sendo que 48 (6,8%) escolas a introduziram na 1ª e na 2ª séries; 170 (23,9%) na 2ª e na 3ª séries; e 33 (4,6%) nas três séries [177].

A ausência de um consenso em relação às séries em que a disciplina deve ser ministrada, indica a necessidade de discussão acerca dos critérios que devem orientar a reinclusão da filosofia no

---

(177) Houve ainda 5 escolas (0,7%) que não responderam ou apresentaram respostas truncadas.

2º grau. Essa ausência de critérios mais definidos, expressava-se também na heterogeneidade do número de aulas semanais de filosofia nas escolas consultadas, como revela o quadro abaixo:

711 Escolas com Filosofia

Número de aulas	Total de escolas	%
02 a 06	467	65,7
07 a 11	101	14,2
12 a 15	54	7,6
16 a 31	57	8,0
mais de 32	17	2,4
sem resposta/truncada	15	2,1

Como se vê, a grande maioria das escolas conta com um número muito reduzido de aulas de filosofia. De acordo com a CENP, isso se explica em parte, pelo fato de a maior parte das escolas terem incluído a filosofia nas série finais, onde as classes são em menor número, devido principalmente ao problema de evasão escolar. Além disso, há que se considerar que as escolas, em geral, oferecem apenas o número de aulas semanais exigido por lei: no caso da filosofia, duas.

É importante constatar ainda que das 711 escolas pesquisadas apenas 10,4% dispõem de um número de aulas igual ou superior a 16, proporcionando condições para a constituição de cargos. Isso restringe a possibilidade de realização de concursos públicos para contratação e efetivação de professores, o que seria importante para garantir que a disciplina ficasse a cargo de profissionais devidamente habilitados, assegurando em certa medida a qualidade desse ensino e, ao mesmo tempo, para garantir estabilidade a esses profis-

sionais, diminuindo assim as facilidades para a exclusão da disciplina.

Observa-se, portanto, que, na prática, o retorno da filosofia ao 2º grau ainda não se consolidou plenamente, restando muitas conquistas a serem realizadas. Esse retorno, na verdade, é um processo que não está terminado, razão pela qual a luta em prol deste objetivo deve continuar com todo vigor.

4.2. A filosofia como instrumento de hegemonia do ESN

Se a filosofia era considerada "inútil" para um ensino de feição tecnicista, imediatista e pragmatista, que visava a contensão da demanda de ensino superior e a formação de mão-de-obra dócil para atender às exigências do modelo de desenvolvimento econômico vigente, sem nenhum compromisso ou interesse no desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica dos alunos; se, além disso, os setores mais conservadores e paranóicos da classe dominante viam a filosofia com desconfiança, acusando-a de subversiva e de instrumento de doutrinação marxista, que motivos teriam então levado o ESN, em determinado momento, a autorizar, e até mesmo a defender o retorno da filosofia ao 2º grau?

Para se compreender essa aparente contradição é preciso relembrar as características do contexto político em que esse processo se desenrolou. Como foi abordado no Capítulo I, houve um momento em que o ESN viu-se num perigoso impasse: de um lado, cresciam as pressões pela democratização da sociedade, vindas principalmente dos setores da elite oposicionista (OAB, ABI, CNBB e Universidades). A Universidade em particular, havia se constituido num importante

foco de resistência ao regime militar. Basta lembrar o caso específico da Faculdade de Filosofia da USP, que vivera uma experiência traumática tendo sido alvo de violenta depredação pelo aparato repressivo. De outro lado, com o desgaste do "milagre econômico" e a queda do nível de vida das camadas médias, o ESN perdera seu principal trunfo de legitimidade. Ora, num clima de oposição quase generalizada, não era possível continuar assegurando a hegemonia do Estado por intermédio da repressão indiscriminada. Era preciso encontrar outras formas de legitimação.

Este foi o sentido da política de "abertura" gradual e segura dos governos Geisel e Figueiredo que, longe de representarem um autêntico compromisso com a democratização da sociedade, significou uma estratégia bem articulada de recomposição da hegemonia do ESN que, desta forma, conseguia renovar sua legitimidade perante a elite oposicionista e, ao mesmo tempo, assegurar a continuidade do modelo econômico vigente.

É, pois, exatamente neste período de "abertura" política, de mudança de estratégia da parte do ESN, que começa a ganhar força e organização o movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, culminando, a partir de 1980, com a reimplantação da disciplina em vários Estados, ainda que não propriamente da forma como pretendiam os integrantes desse movimento.

Isso leva a crer que a decisão do ESN de reintroduzir a filosofia no ensino de 2º grau fazia parte dessa estratégia mais ampla de recomposição de sua hegemonia. Nesse sentido, o caráter "subversivo" atribuído à disciplina não era um entrave ao seu retorno, mas ao contrário, uma peça essencial para o êxito dessa estratégia: na medida em que a filosofia era associada à crítica, ao questionamento, à transformação da realidade, o consentimento para a sua pre-

sença no ensino médio viria referendar o discurso oficial da democratização da sociedade e, com ele, o próprio ESN.

É curioso constatar que, de certa forma, essa estratégia acabou sendo facilitada pelos próprios integrantes do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, os quais, para forçar o governo a ceder, argumentavam que, tal medida, seria coerente com as proclamadas intenções democratizantes. Em outros termos, ainda que isto fosse uma estratégia para atingir o objetivo desejado, o que estavam dizendo era que a reintrodução da filosofia ao 2º grau seria uma confirmação prática do discurso liberalizante assumidos pelo ESN.

É evidente que a intenção dos que lutavam pela volta da filosofia ao 2º grau não era de compactuar com os objetivos do ESN. Com efeito, a democratização da sociedade se, por um lado, era discurso ideológico do ESN, por outro lado, era (e continua sendo) também um anseio do conjunto da população. Nesse sentido, associar o ensino de filosofia à democratização da sociedade tinha para o movimento pelo retorno da disciplina, uma dupla importância: 1º) punha em cheque o discurso oficial, atuando como mecanismo eficiente de pressão para a conquista do retorno da disciplina; 2º) fortalecia a luta mais ampla pela democratização efetiva da sociedade brasileira.

Mas não foi somente em relação à política de "abertura" que a reimplantação da filosofia no ensino médio contribuiu, em certa medida, para a legitimação do ESN. O mesmo vale para a política educacional.

De fato, a reforma promovida pela Lei 5692/71 há tempo vinha dando sinais de cansaço, avolumando-se as críticas ao caráter tecnicista e profissionalizante do ensino médio, bem como as reivindicações de mudanças no sentido de humanizá-lo. Os próprios documentos produzidos no seio do movimento pela volta da filosofia são

exemplos desse fato.

Nesse contexto, o retorno da filosofia, bem como de outras disciplinas da área humanística, vinha responder, pelo menos a nível teórico, a essas reivindicações, livrando o Estado da tarefa de uma alteração mais global na estrutura mesma do ensino.

À esse respeito, ouçamos o que diz Maria Célia Simon:

> "Mesmo não tendo havido no país nenhuma mudança estrutural em relação à década de 70 (quando foi implantada a lei 5692/71), presenciamos hoje o esforço do regime em se redefinir politicamente, buscando novos instrumentos para a preservação da hegemonia político-cultural das classes dominantes. Ora, esse esforço passa, também, pela política educacional em geral e pelo 2º grau em particular". (1986, p. 26)

Mais adiante complementa:

> "Procura-se reorientar a política educacional a nível de 2º grau no sentido de sua 'humanização'. Ora, quer nos parecer que a 'quase-unanimidade' de intenções favoráveis à presença de uma disciplina filosófica nesse grau de ensino se insere nesse quadro. Cremos que é possível, mesmo, pensar na hipótese de que a reimplantação da filosofia está sendo vista por alguns setores como mais uma forma de contornar o problema maior da própria falência do ensino médio no Brasil". (idem)

Assim, a volta da filosofia ao 2º grau atendia também às necessidades do ESN. Contudo, a este não interessava a reintegração efetiva da disciplina nos moldes em que desejavam os defensores de seu retorno, mas apenas uma presença mínima, suficiente para lhe assegurar o efeito pretendido de legitimidade. Daí o cuidado do ESN em controlar de perto, através de seus organismos educacionais, o processo de reimplantação da disciplina, e a precaução de não conferir-lhe caráter obrigatório, evitando com isso que ela se alastrasse por todo o país, escapando sua influência dos limites tolerados.

Concluindo, pode-se afirmar que o retorno da filosofia ao 2º grau foi, ao mesmo tempo, conquista dos setores progressistas

verdadeiramente comprometidos em fazer de seu ensino um instrumento de democratização da sociedade e da cultura, e produto da necessidade de recomposição da hegemonia do ESN, que o utilizou como "avalista" de sua legitimidade perante o setor de elite da oposição. Esse caráter dual, refletia os antagonismos entre as forças políticas em confronto naquele momento histórico, ou, numa palavra, a dialética entre os anseios da oposição organizada e os interesses de auto-perpetuação do ESN.

Em face a isto, cabe perguntar: se o retorno da filosofia ao 2º grau foi também um mecanismo de recomposição da hegemonia do ESN e se a filosofia que se pretende ministrada é uma filosofia crítica, comprometida com a transformação da realidade, como então justificar sua presença no currículo deste nível de ensino? Não haveria aí uma incompatibilidade inexorável? Que papel caberia a uma disciplina com tais características numa escola que em muitos aspectos se faz reprodutora da estrutura social vigente? Em suma, trata-se de indagar acerca do sentido do ensino de filosofia no 2º grau. É o que será discutido a seguir.

CAPÍTULO IV

DISCUTINDO O PAPEL DA FILOSOFIA NO ENSINO DE 2º GRAU

Para se empreender essa discussão faz-se necessário tomar como referência um certo conceito, uma certa concepção de filosofia e de seu significado na sociedade. Assim, a filosofia será aqui entendida como "busca da verdade" que se realiza através da reflexão, sendo esta uma atividade socialmente determinada e que expressa um compromisso de classe.

Contudo, para melhor caracterizar essa concepção, convém realizar preliminarmente uma rápida incursão pela questão do conhecimento e da verdade, o que será feito à luz das considerações de Adam Schaff. (1983)

1. O problema do conhecimento e da verdade

O processo do conhecimento envolve sempre uma relação entre três elementos: o sujeito que conhece, que é o homem; o objeto conhecido, ou seja, a realidade nas suas mais diversas dimensões; e o conhecimento propriamente dito que é o produto dessa relação.

De acordo com a maneira como se compreende a relação entre esses três elementos, diz Schaff, podemos distinguir três modelos explicativos do processo do conhecimento:

1º modelo: objetivo-mecanicista. Esta concepção confere primazia ao objeto que atua sobre o aparelho perceptivo do sujeito sendo este um agente passivo, contemplativo, receptivo. O conheci-

mento resultante desse processo seria então um mero reflexo, uma cópia exata do objeto, proporcionada por uma ação mecânica deste sobre o sujeito. Daí o caráter mecanicista dessa concepção.

2º modelo: idealista-ativista. Neste caso, a ênfase desloca-se para o sujeito que capta o objeto do conhecimento como sua própria produção. O sujeito possui portanto, um papel ativo no processo do conhecimento, mas trata-se de um sujeito concebido como indivíduo abstrato, isolado da realidade concreta, no qual não é reconhecida a presença de condicionamentos sociais, objetivos. Daí o caráter subjetivista dessa concepção.

3º modelo: objetivo-ativista. Segundo essa concepção, não se trata de conferir primazia a um ou outro polo da relação cognitiva, mas sim de se os compreender na sua interação recíproca. O sujeito conserva seu papel ativo, mas ao mesmo tempo, sofre a influência de inúmeras determinações, sobretudo sociais, que interferem na forma como capta o objeto. Isso significa que:

1º) O sujeito do conhecimento, ao contrário da concepção individualista e subjetivista que caracteriza o 2º modelo da relação cognitiva, não é um indivíduo abstrato, desligado do contexto social em que se formou. Trata-se, aqui, de um sujeito concebido como "conjunto das relações sociais", como "síntese de múltiplas determinações". Em outras palavras, o homem não é apenas um ser biológico, mas também social e, enquanto tal, está sujeito à determinações sociais como a linguagem e o aparelho conceitual de que ela é mune e os valores e preconceitos que inevitavelmente influem em seu julgamento sobre as coisas e que têm sempre um caráter de classe.

2º) O conhecimento não é contemplação, mas uma atividade humana concreta, ou seja, uma praxis. O caráter ativo do sujeito, assegurado no 3º modelo da relação cognitiva, está em íntima relação

com o caráter ativo do conhecimento, ou seja, com o fato do conhecimento ser uma prática, isto é, uma atividade que transforma o objeto, a realidade apreendida.

Em relação a esta concepção do homem como ser social e do conhecimento como praxis, Schaff afirma:

> "Estes dois elementos - a definição do indivíduo humano como ser social e o conceito do conhecimento como atividade concreta, como prática - são necessários se quisermos decifrar e compreender o 3º modelo da relação cognitiva: modelo organicamente ligado à teoria do reflexo interpretada em termos ativistas, única interpretação coerente com sistema da filosofia marxista". (1983, p. 84)

Diante disso, poder-se-ia perguntar: Como fica a questão da objetividade do conhecimento em relação ao modelo objetivo-ativista da teoria do reflexo?

Para enfrentá-la, Schaff considera importante inicialmente esclarecer o sentido do termo "objetivo". Distingue então três significados:

a) "objetivo" designa aquilo que vem do objeto. Assim o conhecimento é objetivo quando reflete na consciência do sujeito cognoscente o objeto que existe fora e independentemente deste;

b) "objetivo" é aquilo que é válido para todos, isto é, o conhecimento é objetivo quando tem valor universal e não apenas individual;

c) "objetivo" é entendido, ainda, como isento de emotividade, de parcialidade.

O primeiro sentido, "objetivo" como aquele que vem do objeto, revela-se compatível com ambas as visões da teoria do reflexo (1º e 3º modelos), desde que se deixe claro o sentido atribuído ao verbo refletir (no primeiro caso, trata-se de um reflexo mecânico, enquanto no segundo, de um reflexo ativo).

Quanto aos outros sentidos do termo objetivo, associá-los ao modelo objetivo-ativista da teoria do reflexo exige um pouco mais de reflexão. No que se refere à objetividade entendida como imparcialidade, ela só é possível enquanto uma objetividade relativa. Não pode ser uma objetividade absoluta, plena, porque o sujeito, que é socialmente condicionado, conserva um papel ativo no processo de conhecimento. Essa objetividade equivale, portanto, à tentativa de eliminar ao máximo possível o elemento emotivo e a parcialidade que deformam o conhecimento. Nesse sentido, é uma objetividade que se constitui num processo. Por sua vez, a objetividade concebida como universal, válida para todos, também é relativa: se o sujeito é ativo e introduz no conhecimento um fator subjetivo, o valor do conhecimento não poderá ser o mesmo para todos. As diferenças entre os sujeitos permanecem. Trata-se, portanto, também aqui, de uma certa "tendência para", de um processo, e não de um estado já dado, fixo, acabado.

Assim , dado o papel ativo do sujeito no processo cognitivo, a objetividade desse conhecimento é sempre relativa e o conhecimento, por sua vez, sempre objetivo-subjetivo: objetivo, em relação ao objeto a que se refere, ao seu valor universal relativo e a eliminação relativa da parcialidade; subjetivo, por causa do papel ativo do sujeito (social) que conhece.

O fator subjetivo do conhecimento, entretanto, possui por sua vez, um caráter objetivo social. Ora, quais são os fatores subjetivos? A estrutura do aparelho perceptivo; a língua com a qual se pensa e o aparelho conceitual de que ela dota o sujeito; os interesses de classe que definem o sistema de valores adotado (ou assimilado) pelo indivíduo. Todos esses fatores, todas essas mediações têm uma gênese e uma natureza sociais. Daí o caráter objetivo-social do

fator subjetivo do conhecimento.

Assim, é possível admitir a objetividade do conhecimento, mesmo conservando o papel ativo do sujeito, desde que não seja absolutizado o sentido do termo "objetivo".

Mas a questão da objetividade do conhecimento traz à tona, inevitavelmente, o problema da verdade. Em que sentido se pode afirmar que um conhecimento é verdadeiro ou falso? Qual o real significado das expressões "verdade absoluta" e "verdade relativa"; "verdade total" e "verdade parcial"? Como e em que medida essas noções podem ser aplicadas ao processo de conhecimento?

Schaff inicia a abordagem dessa problemática adotando a definição clássica de verdade, única, a seu ver, compatível com o modelo objetivo-ativista da relação cognitiva:

> "É verdadeiro um juízo do qual se pode dizer que o que ele enuncia é na realidade tal como o enuncia". (SCHAFF, 1983, p.92)

Em seguida, procura distinguir as noções de verdade objetiva e subjetiva e de verdade absoluta e relativa.

No que se refere a distinção entre verdade objetiva e verdade subjetiva, Schaff não vê grandes problemas, uma vez que adotando-se a definição clássica de verdade é forçosa a conclusão de que toda verdade é sempre objetiva, sendo que qualificá-la com esse adjetivo acaba sendo um pleonasmo. Ora, de fato, se se entende por verdade um juízo sobre a realidade objetiva, não pode existir outra verdade que não seja a verdade objetiva. Além disso, adotando-se o 3º modelo da teoria do reflexo, a relação cognitiva é também, objetiva. Assim, diz Schaff:

> "O contrário da verdade objetiva seria a verdade subjetiva, mas, de acordo com a definição clássica de verdade, um contradictio in adiec-

> to estabelece-se entre o substantivo 'verdade' e o adjetivo 'subjetiva'; considerada como o contrário da 'verdade objetiva', a 'verdade subjetiva' equivale a falsidade. Resulta daí que toda verdade é objetiva e que é pois inútil acrescentar o adjetivo 'objetiva'. No entanto, se bem que comporte um pleonasmo, a expressão 'verdade objetiva' pode conservar o seu valor para sublinhar a objetividade da relação cognitiva, tanto mais que e tradicionalmente utilizada". (1983, p.93)

No caso da distinção entre verdade absoluta e relativa, Schaff a considera uma tarefa bem mais complicada que a anterior. Inicialmente, constata que o litígio entre partidários da verdade absoluta e da verdade relativa incide sobre dois pontos distintos:

1º) saber se um juízo é verdadeiro ou falso, independentemente (segundo os "absolutistas") ou dependentemente (conforme os relativistas) das circunstâncias em que é enunciado (pessoa, tempo e lugar).

2º) se a verdade possui um caráter total (absolutistas) ou parcial (relativistas).

Quanto ao primeiro ponto de litígio, a teoria do reflexo rejeita a posição dos relativistas por esta se caracterizar como subjetiva, aceitando por outro lado a tese dos absolutistas. Na verdade, diz Schaff, o ponto de vista dos primeiros baseia-se num engano, num mal-entendido: só lhes é possível afirmar que um determinado juízo é relativo às circusntâncias de tempo, lugar e pessoa porque seus enunciados são construídos com base em "proposições elípticas", isto é, asserções genéricas, vagas, indeterminadas que não precisam a pessoa, o tempo, o lugar. Tomando os exemplos utilizados por Schaff, são afirmações do tipo: "as azeitonas são muito boas"; "hoje está chovendo"; "está calor aqui". A impressão de que a verdade do enunciado varia de acordo com as circunstâncias advém do fato de serem proposições indeterminadas. Entretanto, tão logo se desenvolva as expressões elípticas determinando-se o sujeito, o tempo e o lu-

gar, essa impressão desaparece: "acho essas azeitonas muito boas"; "hoje, em tal dia, a tal hora, em tal sítio está chovendo"; "aqui em tal sítio e em tal momento eu sinto calor". Assim, as proposições resultantes dessa operação são verdadeiras ou falsas independentemente da pessoa, do lugar e do instante em que são enunciadas.

No que se refere ao segundo ponto de litígio, temos de um lado os partidários da verdade absoluta, para os quais só pode ser verdadeiro o conhecimento total, completo e, portanto, eterno e imutável; de outro, os relativistas para os quais a verdade pode ser parcial, incompleta e, portanto, variável na medida em que se desenvolve o conhecimento sobre o objeto.

Posicionando-se, desta vez, ao lado dos relativistas, Schaff desenvolve seu raciocínio a partir de duas questões básicas.

A primeira diz respeito à legitimidade do emprego dos termos "verdade absoluta" e "verdade relativa" para ambos os pontos de litígio (independência ou dependência em relação às circunstâncias e caráter total ou parcial de um juízo). Se, por um lado, não vê problemas em se utilizá-los em referência ao primeiro ponto de litígio, por outro lado, o mesmo não acontece quando se trata da verdade parcial ou total. Isso porque o termo "verdade total" indica que a verdade é imutável, eterna, ao passo que a "verdade parcial" é variável e, portanto, ligada (relativa) a um determinado tempo. Só que, a "relatividade" nesse caso não significa necessariamente que a verdade se refira ao tempo e ao lugar, isto é, que um juízo seja verdadeiro em certas circunstâncias e falso em outras. Antes, indica apenas que o conhecimento humano, sendo cumulativo, desenvolve-se no tempo, e que as verdades resultantes desse conhecimento sofrem mudanças. Desse modo, a fim de evitar mal-entendidos, Schaff propõe a distinção terminológica entre verdade absoluta e relativa por um la-

do, e verdade total e parcial por outro.

A segunda questão refere-se ao fato de que ao ser empregada em relação a esses dois pontos de litígio, a palavra "verdade" assume em cada caso conotações diferentes. No primeiro caso, isto é, acompanhada dos adjetivos "absoluta" ou "relativa", a palavra "verdade" indica qualquer juízo verdadeiro; já, no segundo, associado aos adjetivos "total" ou "parcial", o termo "verdade" é empregado como forma abreviada da expressão "conhecimento verdadeiro".

A esse respeito, Schaff explica:

> "Se esses dois significados se ligam estreitamente, não se sobrepõem. O conhecimento de um objeto não equivale necessariamente a um juízo único; pelo contrário, refletindo os diversos aspectos e as diversas fases do desenvolvimento do objeto, compõem-se de uma sequência de juízos e constitui um processo". (1983, p.96)

É certo que um juízo pode ser também um processo, mas não o é necessariamente. É o caso por exemplo, lembra-nos Schaff, de algumas verdades parciais absolutas como duas vezes dois é igual a quatro, ou "Luis XVI foi executado em 1793". Já, o conhecimento, é sempre um processo em virtude do caráter infinito do objeto estudado. Schaff assim exprime essa sua noção de conhecimento:

> "O objeto do conhecimento é infinito, quer se trate do objeto considerado como a totalidade do real ou do objeto percebido como um qualquer dos seus fragmentos e aspectos. Com efeito, tanto o real na sua totalidade como cada um dos seus fragmentos são infinitos na medida em que é infinita a quantidade das suas correlações e das suas mutações no tempo. O conhecimento de um objeto infinito deve pois ser também infinito, constituir um processo infinito: o processo de acumulação das verdades parciais. Neste - e por este - processo, enriquecemos sem cessar o nosso conhecimento, tendendo para o <u>limes</u> que é o conhecimento completo, exaustivo, total, que como o limite matemático, não pode ser atingido num único ato cognitivo, permanecendo sempre um devir infinito, tendendo para..." (1983, p.97)

Se o conhecimento é um processo infinito de acumulação de verdades parciais, o mesmo vale para a verdade:

> "A 'verdade' equivale certamente a um 'juízo verdadeiro' ou a uma 'proposição verdadeira', mas significa também 'conhecimento verdadeiro'. É nesse sentido que a verdade é um devir: acumulando as verdades parciais, o conhecimento acumula o saber, tendendo, num processo infinito, para a verdade total, exaustiva e, nesse sentido, absoluta". (1983, p. 98)

Prosseguindo com as análises de Schaff, o fato de se afirmar a objetivade do conhecimento não implica em reconhecê-lo como neutro, como queriam os positivistas. O conhecimento, ao contrário, é socialmente condicionado possuindo inevitavelmente um caráter de classe, um "espírito de partido". Nem por isso, entretanto, deixa de ser objetivo.

No desenvolvimento desta questão, Schaff parte de duas teses básicas do marxismo: a da determinação da superestrutura pela estrutura da sociedade e a teoria da ideologia.

A teoria da base e da superestrutura diz que toda sociedade está organizada em dois níveis fundamentais: o nível da estrutura, que é a base material da sociedade, formada pelo conjunto das forças produtivas e das relações de produção que nela vigoram e o nível da superestrutura, que constitui o conjunto de idéias, normas, valores e pré-conceitos que servem predominantemente para justificar e dar sustentação ideológica à base material. Dessa maneira, a superestrutura é condicionada pela base. A consciência humana e o conhecimento, são, portanto, o reflexo da existência social dos homens. Diz Marx:

> "...os homens, ao desenvolverem sua produção material e seu intercambio material, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência". (1986, p. 37)

Assim, as mudanças ocorridas na estrutura social, causam mudanças também a nível superestrutural.

Esta relação de determinação da superestrutura pela estrutura, porém, não é unívoca, unilateral, de causa e efeito. Há uma autonomia relativa no desenvolvimento da consciência, de tal modo que esta também age sobre o desenvolvimento da base. Sobre o caráter dialético da relação entre estrutura e superestrutura, Gramsci afirma:

> "A estrutura e as superestruturas formam um 'bloco histórico', isto é, o conjunto complexo - contraditório e distordante - das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção (...). O raciocínio se baseia sobre a necessária reciprocidade entre estrutura e superestrutura (reciprocidade que é precisamente o processo dialético real)". (1986, p. 52-53)

Se a consciência e o conhecimento são determinados pela base da sociedade e se esta, por sua vez, encontra-se dividida em classes com interesses antagônicos irreconciliáveis, então o conhecimento e a consciência têm um caráter de classe.

Mas se o conhecimento tem um caráter de classe e se as classes possuem interesses antagônicos, então a influência desses interesses sobre o processo cognitivo deve produzir resultados diferentes, isto é, conhecimentos diferentes. Como se coloca, então, neste caso a questão da objetividade do conhecimento? Como será visto adiante, Schaff irá responder que existe uma classe social que se encontra em condições mais favoráveis para o conhecimento da verdade.

Quanto à teoria marxista da ideologia, Schaff inicia esclarecendo que existe diferença no emprego deste termo por Marx e Engels de um lado, e pelos marxistas contemporâneos de outro.

Marx e Engels, segundo Schaff, não pretendiam elaborar uma definição geral de ideologia, nem tampouco chegaram a utilizar o termo com a extensão que ele comporta hoje. A noção de "falsa consciência" por eles empregada não tem, portanto, o caráter de uma definição; antes, trata-se de um enuciado que diz respeito apenas ao valor cognitivo da "ideologia" num sentido mais restrito, tal como era compreendido na época, ou seja, como conhecimento deformado, invertido (1).

Somente mais tarde, principalmente a partir da obra de Lênin, é que o termo ideologia irá ter um impulso maior de elaboração dentro do próprio marxismo, surgindo expressões tais como "ideologia proletária" e "ideologia científica".

O que importa reter aqui, entretanto, é que a questão de se considerar ou não a ideologia como "falsa consciência" (deformação cognitiva) depende da extensão que se atribua ao termo. A menos que se decida estabelecer por definição que o termo refere-se unicamente ao conhecimento deformado, a ideologia será uma deformação em certos casos, e não o será em outros. Como diz Adam Schaff:

> "...se não se pressupõe, ex definitione, que a palavra 'ideologia' designa as opiniões que, por causa dos interesses de classe, deformam a imagem da sociedade, nada impede, mesmo se admitindo sem reservas o condicionamento de classe das opiniões dos homens sobre a realidade social; que as ideologias sejam não deformantes, mas adequadas, bem como científicas, quad est explicandum". (1983, p.176)

Além disso, se as ideologias são opiniões, idéias, valores e preconceitos acerca, por exemplo, do rumo que deve tomar o desen-

---

(1) Lembremos que Marx e Engels escrevem "A Ideologia Alemã" para criticarem os hegelianos de esquerda de seu tempo que, segundo os fundadores do Materialismo Histórico Dialético, em sua postura idealista, viam a realidade de foram invertida.

volvimento social, dizer que essas opiniões são condicionadas por interesses de classe que procuram defender (consciente ou inconscientemente), não significa afirmar que sejam necessariamente opiniões falsas. Podem, muito bem, ao contrário, provir de teorias científicas e seus interesses de classe apoiarem-se em fundamentos científicos.

Isto posto, o problema que emerge é o seguinte: Como pode o conhecimento, sendo socialmente condicionado e possuindo portanto um caráter de classe, ser objetivo? Se as classes são antagônicas e se, por isso mesmo, produzem conhecimentos diferentes e contraditórios, não estaríamos diante de um relativismo? Como detectar o ponto de vista verdadeiro, objetivo?

Schaff responde a esta dificuldade recorrendo à distinção feita por Marx entre classes "ascendentes", revolucionárias e classes "descendentes", conservadoras. Enquanto as primeiras lutam em conformidade com seus interesses pela superação da ordem social vigente que as oprime e na qual se situam como dominadas, as segundas buscam, também em conformidade com seus interesses, a manutenção desta mesma ordem na qual se encontram na situação de privilegiadas e dominantes.

Como no capitalismo vigora uma contradição fundamental entre o desenvolvimento acelerado das forças produtivas e a estagnação das relações de produção, a classe revolucionária, no caso, o proletariado, ao lutar pela superação deste modo de produção determinado, representa a tendência de desenvolvimento, de avanço do processo histórico, ao passo que a classe conservadora (no caso, a burguesia), ao lutar pela conservação do sistema vigente, representa a defesa de uma realidade condenada a desaparecer, estando seus interesses em contradição com as tendências de desenvolvimento, com o avan-

ço do processo histórico. Dito de outra forma, as classes revolucionárias, na medida em que se esforçam para dar à luz a nova formação social, já existente em germe no interior da atual, fazem-se partidárias do novo, da vida; por sua vez, as classes conservadoras, ao esforçarem-se por conservar a realidade antiga, já agonizante e a caminho da decomposição, tentando ao mesmo tempo abortar a nova formação social em gestação, fazem-se partidárias da morte tornando-se necrófilas.

Mas o que o caráter revolucionário ou conservador de uma classe tem a ver com a objetividade do conhecimento por ela produzido? A explicação fica por conta do próprio Adam Schaff:

> "Inconscientemente na maior parte dos casos, mas por vezes de uma maneira plenamente consciente, os membros e os partidários da classe colocada objetivamente em situação revolucionária, cujos interesses coletivos e individuais coincidem com as tendências de desenvolvimento da sociedade, escapam à ação dos freios psíquicos que intervém na percepção cognitiva da realidade social; ao contrário, os seus interesses concorrem para a acuidade da percepção dos processos de desenvolvimento, dos sistemas de decomposição da ordem antiga e dos sinais precursores da ordem nova da qual esperam a vinda. A sua percepção dos processos sociais e a ideologia que serve de fundamento teórico à sua ação social são o reflexo verdadeiro, adequado, da realidade, porque não se chocam contra os obstáculos gerados por um condicionamento social determinado. Evidentemente - e espero que o leitor perdoará essas repetições ditadas apenas pela prudência - trata-se aí de um reflexo parcial, de uma verdade relativa pois que incompleta: com efeito, estamos aqui em presença do conhecimento humano e do caráter de processo que lhe é próprio.
> Em contrapartida, os membros partidários da classe colocada objetivamente numa situação anti-revolucionária, por causa do conflito que opõe os seus interesses coletivos e individuais às tendências objetivas do desenvolvimento social, sofrem a ação de mecanismos de frenagem de todo o gênero na sua percepção da realidade social; a sua situação social obriga-os a entricheirar-se em posições conservadoras de uma imagem deformada desta realidade. Inconscientemente, em geral, afasta-se do campo de visão o que é contrário aos interesses de classe; conscientemente, por vezes, falseia-se a imagem da realidade e as leis do seu desenvolvimento. Em todo o caso, a percepção da realidade social a partir do 'ponto de vista' da classe conservadora dá lugar a um conhecimento conservador e, neste sentido, deformante; a ideologia que serve de fundamento à ação social desta classe é hostil às transformações em curso e, portanto, dirigida contra elas. Esta ideologia é uma deformação, uma 'falsa consciência'". (1983, p. 178-179)

Assim, conclui Schaff:

> "O caráter do conhecimento, que é sempre um conhecimento de classes, varia pelo contrário, como se viu, em função do caráter, dos interesses e do lugar de uma classe determinada na estrutura social: o conhecimento pode ser adequado, científico no sentido da sua verdade, quando o seu detentor é a classe 'ascendente', revolucionária; pode também ser deformante, quando o seu detentor é a classe condenada pelo desenvolvimento social, conservadora". (1983, p. 100)

Que implicações essas considerações acarretam para a questão específica da verdade? Ora, se a verdade, enquanto produto do conhecimento, só pode advir do conhecimento revolucionário, então ela também possui, necessariamente, um conteúdo revolucionário. De fato, numa formação social marcada pela cisão entre classes com interesses opostos e inconciliáveis e que se conserva às custas da ocultação da exploração de uma classe sobre a outra, buscar a verdade é assumir uma postura revolucionária. É, pois, nesse sentido que podemos afirmar que, num contexto de classes a verdade é sempre revolucionária (2).

Convém não esquecer, porém, que não se trata da verdade total, eterna, imutável, mas da verdade <u>objetiva</u> (definição clássica) e <u>parcial</u>; no sentido de que se modifica à medida em que se desenvolve o processo do conhecimento.

Mas o que isso tudo tem a ver com o problema do ensino da filosofia no 2º grau? É o que veremos a seguir.

---

(2) Talvez nesse sentido possa ser compreendida em sua maior plenitude a máxima evangélica: "Conhecereis a verdade e a verdade vos libertará....".

2. Uma Definição de Filosofia

Visto não haver consenso quanto ao conceito de filosofia, existindo tantas definições quantas forem as posições teóricas e políticas que orientam a prática dos intelectuais, convém que a discussão sobre o papel de seu ensino no 2º grau seja precedida de um esclarecimento acerca de como ela está sendo concebida neste trabalho.

Etimologicamente, o termo filosofia significa "amigo da sabedoria" (do grego, philo=amigo, amante; sophia=sabedoria). O filósofo, portanto, não é aquele que detém o saber, o conhecimento, a verdade, mas aquele que a procura incansavelmente. A filosofia é, pois, a busca da sabedoria ou, numa palavra, a busca da verdade.

É por isso que a atitude filosófica não se confunde nem com o dogmatismo, nem com o ceticismo. O dogmático é aquele que deposita absoluta confiança na veracidade de suas próprias idéias, posições, teorias, tomando-as como inquestionáveis, inabaláveis. É o comportamento de quem se julga proprietário da verdade, razão pela qual não se expõe à crítica, ao questionamento, nem se dispõe ao diálogo. A postura cética, por sua vez, situa-se no extremo oposto, descrendo totalmente na possibilidade de se chegar ao conhecimento verdadeiro acerca de algum objeto.

Ambas as posições, a dogmática, por já se considerar de posse da verdade, e a cética, por crê-la inatingível, conduzem ao imobilismo, à estagnação. A postura filosófica, ao contrário, consiste em reconhecer-se ignorante e, ao mesmo tempo, crer na possibilidade de conhecer a verdade. Daí seu caráter dinâmico, desinstalador, inquietante, que impulsiona para a busca. Segundo Nicola Abbagnano,

> "A filosofia como pesquisa é oposta por Platão de um lado à ignorância, de outro à sabedoria. A ignorância é a ilusão da sabedoria e destrói o incentivo da pesquisa (conv., 204 a). Por outro lado a sabedoria, que é a posse da ciência, torna inútil a pesquisa: os Deuses não filosofam. (Ibid. 204 a; Teet., 278 d). A pesquisa define o situs próprio da filosofia". (1982, p. 422)

Mas se a filosofia é busca da verdade, do conhecimento, como ela se distingue das outras formas de investigação, como por exemplo o senso comum e a ciência? Como se caracteriza a investigação filosófica? Em que consiste "sua" especificidade?

Creio ser possível admitir sem grandes percalços, uma vez que a este respeito os filósofos dos mais variados matizes parecem estar de acordo, que a filosofia é sempre um <u>trabalho de reflexão</u>. As dificuldades começam a surgir, porém, tão logo se queira definir o que vem a ser essa reflexão bem como o objeto de que deve se ocupar e o fim a que deve visar. Assim, dirão uns, a filosofia, se constitui numa atividade puramente intelectual, "teórica", completamente desprovida de conteúdo concreto. Seu objeto são problemas metafísicos, abordados de forma abstrata sem qualquer preocupação em situá-los historicamente e o fim a que visa é a solidificação de crenças já enraizadas visando o ajustamento dos indivíduos à formação social em que se encontram; outros, por seu turno, dirão que a filosofia é de fato uma reflexão, mas uma reflexão que se realiza num processo teórico-prático (no qual teoria e prática não se desvinculam mas, ao contrário, se entrelaçam dialeticamente) que toma a realidade existencial dos homens como seu principal ponto de referência, dela extraindo os problemas concretos sobre os quais vai se debruçar, tendo como objetivo instrumentalizar os homens para uma tomada de posição crítica e consciente na sociedade, visando sua transformação. São exemplos simplificadores mas que servem para ilustrar que se, por um lado, há certo consenso quanto à filosofia

ser sempre uma reflexão, por outro, o significado atribuído a esta afirmação pode variar de acordo com a posição teórica de quem a enuncia. Daí a necessidade de se explicitar esse significado a fim de se evitar mal-entendidos.

Assim, segundo Saviani, refletir não é o mesmo que pensar. "Se toda reflexão é pensamento, nem todo pensamento é reflexão". O pensamento é um ato corriqueiro, singelo, espontâneo, que realizamos descompromissadamente a todo o instante, até mesmo sem perceber. De fato, é impossível agirmos sem pensar, embora não seja impossível agirmos sem refletir. A reflexão, por outro lado, indica uma atitude mais consciente, comprometida e intencional. A palavra reflexão, diz Saviani, deriva do verbo latino "reflectere" que significa "voltar atrás", "repensar", pensar o que já foi pensado, por à prova o pensamento já estabelecido, em última instância, duvidar. Nesse sentido, a reflexão é um pensamento mais profundo e crítico que supõe uma postura de questionamento. Nas palavras de Saviani:

> "Refletir é o ato de retomar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado. E é isto o filosofar". (1986, p.23).

Contudo, adverte Saviani, nem toda reflexão pode ser considerada filosófica. Para que isso seja possível é preciso que ela apresente três requisitos básicos: que seja radical, isto é, o problema sobre o qual se vai refletir deve ser analisado em profundidade, procurando-se chegar às suas raízes, aos seus fundamentos mais profundos; rigorosa, significando que a reflexão deve ser realizada de forma sistemática e coerente, segundo um método definido a fim de que suas conclusões, a despeito de serem provisórias, sejam passíveis de sustentação; e de conjunto: o problema em questão não deve

ser analisado isoladamente, mas numa perspectiva global, de totalidade, relacionando-se-o com o contexto mais amplo em que está inserido, a fim de se evitar uma visão parcial e por conseguinte, distorcida do mesmo.

Toda reflexão, entretanto, supõe um sujeito que a pratique e um objeto sobre o qual ela deva incidir. Quais seriam, então o sujeito e o objeto da filosofia?

2.1. O sujeito da reflexão filosófica

O sujeito da reflexão filosófica é sempre o homem. Mas que homem é este? Como está sendo concebido? E seriam todos os homens?

Em primeiro lugar, não se trata do homem enquanto indivíduo abstrato isolado, desvinculado da sociedade, mas sim do homem como "conjunto de relações sociais", como "síntese de múltiplas determinações". É, pois, do homem concreto, objetivo, que falo.

Em segundo lugar, este homem concreto que é sujeito da reflexão filosófica é também um ser político, isto é, um ser que está em constante interação com os outros homens e com a natureza. Como diz Gramsci:

> "...deve-se conceber o homem como uma série de relações ativas (um processo), no qual, se a individualidade tem a máxima importância, não é todavia o único elemento a ser considerado. A humanidade que se reflete em cada individualidade é composta de diversos elementos: 1) o indivíduo; 2) os outros homens; 3) a natureza". (1986, p. 39)

Mas a relação do indivíduo com os outros homens e com a natureza não se dá por justaposição ou de forma mecânica. Não é pelo simples fato de fazer parte da humanidade e da natureza que o

homem se relaciona com ambas. Trata-se antes, de uma relação ativa mais ou menos consciente que, no caso da natureza, se estabelece pela mediação do trabalho e da técnica. Nessa relação o homem modifica a si mesmo ao mesmo tempo em que modifica todo o conjunto de relações do qual participa.

> "Neste sentido, o verdadeiro filósofo é - e não pode deixar de ser - nada mais do que o político, isto é, o homem ativo que modifica o ambiente, entendido por ambiente o conjunto das relações de que o indivíduo faz parte. Se a própria individualidade é o conjunto dessas relações, conquistar uma personalidade significa adquirir consciência dessas relações, modificar a própria personalidade significa modificar o conjunto destas relações". (1986, p. 40)

Em outro trecho, Gramsci retoma:

> "O homem deve ser concebido como um bloco histórico de elementos puramente subjetivos e individuais e de elementos de massa - objetivos ou materiais - com os quais o indivíduo está em relação ativa. Transformar o mundo exterior, as relações gerais, significa fortalecer a si mesmo, desenvolver a si mesmo. É uma ilusão, e um erro, supor que o 'melhoramento' ético seja puramente individual: a síntese dos elementos constitutivos da individualidade é 'individual', mas ela não se realiza e desenvolve sem uma atividade para o exterior, atividade transformadora das relações externas, desde as com a natureza e com os outros homens - em vários níveis, nos diversos círculos em que se vive - até a relação máxima que abraça todo o gênero humano. Por isso, é possível dizer que o homem é essencialmente 'político', já que a atividade para transformar e dirigir conscientemente os homens realiza a sua 'humanidade', a sua 'natureza humana'". (1986, p. 47-8)

O sujeito da reflexão filosófica, portanto, é o homem concreto, entendido como conjunto de relações sociais e como ser essencialmente político. Resta saber, ainda, quem (ou quantos) são esses sujeitos. Dizendo de outra forma, quem (ou quantas) são as pessoas que estariam em condições de refletir filosoficamente? Apenas os mais "cultos"? Ou se poderia afirmar que todos os homens são filósofos? E em que sentido o seriam?

Gramsci já alertava para a necessidade de combater a idéia amplamente difundida de que a filosofia se constitui numa atividade de extrema complexidade, inatingível ao mortal comum, portanto, privilégio de uns poucos iniciados nesta matéria:

> "Deve-se destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos. Deve-se, portanto, demonstrar, preliminarmente, que todos os homens são 'filósofos', definindo os limites e as características desta 'filosofia espontânea' peculiar a 'todo o mundo', isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom-senso; 3) na religião popular e, consequentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ser e de agir que se manifestam naquilo que se conhece geralmente por 'folclore'. (1986, p. 11)

Convém, entretanto, esclarecer melhor o sentido da expressão "todos os homens são filósofos":

1) Em primeiro lugar significa que todos os homens são capazes de pensar e de conhecer utilizando certa lógica que os satisfaça, que confira credibilidade a esse pensar e a esse conhecer. Mesmo aqueles que foram privados do acesso aos conhecimentos sistematizados pelas ciências e pela filosofia, não ficam excluídos dessa possibilidade.

Isso se constata pelo fato de que, ao agir, os homens expressam necessariamente uma dada concepção de mundo, dos outros homens, de si mesmos que, em certa medida, define suas crenças, seus valores, suas preferências, seu modo de agir e de se comportar na vida cotidiana. Em suma, como nos diz José Luis Sanfelice,

> "...O que há de verdadeiro na afirmação <u>todos os homens são 'filósofos'</u>, outra coisa não é senão a atividade de pensar; 'saber' e 'conhecer', que cada indivíduo exerce, mesmo quando executa as mais duras tarefas práticas ou físicas. O que há de verdadeiro na afirmação todos os homens são 'filósofos' é a certeza de que nenhuma atividade

de.

Não obstante, mesmo ao nível do senso comum, os homens não deixam de fazer indagações, de questionar os conhecimentos e as situações com que se deparam e, portanto, num certo sentido, não deixam de "filosofar". Só que este filosofar não implica necessariamente num compromisso em romper com as concepções antigas e em buscar novas respostas para essas indagações.

É por isso que o pensar e o conhecer ou, se quisermos, o "filosofar" que se processa ao nível do senso comum, não se equivale ao pensar próprio da filosofia, da mesma forma que o "ser filósofo" que caracteriza todos os homens não é o mesmo que caracteriza o filósofo propriamente dito.

Sobre a distinção entre filosofia e senso comum, revela-nos Gramsci:

> "A filosofia é uma ordem intelectual, o que nem a religião nem o senso comum podem ser (...) A filosofia é a crítica e a superação da religião e do senso comum e, neste sentido, coincide com o 'bom senso', que se contrapõe ao senso comum". (1986, p.14)

Mais adiante, em uma nota de rodapé de página, o autor esclarece:

> "Talvez seja útil distinguir 'praticamente' a filosofia do senso comum, para melhor indicar a passagem de um momento ao outro. Na filosofia, destacam-se notadamente as características de elaboração individual do pensamento; no senso comum, ao invés, as características difusas e dispersas de um pensamento genérico de uma certa época em um certo ambiente popular. Mas toda a filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais). Trata-se portanto, de elaborar uma filosofia que - tendo já uma difusão ou possibilidade de difusão, pois ligada à vida prática e implícita nela - se torne um senso comum renovado pela coerência e pelo vigor das filosofias individuais. E isto não pode ocorrer se não se sente, permanentemente, a exigência do contato cultural com os 'simplórios'". (1986, p. 18).

> humana se esgota em aspectos exclusivamente práticos. Há sempre um pensar, um 'saber' e um 'conhecer', imbuídos de uma determinada lógica, que acompanham a prática". (1986a, p. 146)

Contudo, este pensar e conhecer que estão contidos na expressão "todos os homens são filósofos", não é o mesmo pensar e conhecer que caracteriza a filosofia. Na verdade, ao se afirmar que todos os homens são filósofos se está dizendo que o são dentro dos limites impostos pelo senso comum, isto é, por aquele nível mais elementar de pensamento e de conhecimento que é constituído de crenças, idéias, valores, preconceitos, enfim, de visões de mundo que vão sendo assimiladas ao longo de nossa vida em sociedade. Trata-se, portanto, de um conhecimento espontâneo, que não obedece a nenhum método rigoroso específico; aprendemos pelo ouvir dizer, simplesmente vivendo em relação com os outros e com o meio sócio-cultural em que nos situamos e do qual cada um de nós é resultado, sem nos preocuparmos em questionar, em verificar porque pensamos e agimos de uma determinada maneira e não de outra, ou em comprovar os conhecimentos que consideramos verdadeiros. Daí ser um conhecimento e um saber assistemático, difuso, e, em certa medida, acrítico, ingênuo: não percebemos, e nem estamos muito preocupados em perceber, a gênese de nossas idéias e opiniões, os fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que as determinam.

O senso comum pode ser associado àquilo que os antigos denominavam "doxa" (opinião), em oposição a "episteme" (ciência), ou seja, ao conhecimento verdadeiro. É, portanto, um juízo, um pensar que se mantém ao nível da opinião, do "eu acho que" e, como tal, não exige necessidade de comprovação e de fundamentação, satisfazendo-se com explicações superficiais para suas indagações desde que estas se revistam de uma lógica suficiente para conferir-lhes credibilida-

Quanto à diferença entre o chamado filósofo profissional e os outros hómens que também são filósofos, Gramsci nos lembra que se trata de uma diferença "quantitativa" e não "qualitativa", sendo a quantidade entendida não como adição matemática, mas como maior ou menor grau de "homogeneidade", "coerência" e "logicidade".

> "Desta forma, complementa Gramsci, não será exato chamar de 'filosofia' qualquer tendência de pensamento, qualquer orientação geral, etc., e nem mesmo qualquer 'concepção do mundo e da vida'. O filósofo poderá se chamar um 'operário qualificado' em contraposição aos manuais, mas nem mesmo isto é exato, já que na indústria - além dos operários manuais e dos qualificados - existe o engenheiro, o qual conhece o ofício não apenas praticamente, mas também teórica e historicamente. O filósofo profissional ou técnico não só pensa com maior rigor lógico, com maior coerência, com maior espírito de sistema, do que os outros homens, mas conhece toda a história do pensamento, isto é, sabe quais as razões do desenvolvimento que o pensamento sofreu até ele e está em condições de retomar os problemas a partir do ponto onde eles se encontram após terem sofrido a mais alta tentativa de solução, etc. Ele tem, no campo do pensamento, a mesma função que nos diversos campos científicos têm os especialistas". (GRAMSCI, 1986, p. 34-5)

Isso não significa, de modo algum, que o senso comum deva ser desprezado pela filosofia. Ao contrário, é dele que emergem os problemas dos quais a filosofia irá se ocupar. É pois, o ponto de partida do filosofar, embora não possa ser o seu ponto de chegada. Com efeito, o objetivo da reflexão filosófica em relação ao senso comum deve ser o da sua superação. Mas esta superação não significa eliminá-lo sumariamente e substituí-lo por um conhecimento totalmente novo; ao contrário, trata-se de um trabalho de crítica e de renovação do conhecimento e do saber já existente. É nesse sentido que Gramsci, referindo-se à filosofia da praxis, afirma:

> "Uma filosofia da <u>praxis</u> só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente).

> É portanto, antes de tudo, como crítica do 'senso comum' (e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que 'todos' são filósofos e que não se trata de introduzir ex novo uma ciência na vida individual de 'todos', mas de inovar e tornar 'crítica' uma atividade já existente) e, posteriormente, da filosofia dos intelectuais, que deu origem à história da filosofia e que, enquanto individual (e, de fato, ela se desenvolve essencialmente na atividade de indivíduos singulares particularmente dotados), pode ser considerada como as 'culminâncias' de progresso do senso comum, pelo menos do senso comum dos estratos mais cultos da sociedade e, através desses, do senso comum popular". (1986, p. 18-9)

Em outros termos, valendo-se da definição proposta por Saviani, pode-se dizer que para se realizar uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas da realidade, isto é, para se fazer filosofia, são necessários alguns instrumentos teórico-metodológicos que foram sistematizados ao longo da história do pensamento filosófico e científico e cujo acesso e domínio (de que tem sido privada a grande maioria da população) só se faz possível mediante aprendizagem formal. Daí a necessidade do ensino da filosofia, como meio de instrumentalizar as massas para o exercício de reflexão filosófica.

2) Um segundo sentido no qual se pode compreender a expressão "todos os homens são filósofos", decorre justamente do que foi dito acima. Se é verdade que nem todos os homens são capazes de empreender uma reflexão mais rigorosa crítica e global sobre a realidade em que vivem, também é verdadeiro que isto não se deve a alguma suposta deficiência natural de uns, em oposição a uma pretensa superioridade natural de outros. Antes, é por razões históricas e concretas que essas diferenças vão se construindo, razões essas que se ligam diretamente à estrutura da sociedade de classes que privilegia uma pequena parcela da população em prejuízo da maioria.

Tal estrutura, porém, não é imutável, eterna, mas ao contrário, está permeada de contradições e em contínuo processo de

transformação.

Dessa forma, a expressão "todos os homens são 'filósofos'" pode significar também que, não obstante a filosofia ser um pensar e um conhecer qualitativamente diferente do senso comum, potencialmente todos os homens tem condições de os praticar. Em outras palavras, todos os homens são potencialmente filósofos.

Contudo, a realização plena dessa potencialidade só poderá se concretizar com a transformação na atual estrutura da sociedade e consequentemente superação de todas as formas de exploração e de dominação de classe em vigor atualmente. A consciência desse fato, porém, não pode de modo algum nos conduzir ao imobilismo, à apatia, à estagnação. Não se trata de esperar a transformação acontecer para só depois por em prática a capacidade de filosofar. A consciência filosófica deve brotar da prática histórica concreta dos homens, pois é nela que surgem os problemas que nos impõem a necessidade da reflexão a fim de que se possa encontrar formas de superá-los. É nesse processo de reflexão-ação sobre a realidade concreta que a filosofia vai se realizando.

Convém não esquecer, porém, que, esta reflexão deve ser fundamentada, crítica e global, razão pela qual não pode prescindir dos instrumentos teóricos indispensáveis para sua realização e que se encontram sistematizados, formalizados no conjunto de conhecimentos historicamente produzidos pela ciência e pela filosofia. Daí a necessidade de um ensino de boa qualidade para todos e, dentro deste, do ensino de filosofia.

2.2. O objeto da filosofia

Tendo caracterizado o sujeito de reflexão filosófica, resta agora explicitar o seu objeto.

Segundo Dermeval Saviani, o homem é levado a refletir, a filosofar, no momento em que o transcurso natural de sua existência (que é, ao mesmo tempo, agir, sentir e pensar) é interrompido por algo a que denomina de problema. Aí ele se vê obrigado a se debruçar sobre este problema a fim de buscar forma de superá-lo. Assim, diz Saviani:

> "Eis, pois, o objeto da filosofia, aquilo de que trata a filosofia, aquilo que leva o homem a filosofar: são os problemas que o homem enfrenta no transcurso de sua existência". (1986, p.17)

Contudo, ao longo de nossa existência nos deparamos com uma infinidade de problemas dos mais diversos tipos (por exemplo, problemas científicos, artísticos, religiosos). Como, então, distinguir aqueles de que deve se ocupar a filosofia? Existiriam problemas propriamente filosóficos?

Em primeiro lugar é preciso definir melhor o que se entende por problema. Segundo Saviani, ao contrário do que comumente se pensa, a palavra problema não é sinônimo de questão, por mais complexa que ela seja, nem tampouco se refere simplesmente a algo que não se sabe, a um mistério ou enigma. Na verdade, todas essas coisas podem se constituir em problemas, mas não o são necessariamente.

O que define essencialmente o problema, diz Saviani, é a necessidade:

> "No processo de produção de sua própria existência, o homem se defronta com situações ineludíveis, isto é: enfrenta necessidades de cuja satisfação depende a continuidade mesma da existência (não con-

> fundir existência, aqui empregada, com subsistência no estrito sentido econômico do termo). Ora, esse conceito de necessidade é fundamental para se entender o significado essencial da palavra problema". (1986, p. 21)

Assim, uma questão ou uma dúvida, algo que não saibamos pode se tornar problemático na medida em que o seu desvelamento, a sua superação se nos imponha como uma necessidade.

Não se trata contudo, como nos alerta Saviani, de uma necessidade que se manifesta apenas <u>subjetivamente</u>. Dito de outro modo, as necessidades individuais não são o único critério para se detectar a presença ou não de um problema. Se assim fosse, o caráter problemático ou não problemático de uma situação variaria infinitamente em função da infinidade de circunstâncias possíveis de serem vivenciadas pelos diferentes indivíduos. Ao contrário, o problema possui também uma dimensão <u>objetiva</u>, material. Primeiro porque o homem, ele próprio, não é mera subjetividade. Enquanto síntese de múltiplas determinações está sujeito a condicionamentos sociais (valores e preconceitos de classes) que lhe conferem um caráter objetivo. É pois, subjetivo-objetivo. E, segundo, porque as necessidades por ele sentida emergem da realidade concreta em que está inserido e que, em última instância, determina o caráter real ou fictício dessas necessidades, além de prover as condições para sua superação. Assim, no dizer de Saviani:

> "... o conceito de problema implica tanto a conscientização de uma situação de necessidade (aspecto subjetivo) como uma situação conscientizadora da necessidade (aspecto objetivo)". (1986, p.22)

Em segundo lugar, a reflexão filosófica tem como uma de suas características essenciais a globalidade, ou seja, a propriedade de se realizar numa perspectiva de conjunto. Nesse sentido, ao

contrário do que ocorre com a ciência, a filosofia não possui um objeto rigidamente delineado, não se confina a um único campo de investigação. Antes, ocupa-se de qualquer objeto, de qualquer aspecto da realidade, desde que este se imponha como problemático.

É por isso que a expressão "problema filosófico" é inadequada. Na realidade, não existe um único conjunto de problemas que seria reservado aos cuidados da filosofia. Por sua própria natureza global, a filosofia não se sujeita a limitações deste tipo. Além disso, lembra Saviani, um problema não é em si mesmo filosófico, religioso, ou científico. A atitude do homem frente a ele é que se define como filosófica, religiosa ou científica. E mesmo que se admitisse como faz o senso comum, que os problemas filosóficos são aqueles de que se ocupam os filósofos, seria preciso considerar que "não é porque os filósofos se ocuparam com tais assuntos que eles são problemas; mas, ao contrário: é porque eles são (ou foram) problemas que os filósofos se ocuparam e se preocuparam com eles". (Saviani, 1986, p.26). Não é pois a atenção que certos assuntos mereceram dos filósofos que os define como problemas filosóficos, mas o seu caráter problemático que tornou possível a definição daqueles como filósofos.

Dessa forma, a expressão "problemas filosóficos", diz Saviani, oculta mas ao mesmo tempo revela a verdadeira essência do filosofar:

> "Oculta, na medida em que compartimentalizando também a atitude filosófica (bem a gosto do modo formalista de pensar) a reduz a uns tantos assuntos já de antemão catalogáveis, empobrecendo um trabalho que deveria ser essencialmente criador. Revela, enquanto pode chamar a atenção para alguns problemas que se revestem de tamanha magnitude, em face das condições concretas em que o homem produz a sua existência, que exigem, em caráter prioritário, uma reflexão radical, rigorosa e de conjunto. Tratar-se-ia por conseguinte, de problemas que põe em tela, de imediato e de modo inconteste a necessidade da filosofia". (1986, p.26)

Após o que foi exposto, pode-se concluir com Saviani que a filosofia se constitui uma "REFLEXÃO (RADICAL, RIGOROSA E DE CONJUNTO) SOBRE OS PROBLEMAS QUE A REALIDADE APRESENTA". (1986, p.27)

Esta reflexão, portanto, não se constitui numa atividade exclusivamente teórica, racional, abstrata, meramente especulativa e isso pelo menos por duas razões:

1ª) porque o sujeito que a pratica não é o indivíduo abstrato, isolado da sociedade, mas o homem concreto, síntese de múltiplas determinações. É pois um sujeito objetivo;

2ª) porque a reflexão está em interação dialética com a prática, com a ação. Com efeito, o ponto de partida da reflexão é a existência concreta dos homens na qual emergem os problemas dos quais ela vai se ocupar. A partir dessa reflexão (que teve origem na prática) começam a se delinear as respostas que irão orientar a ação no sentido de buscar a superação dos problemas. Por sua vez, a medida que a ação se desenvolve, novos problemas se colocam tornando necessário uma nova reflexão a fim de se rever as respostas anteriormente obtidas e buscar outras que melhor se ajustem às novas necessidades.

> "Não se trata, porém, lembra-nos Saviani, de uma sequência lógica ou cronológica; é uma sequência dialética. Portanto, não se age primeiro, depois reflete, depois se organiza a ação e por fim age-se novamente. Trata-se de um processo em que esses momentos se interpenetram, desenrolando o fio da existência humana na sua totalidade". (1986, p.29).

O que foi dito acima poderia ser representado pelo seguinte esquema:

ação --) problema --) reflexão --) nova ação
nova ação --) novos problemas --) nova reflexão --) reformulação da ação

A reflexão filosófica é, pois, uma atividade que se realiza como reflexão - ação - reflexão ou, uma palavra, como "praxis".

2.3. O caráter revolucionário da filosofia

Dizer que a reflexão filosófica tem como ponto de partida a prática concreta dos homens, equivale a afirmar que ela se desenvolve no interior de um contexto econômico, político, social e cultural determinado, que em última instância a condiciona, embora não de forma mecânica e absoluta. Em nosso caso, trata-se de um contexto marcado pela presença de classes sociais distintas com interesses antagônicos e inconciliáveis.

Ora, vimos que o conhecimento, bem como a verdade, não são neutros, imparciais, mas, ao contrário, por serem socialmente condicionados, possuem um comprometimento de classe, um "espírito de partida" no dizer de Adam Schaff. A classe revolucionária, em função de seus interesses específicos, escapa mais facilmente à ação dos mecanismos psíquicos de frenagem que intervém na percepção da verdade, ao passo que a classe conservadora, também em função de seus interesses, sofre mais diretamente a ação desses mecanismos, estando portanto mais susceptível a uma visão falseada (conscientemente ou inconscientemente) da realidade.

Do mesmo modo, a filosofia, que também é uma forma de conhecimento, é socialmente determinada e possui um caráter de classe. Surge então um problema: com qual classe social a filosofia está comprometida? Pode o filósofo se abster de uma tomada de posição, assumindo uma postura de neutralidade? Ou será possível que venha a servir a dois senhores?

Se se admite que o sujeito da reflexão filosófica é o homem concreto, socialmente determinado e que expressa valores, opiniões, crenças, enfim, a visão de mundo da classe em que se formou (ou com a qual se solidarizou verdadeiramente), então não se pode aceitar a tese de neutralidade. O homem é necessariamente político. Ainda que não tenha disso consciência, sua ação tem sempre consequência seja para a transformação, seja para a conservação da realidade. A neutralidade, portanto, neste caso, não existe.

Da mesma forma, favorecer a ambas as classes é impossível, visto que seus interesses são antagônicos e irreconciliáveis.

Assim, resta ao filósofo optar por se comprometer com uma classe específica. Mas, se a filosofia é também busca da verdade e se a verdade só interessa à classe revolucionária, cabe perguntar: o que significa filosofar numa sociedade de classes? Significa explicitar suas contradições criando assim condições para sua superação. Dessa forma, a reflexão filosófica, levada às últimas consequências, só pode interessar à classe dominada. Afinal, a filosofia é reflexão sobre problemas. Para a classe conservadora, dominante, explicitar a verdade não constitui problema; o problema para ela é ocultar a verdade a fim de impedir a emergência da consciência crítica dos dominados.

Por outro lado, para a classe revolucionária, a explicitação da verdade constitui um problema fundamental na medida em que se lhe impõe como uma necessidade, como uma exigência para sua libertação e para a realização mais plena de sua existência (pensar, agir, sentir).

Em suma, pode-se concluir que a atividade filosófica, na medida em que se traduz num compromisso efetivo com a busca da verdade e que a explicitação desta verdade interessa somente à classe

revolucionária, reveste-se de um caráter revolucionário. No limite, pode-se afirmar que, nesse sentido, a filosofia é necessariamente revolucionária. Ora, assumindo-se essa concepção é forçoso admitir também que o ensino da filosofia pode adquirir um caráter revolucionário.

A pergunta que se coloca, então, é a seguinte: que implicações tem essa concepção para o ensino de filosofia no 2º grau? Ou seja, o que significa na prática um ensino revolucionário de filosofia? Como ele se caracterizaria? Vejamos se consigo levantar alguns pontos que venham ajudar senão a clarear, pelo menos a provocar a reflexão sobre esta problemática.

3. Aspectos de um ensino revolucionário de filosofia

Antes de iniciar a apresentação desses aspectos, convém fazer algumas advertências a título de esclarecimento.

A primeira diz respeito à impossibilidade de que a concepção de filosofia acima apresentada seja aceita universalmente, e isso não apenas em função da infinidade de definições diferentes e até contraditórias possíveis de serem formuladas, como também por uma impossibilidade prática, concreta: se admitirmos, como foi feito acima, que a filosofia está articulada com a realidade social, e se esta realidade encontra-se cindida em classes com interesses antagônicos e irreconciliáveis, então, uma filosofia que se pretenda comprometida com os interesses dominados terá contra si os interesses dominantes.

Isso não significa, de modo algum, que a definição esboçada acima se pretenda como a única legitimamente comprometida com os

interesses dominados, imputando às concepções que se auto denominam revolucionárias o adjetivo de equivocadas ou ingênuas. Com efeito, mesmo entre os que se dizem (e de fato o são) comprometidos com os setores dominados não há consenso, por exemplo, sobre o que vem a ser filosofia; se ela deve ou não fazer parte do currículo do 2º grau; caso deva, qual a função que lhe caberia desempenhar neste nível de ensino; qual deveria ser o papel do filósofo enquanto educador. Entretanto, os limites e objetivos deste trabalho não permitem o desenvolvimento de um debate que colocasse frente a frente essas posições a fim de verificar sua maior ou menor eficiência. Desconfio, aliás, que uma exposição desse tipo resultaria inútil, uma vez que os respectivos representantes, partindo de premissas teórico-metodológicas diferentes, chegariam sempre a conclusões diferentes, de modo que o consenso seria impossível. Além disso, a eficácia acima mencionada não pode ser aferida teoricamente, mas apenas pela <u>prática</u>, ou seja, a partir dos efeitos concretos que as diversas experiências pedagógicas com a filosofia venham a produzir.

O que pretendo, portanto, neste momento, outra coisa não é senão, partindo de uma determinada concepção de filosofia (que não é apenas teórica, mas teórico-prática) apontar algumas implicações que ela acarretaria para o ensino de filosofia no 2º grau, sem deixar de reconhecer, porém, a existência e a validade de outras formas de se considerar a questão, as quais, entretanto, abstenho-me de analisar neste momento.

Uma segunda advertência refere-se justamente ao caráter provisório e indicativo dessas implicações. As considerações que se seguem acerca da forma como se pode realizar na prática um ensino de filosofia que seja efetivamente comprometido com os interesses da classe revolucionária, não devem ser tomadas como dogma, como verda-

des eternas e incontestáveis, nem tampouco como receitas infalíveis, cuja aplicação correta resultaria em sucesso garantido. Tal expectativa revelaria uma concepção imediatista, pragmática e mecanicista do processo pedagógico, que não traduz aquilo que ele é na sua essência. Revelaria também uma posição idealista no sentido de que se estaria definindo o fazer (prática) pedagógico a partir de noções pré concebidas, de idéias. Na realidade, o processo pedagógico encontra-se indissociavelmente ligado à realidade social e é ela que, em última análise, deve determinar a forma como se vai proceder em cada situação, em cada momento. Assim, ao mesmo tempo em que as indicações aqui formuladas pretendem servir como orientação teórica para a prática de um ensino revolucionário da filosofia, é também na e pela prática que tais formulações devem ser avaliadas, criticadas e continuamente reformuladas. Estabelece-se, portanto, entre ambas, uma relação dialética.

Uma terceira e última advertência diz respeito ao sentido aqui atribuído à expressão "ensino revolucionário da filosofia". É evidente que não estou imaginando que a mera inclusão da filosofia no 2º grau, ainda que trabalhada na forma como apontarei abaixo, seria suficiente para desencadear um processo revolucionário. O caráter revolucionário do ensino da filosofia só pode ser compreendido dentro dos limites em que a própria educação como um todo se reveste de um caráter revolucionário. Ora, a educação não transforma a realidade de modo direto e imediato. Tal concepção redundaria numa inversão idealista tomando o elemento determinado pelo determinante. Uma concepção crítica da educação, ao contrário, implica em concebê-la como histórica e socialmente condicionada, não sendo ela, portanto, o principal determinante das transformações sociais. Entretanto, a educação não é determinada de forma absoluta pela estrutura so-

cial. Entre educação e sociedade estabelece-se uma relação dialética de modo que, ainda que seja o elemento determinado, a educação não deixa de influenciar no elemento determinante.

Assim, a educação adquire também uma função transformadora da sociedade. Contudo, não se trata de uma função que se realiza direta e imediatamente, mas, ao contrário, de modo indireto e mediato, na medida em que ela age sobre os agentes, os sujeitos da prática social.

É pois nesse sentido que o ensino de filosofia, como parte de uma totalidade que possui um caráter revolucionário (enquanto mediação), ganha também um caráter revolucionário.

Feitas essas advertências preliminares, passo então à exposição de algumas possíveis implicações das considerações feitas até aqui na prática de um ensino de filosofia revolucionário, enfocando quatro aspectos básicos: os objetivos, os conteúdos, a metodologia e a avaliação.

3.1. Quanto aos objetivos

Creio não ser necessário insistir na demonstração de que o ensino de filosofia, como o de qualquer outra disciplina, não deve buscar a doutrinação, o proselitismo dos alunos para esta ou aquela corrente de pensamento, para este ou aquele posicionamento político. O assunto já foi suficientemente abordado durante o exame dos argumentos contrários ao retorno da filosofia do 2º grau e exaustivamente esclarecido pelos documentos produzidos no interior do movimento que reivindicava este retorno. Isto não significa, por outro lado que seja possível ao professor assumir uma postura neutra em

face da realidade social. Enquanto ser concreto, historica e socialmente determinado (não de forma absoluta), o professor, como todos os homens, expressa em suas ações, em sua prática profissional, um comprometimento de classe.

Mas, então, a que deve visar um ensino de filosofia de caráter revolucionário?

Penso que um ensino assim compreendido deve ter como objetivo primordial a instrumentalização teórico-prática dos estudantes, de modo a capacitá-los para uma compreensão mais fundamentada e global da realidade em que vivem e, ao mesmo tempo, para uma tomada de posição consciente e crítica em face dessa realidade. Como diz Saviani, referindo-se aos aspectos de uma pedagogia revolucionária:

> "Trata-se de se apropriar dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social (...) Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias a luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem". (1983a, p. 74-5)

O objetivo dessa instrumentalização tem, pois, um conteúdo eminentemente revolucionário.

No caso específico do ensino de filosofia, essa instrumentalização teórico-prática implica na aquisição e no domínio crítico pelos alunos de certos conceitos e teorias que fazem parte do conjunto de questões e reflexões que compõem a história da filosofia e que se revelam indispensáveis para a compreensão da realidade atual.

Tal objetivo tem como pressuposto que o ensino de filosofia, como parte de uma educação que se pretenda revolucionária, deve se empenhar em elevar o nível cultural dos alunos, ajudando-os a superar o senso comum, isto é, a transformar o conhecimento assistemático, acrítico e passivo em conhecimento rigoroso, crítico e mobili-

zador.

Esta superação do nível do senso comum supõe, por sua vez, o desenvolvimento de uma consciência crítica em face da realidade vivida, entendida como a consciência dos condicionantes histórico-sociais da realidade e como uma atitude de inquietação, de problematização, de não aceitação passiva das idéias, dos valores, das crenças e opiniões dominantes. Em suma, trata-se de adquirir consciência do caráter histórico da realidade e do papel de sujeito que compete ao homem (ser social) no processo de sua transformação.

Convém lembrar, entretanto, como alertavam os integrantes do movimento pela volta da filosofia ao 2º grau, que o objetivo de auxiliar na formação da consciência crítica dos alunos não é competência exclusiva da filosofia mas, antes, deve ser um compromisso assumido coletivamente pelo conjunto dos profissionais que atuam na escola. Tal constatação aponta para a necessidade de um bom entrosamento entre os diversos professores, isto é, para a exigência de uma relação interdisciplinar que permita a articulação dos diferentes trabalhos em torno desse mesmo objetivo. Evidentemente, isso só se torna possível se todos os professores estiverem imbuídos desse desejo de formar alunos críticos e conscientes, o que na prática, seja por opção política ou por falta de consciência crítica dos próprios professores, muitas vezes não ocorre. Daí a necessidade de que aqueles professores já comprometidos com este objetivo atuem não apenas com seus alunos, mas também junto aos demais professores, seus colegas [3].

---

(3) Sobre a importância e a forma como pode se dar a relação interdisciplinar entre o professor de filosofia e demais professores, ver: Milton Meira do Nascimento. A filosofia no 2º grau (sua importância, sua especificidade). In. Henrique N. Neto (org.). O Ensino de Filosofia no 2º Grau. 1986, p.117.

3.2. Quanto ao conteúdo programático

A filosofia, ao contrário das ciências, não possui um campo rigidamente delimitado de investigação, pois que seu objeto pode ser qualquer aspecto da realidade que se nos imponha como problema. Diante de tal flexibilidade, como definir um programa para o ensino de filosofia no 2º grau? Que critérios utilizar na seleção dos conteúdos a serem trabalhados?

Não se trata, neste momento de definir uma proposta curricular para o ensino de filosofia, o que ultrapassaria os limites propostos para este trabalho, mas apenas de levantar alguns princípios mais gerais que poderiam, talvez, auxiliar nessa definição.

Penso que se se considera a filosofia como reflexão sobre os problemas que a realidade, em suas mais variadas dimensões (econômica, política, social, cultural, ética, etc.) apresenta, os conteúdos a serem trabalhados nas aulas de filosofia devem ser escolhidos em função da maior ou menor contribuição que possam trazer para a elucidação e o equacionamento (superação) desses problemas. Em outros termos, deve-se selecionar aqueles conteúdos que melhor possam instrumentalizar os alunos para o enfrentamento dos problemas com que se deparam em sua existência concreta. Trata-se, portanto, de um critério que se afina com o objetivo de instrumentalização enunciado acima.

Mas isto nos coloca diante de uma outra dificuldade: como detectar esses problemas em função dos quais se vai escolher os conteúdos programáticos?

Em primeiro lugar, convém lembrar que a palavra "problema" está sendo entendida como sinônimo de "necessidade", isto é, como denotativa de algo que não sabemos mas temos necessidade de saber, e

que essa necessidade não se define por critérios meramente subjetivos mas, ao contrário, possui também uma dimensão objetiva. Isso porque a existência humana na qual emergem os problemas é construída a partir de circunstâncias concretas, objetivamente determinadas através das quais as necessidades podem ser captadas subjetivamente e, ao mesmo tempo, avaliadas em seu caráter real ou fictício. (SAVIANI, 1986)

Assim, o problema possui um caráter subjetivo-objetivo, ambas as dimensões entrelaçando-se dialeticamente.

Se o problema fosse tomado apenas em sua dimensão individual, dada a diversidade de indivíduos que participam do processo pedagógico, cada qual vivenciando experiências pessoais diferentes, estaríamos diante de uma infinidade de problemas dos mais variados matizes, tornando-se extremamente difícil encontrar critérios satisfatórios e minimamente consensuais para determinar aqueles que deveriam ser analisados prioritariamente e os que poderiam ser desconsiderados.

Em segundo lugar, a dimensão subjetiva do problema consiste no fato de que a necessidade, posta objetivamente, é sempre captada subjetivamente, isto é, por um sujeito que é o homem. Isso significa que a definição do caráter problemático ou não-problemático de um determinado aspecto da realidade é sempre obra de um sujeito humano.

Este sujeito entretanto, não é o indivíduo isolado, abstraído da vida em sociedade; ao contrário, trata-se do homem concreto, entendido como ser social, como conjunto das relações sociais e síntese de múltiplas determinações. É, pois, um sujeito historicamente contextualizado e em grande parte socialmente condicionado. Em suma, trata-se de um sujeito objetivo.

Em terceiro lugar, visto ser humanamente impossível conhecer a realidade em seus diversos aspectos de forma total e absoluta (ainda mais em se tratando de um curso de nível médio), a definição de um conteúdo programático, seja qual for a disciplina a que pertença, implica sempre numa seleção, num recorte. Ora, se o sujeito dessa seleção, no caso, o professor de filosofia, é historica e socialmente condicionado, estando, portanto, necessariamente vinculado aos interesses de uma determinada classe social (ainda que não esteja plenamente consciente deste fato), então a seleção por ele realizada também reflete (não de forma absoluta e mecânica) esse caráter de classe. Dito de outro modo, o trabalho de composição do conteúdo de uma determinada disciplina expressa sempre, queiramos ou não, estejamos ou não conscientes quanto a isso, um compromisso político, de classe. Este, aliás, é mais um aspecto que evidencia a impossibilidade de a educação se realizar como uma prática neutra.

Assim, pensando no caso específico do professor de filosofia, talvez se possa dizer que, aquele que revela um comprometimento com a classe dominante, conservadora, irá provavelmente, ainda que de forma inconsciente, tomar como referência para a seleção dos conteúdos a serem trabalhados, os problemas peculiares a esta classe, ao passo que um professor comprometido com a classe dominada, revolucionária, estará muito mais sensível aos problemas dessa classe e voltado para a sua superação.

Ora, qual é o principal problema que se impõe à classe dominante? é justamente a necessidade de se conservar enquanto classe hegemônica, o que exige a ocultação das relações de dominação e de exploração das quais ela é agente. Assim, um programa de filosofia formulado de acordo com os interesses da classe dominante, não poderia jamais (a não ser no limite das contradições a que está sujeito

o processo pedagógico) estar voltado para a explicitação dessas relações e para a instrumentalização teórico-prática dos educandos em prol de sua conscientização crítica. Tal programa, entretanto, seria incompatível com a atitude de "busca da verdade" que caracteriza a filosofia e que exige a explicitação dessas relações de exploração. Nesse sentido, um professor de filosofia que se propusesse a desenvolvê-lo (ainda que não tivesse consciência clara sobre isso) estaria se descaracterizando enquanto filósofo, assim como o curso por ele ministrado não seria a rigor, de filosofia. Na realidade, um professor de filosofia que assumisse autenticamente e levasse às últimas consequências o seu compromisso com a busca a verdade, ou seja, o professor que incorporasse realmente o papel de filósofo, não poderia jamais (a não ser por equívoco) dedicar-se a um programa desse tipo.

Por outro lado, o problema fundamental da classe dominada é justamente a sua necessidade de se libertar da situação de dominação em que se encontra, através da superação da estrutura social vigente. Deste modo, um programa de filosofia pensado em função dos interesses dessa classe não poderia estar voltado para a ocultação das relações de exploração e opressão a que está submetida e para a alienação dos educandos. Ao contrário, um conteúdo programático assim concebido deveria visar o desnudamento dessas relações a fim de trazer à tona as contradições nelas presentes e criar condições para sua transformação. Este sim seria um trabalho compatível com o compromisso de "busca da verdade" que caracteriza a postura filosófica. Ao desenvolvê-lo o professor de filosofia estaria cada vez mais e num processo contínuo, se realizando como filósofo.

Em suma, um programa de filosofia, para que possa ser caracterizado como tal, e para que venha cumprir uma função revolucio-

nária, deve selecionar conteúdos significativos que, uma vez apropriados pelos educandos, contribuam para instrumentalizá-los teórica e praticamente, de modo a melhor capacitá-los para uma apreensão crítica das relações sociais que vivenciam e para um engajamento consciente visando a sua transformação.

Com efeito, o que define a especificidade da educação (ou pelo menos um dos aspectos que a definem) é a sua função de socialização do conhecimento, isto é, fazer com que os conhecimentos que até presentemente têm sido mantidos como privilégio exclusivo de uma elite minoritária, passem a ser de domínio comum, acessíveis ao conjunto da sociedade, e é na medida em que realiza esta socialização que a educação se constitui numa prática pedagógica revolucionária[4]. No dizer de Gramsci:

> "Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas 'originais'; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, 'socializá-las' por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato 'filosófico' bem mais importante e 'original' do que a descoberta, por parte de um 'gênio filosófico', de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais". (1986, p.13-4)

Isso não significa, obviamente, transformar o ensino de filosofia em mera transmissão mecância de conteúdos formais, abstratos e fixos, aos moldes do modelo tradicional. Antes, é preciso que esses conteúdos estejam em conexão com os problemas concretos escolhidos como objeto da reflexão filosófica e que sejam apresentados

---

(4) Segundo Demerval Saviani, "a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento. É, pois, realizando-se na especificidade que-lhe é própria que a educação cumpre sua função política" (Cf. 1983a, p. 92).

em sua dimensão histórica, isto é, como produtos da tentativa dos homens de responderem à necessidades concretas postas por um determinado momento histórico. A esse respeito, ao discutir a importância da transmissão (socialização) de conteúdos culturais como instrumento para transformar a "igualdade formal", própria da ideologia liberal, em "igualdade real", Saviani afirma:

> "A pressão em direção à igualdade real implica a igualdade de acesso ao saber, portanto, a distribuição igualitária dos conhecimentos disponíveis. Mas aqui também é preciso levar em conta que os conteúdos culturais são históricos e o seu caráter revolucionário está intimamente associado à sua historicidade. Assim, a transformação da igualdade formal em igualdade real está associada à transformação dos conteúdos formais, fixos e abstratos, em conteúdos reais, dinâmicos e concretos". (1983a, p.67)

Mas se o ensino de filosofia deve, então, colocar à disposição dos educandos os conteúdos significativos para sua instrumentalização teórico-prática para o enfrentamento e a superação dos problemas com os quais se deparam em sua existência, a questão que se coloca é a seguinte: que conteúdos são estes? Existe um conteúdo especificamente filosófico?

Sabemos que com o advento das ciências na Idade Moderna iniciou-se um processo de compartimentalização do saber, que passou a ser alocado em diferentes áreas e disciplinas. Tal processo intensificou-se e aprofundou-se com a consolidação do modo de produção capitalista e a decorrente especialização e parcelarização das funções. Diante deste fato, como fica a filosofia? Será ela mais um compartimento entre tantos já existentes?

A questão é complexa e exige um grau de aprofundamento maior do que me é possível realizar neste momento. Entretanto, a título de posicionamento provisório, arriscaria dizer que a resposta é sim e não.

Não, porque enquanto reflexão global sobre os problemas da realidade, a filosofia não se circunscreve em um campo específico, único, de investigação, podendo realizar incursões em qualquer área do conhecimento valendo-se da produção de todas as ciências a fim de melhor compreender esses problemas. Com efeito, é neste aspecto global que a filosofia mais se distingue da ciência.

Por outro lado, a resposta é também sim pelo menos por duas razões: primeiro por uma inevitabilidade histórica: até fins da Idade Média podia-se dizer que todas as formas de investigação estavam diluídas naquilo que se chamava simplesmente de filosofia, ou seja, a filosofia englobava todas as áreas do saber. Com a Idade Moderna e a instauração de condições materiais que exigiam e impulsionavam o desenvolvimento das ciências, estas puderam explicitar melhor seus respectivos objetos de estudo, desenvolver métodos próprios de investigação e, pouco a pouco, conquistar sua autonomia em relação a filosofia. Essa separação, entretanto, trouxe conseqüências também para a filosofia: isolada pelas ciências, viu-se diante de uma exigência que até então não se colocara: a de definir sua especificidade e de justificar sua necessidade.

Em segundo lugar, porque ao se debruçar sobre os problemas, a reflexão filosófica o faz com o intuito de propor-lhes soluções, de encontrar respostas que conduzam a sua superação. Ora, nisto consiste a História da Filosofia: na tentativa empreendida pelos filósofos de responder de forma sistemática e rigorosa aos problemas postos por sua época. Essas respostas são expressas na forma de concepções, de teorias que acabam constituindo um corpo conceitual específico da filosofia e que não se confunde com os conceitos científicos. Em outros termos, o trabalho filosófico produz um conhecimento diferenciado daquele que é produzido pela ciência.

Assim, embora a contribuição das diversas ciências seja fundamental para o desenvolvimento da reflexão filosófica, somente estas não dão conta de oferecer todo o instrumental teórico necessário a essa reflexão. É preciso também e sobretudo lançar mão das respostas que foram historicamente produzidas pelos filósofos e que são imprescindíveis para a compreensão e o enfrentamento dos problemas da atualidade. Em uma palavra, é necessário o recurso à História da Filosofia.

Mas isto não estaria em contradição com a tese segundo a qual a filosofia deve se ocupar dos problemas que emergem da experiência cotidiana, do senso comum? Penso que não, pelo fato de que o recurso à História da Filosofia não deve ser um fim em si mesmo, mas uma forma de instrumentalização com vistas a superação desses problemas. Permanece válida, portanto, a tese acima mencionada. Além disso, muitos dos problemas com os quais nos deparamos atualmente, já foram objeto da preocupação dos filósofos no passado. Para eles, como para nós, esses problemas se colocaram a partir de sua existência concreta, brotando do senso comum.

Entretanto, como não é possível construir uma história do senso comum, a História da Filosofia, na qual foram sistematizadas as respostas desses filósofos a esses problemas (respostas estas que, são fundamentais também para a compreensão desses problemas na forma como se colocam atualmente) é, para nós, o principal ponto de referência. Creio ser este o sentido dado por Gramsci ao dizer:

> "... uma introdução ao estudo da filosofia deve expor sinteticamente os problemas nascidos no processo de desenvolvimento da cultura geral, que só parcialmente se reflete na história da Filosofia - a qual, todavia, na ausência de uma história do senso comum (impossível de ser elaborada pela ausência de material documental), permanece a fonte máxima de referência - para criticá-los, demonstrar o seu valor real (se ainda o tiverem) ou o significado que tiveram como elos superados de uma cadeia e fixar os problemas novos e atuais ou a colo-

cação atual dos velhos problemas". (1986, p. 19)

Assim, se por um lado, o principal critério para a constituição de um programa de filosofia devem ser os problemas que emergem da prática social mais geral, por outro lado, é fundamental que, ao analisá-los, tomemos em consideração as soluções que lhes foram propostas no passado, seja para criticá-las e rejeitá-las, seja para a partir delas, compreender melhor e buscar a superação desses problemas.

Com efeito, seria impossível (e se fosse possível, seria uma perda de tempo) realizar uma reflexão séria sobre um determinado problema partindo-se de um ponto zero, sem considerar o conhecimento historicamente acumulado a seu respeito. É por isso que o professor Milton Meira do Nascimento advertia:

> "... não é possível fazer filosofia sem recorrer a sua própria história. Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os alunos pensem e reflitam nos problemas que os afligem ou que mais preocupam o homem moderno, sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões, é o mesmo que, numa aula de física, pedir que os alunos descubram por si mesmos a fórmula da lei da gravitação sem estudar física, esquecendo-se de todas as conquistas anteriores naquele campo, esquecendo-se do esforço e do trabalho monumental de Newton" (5).

Além disso, o recurso à História da Filosofia permite ao professor certa flexibilidade no desenvolvimento de seu trabalho pedagógico. A esse respeito, diz o professor Franklin Leopoldo e Silva:

---

(5) Milton Meira do Nascimento. A Filosofia no 2º Grau (sua importância, sua especificidade). In. Henrique N. Neto. O Ensino da filosofia no 2o grau, 1986, p. 116.

> "A filosofia, como qualquer outra disciplina, no nível de seu ensino, tem que se haver com o que poderíamos chamar, grosso modo, de métodos e resultados. Isto não quer dizer que o ensino de filosofia tenha que ser um inventário das soluções e dos procedimentos: tal coisa não teria sentido na medida em que não existem soluções e procedimentos que tenham triunfado e se cristalizado como mais ou menos definitivos. Mas existem, ao longo da história da filosofia, conceitos, atitudes e métodos que determinaram certas direções e, neste sentido, configuraram tendências, correntes e linhagens filosóficas, pelas quais, usualmente, se divide a história do pensamento. Por mais artificiais e problemáticas que possam ser tais divisões, elas representam um ponto de partida e uma ancoragem razoáveis do ponto de vista didático. Neste sentido, são possíveis vários tipos de articulação temática ou por autores e, baseado nestas articulações, o professor pode traçar desde roteiros programáticos gerais até planos de aulas, tendo em vista fornecer uma visão histórica e/ou temática articulada da filosofia". (SILVA, 1986a, p. 155)

Essas considerações sobre a História da Filosofia são importantes ainda para se evitar que o ensino da filosofia, sob o pretexto de ocupar-se dos problemas que afetam os jovens (numa concepção subjetivista e, portanto, equivocada do termo problema) acabe sendo confundido com "bate-papo" informal sobre qualquer assunto, discussões espontâneas totalmente desprovidas de maior fundamentação e rigor e nas quais os argumentos não ultrapassam o nível do senso comum, enfim, com "matéria de perfumaria" que, embora agradável, não se revela tão essencial quanto as demais, estas sim, sérias e fundamentais.

Mas com relação aos conteúdos, convém explicitar ainda uma questão. Pelo que expus até aqui, a responsabilidade pela identificação dos problemas e pela seleção dos conteúdos a serem desenvolvidos nas aulas de filosofia caberia precipuamente ao professor. Poder-se-ia perguntar então: como fica a participação dos alunos nesse processo? Afinal, não são deles os problemas para cujo enfrentamento se pretende instrumentalizá-los? Serão eles meros objetos passivamente submissos às determinações do professor?

Entendo que professor e aluno não se encontram em situação de igualdade, em termos de domínio dos conteúdos culturais, no ponto de partida do processo pedagógico. Ao contrário, no ponto de partida, existe entre ambos uma <u>desigualdade real</u> que, no entanto, se constitui numa <u>igualdade possível</u>. Com efeito, o processo educativo consiste justamente na passagem dessa desigualdade inicial para uma igualdade final. (SAVIANI, 1983a)

A diferença entre ambos consiste no fato de que o professor possui uma compreensão mais elaborada e global da prática social que lhe permite articulá-la de forma coerente com os conhecimentos e as experiências que detém e com a prática pedagógica que desenvolve. Trata-se, no dizer de Saviani, de uma compreensão "sintética" da prática social. Os alunos por outro lado, diz Saviani, possuem uma compreensão "sincrética" desta prática, uma vez que "por mais conhecimentos e experiências que detenham, sua própria condição de alunos implica uma impossibilidade, no ponto de partida, de articulação da experiência pedagógica na prática social de que participam". (SAVIANI, 1983a)

Assim, a tarefa de selecionar os conteúdos mais significativos para a instrumentalização teórico-prática dos alunos compete especificamente ao professor. Mesmo se pensarmos em relação à seleção dos problemas que serão objeto de estudo na aula de filosofia, a forma como os alunos os percebem, via de regra, não extrapola o nível do senso comum, captando-os de forma superficial, difusa e até distorcida. Isso sem falar que, imersos na ideologia dominante, muitas vezes nem chegamos a perceber determinados problemas. Sentimos seus efeitos, vemos suas consequências, mas, camuflados que estão pela ação da ideologia, não conseguimos identificá-los nem visualizar onde se encontram realmente.

Tomemos um exemplo para ilustrar o que foi dito acima. Imaginemos que um professor solicitasse aos alunos que apontassem alguns problemas que considerassem importantes de serem analisados e as respostas tivessem sido sexo, drogas e aborto.

Todos esses aspectos são de fato problemáticos e dizem respeito diretamente à realidade dos adolescentes. No entanto, estão vinculados a outros problemas (políticos e econômicos, por exemplo) que dificilmente os alunos poderiam explicitar de forma mais elaborada. Ao contrário, a tendência dominante é de que esses problemas sejam tomados apenas de um ponto de vista moral, ou melhor, moralista, sem que se aprofunde na busca de seus determinantes sociais. Assim, se o professor se restringir ao aspecto levantado pelos alunos, muito provavelmente a reflexão não sairá do plano superficial das opiniões, do senso comum.

Isso não significa que as experiências dos alunos não devam ser consideradas. Ao contrário, elas podem e devem servir como ponto de partida da reflexão, mas o ponto de chegada deve ser uma compreensão mais crítica e global dessas experiências. Daí a importância de que o professor se disponha à auscultar os alunos a fim de captar suas preocupações, seus interesses, suas necessidades e, na medida do possível, combiná-los com os problemas que ele, professor, identifica como fundamentais para a instrumentalização dos alunos.

3.3. Quanto à metodologia

Por metodologia estão sendo compreendidas as formas pelas quais seria possível se desenvolver um trabalho filosófico voltado para os interesses dos dominados, bem como os recursos didáticos que

poderiam concorrer para este fim.

No que se refere aos conteúdos programáticos, três me parecem ser as propostas mais frequentes de como trabalhá-los: 1ª) uma abordagem histórica que prime pela exposição dos principais autores e sistemas filosóficos na ordem em que se sucederam no tempo; 2ª) uma abordagem temática que partindo de determinados temas considerados relevantes recorra aos autores e aos sistemas apenas na medida em que sejam necessários como subsídios para a reflexão; 3ª) uma abordagem que não assuma nenhum critério prévio, deixando as aulas fluirem naturalmente e introduzindo os conteúdos específicos na medida em que forem surgindo as oportunidades.

Considero inadequada esta última possibilidade em razão da facilidade com que ela pode incorrer num ensino superficial, onde os conceitos se manteriam dispersos, desconectados, sem que houvesse a sistematização e o rigor necessários para a superação do nível do senso comum.

Quanto às outras duas alternativas, acredito serem mais propícias à consecução dos objetivos da disciplina. Trata-se da questão, explicitada pelo professor Franklin Leopoldo e Silva, de se utilizar a história da filosofia como "centro" ou como "referencial" do trabalho pedagógico (SILVA, 1986a).

Em relação a primeira alternativa, diz Silva:

> "Tomar a história da filosofia como centro, no plano do ensino, significa focalizar os sistemas e autores na ordem histórica do seu desenvolvimento, visando familiarizar os alunos com os problemas e as formas de encaminhamento das soluções". (idem, p. 156)

Por outro lado, a opção pela história da filosofia como referencial é por ele assim enunciada:

> "Nesta perspectiva, a história da filosofia é tomada apenas como referencial ilustrativo de determinados temas que se deseja tratar. Os temas são tratados independentemente dos sistemas ou autores, levados em conta apenas na medida em que propiciam os indispensáveis referenciais para a discussão". (ídem, p. 159).

Ambas as propostas apresentam, segundo Silva, vantagens e desvantagens.

As principais vantagens de se tomar a história da filosofia como centro seriam:

1ª) "No plano do encadeamento e dos pré-requisitos": trata-se, em suma, de explicitar a "vizinhança" dos autores e dos temas a serem analisados. Segundo Silva, colocar as questões no contexto do debate entre o autor abordado e seus antecessores, pode facilitar a compreensão por parte do aluno:

> "Talvez seja mais fácil levar o aluno à compreensão dos conceitos e das soluções, elaborados no âmbito de uma filosofia, quando se mostra de maneira explícita como os problemas e as soluções são suscitadas em grande parte por oposição à maneira como os problemas e as soluções foram encaminhadas no passado. Isto permite um certo encadeamento didático na visão da história da filosofia que é proporcionada ao aluno". (ídem, p. 156)

Entretanto, adverte o autor:

> "Jamais este encadeamento deve ultrapassar o plano didático e estimular a crença de que as filosofias 'saem' umas das outras por relação de oposição, de remanejamento ou de complementação". (ídem, p. 156)

2ª) "No plano da progressão das questões". A este respeito, Silva esclarece:

> "As sucessivas reposições das mesmas questões, no decorrer da história da filosofia, podem ajudar a compreensão da questão em si mesma e assim facilitar a interpretação das diferenças". (ídem, p. 156)

Aqui também vale um alerta: "Isto nunca deve ser confundido com progresso em filosofia":

> "A história da filosofia não pode (...) ser abordada numa perspectiva do progresso do saber. Isto significa, de um lado, que a atualidade não detém nenhum privilégio, porque o que seria o estado atual da filosofia não é fruto de sucessivas correções de método e de perspectiva, que teriam redundado numa melhor abordagem do objeto, ou numa postura mais adequada frente à realidade. Significa, de outro lado, que os sitemas filosóficos são insuperáveis, se tomados cada um em si e na sua lógica interna". (Idem, p. 154).

Quanto as desvantagens, Silva aponta:

1ª) o problema da "ordem cronológica":

> "Não só temos que nos haver aqui com o probleam da viabilidade prática e didática de um percurso exaustivo da história da filosofia, como também com a dificuldade, muito peculiar à filosofia, de proporcionar a alunos iniciantes uma compreensão razoável da origem da filosofia". (Idem, p. 157).

De fato, em face dos limites de um curso de nível médio, a impossibilidade de exaustão faz com que a opção por um ensino centrado na história da filosofia exija a realização de recortes e de selecão. E aí surgem problemas como: que critérios utilizar? Como enfrentar o problema dos "saltos cronológicos" que o recorte implica? Como relacionar questões comuns a autores muito distantes um do outro? E outros. Com relação à compreensão sobre a origem da filosofia, a dificuldade que se coloca é a da inevitabilidade de se abordar os autores antigos utilizando-se referencial teórico moderno o que permite a existência de diferentes tentativas de interpretação das origens do pensamento filosófico. Daí porque, para Silva, "a abordagem do início da filosofia é talvez aquela que exige mais preparo do ponto de vista do professor e do aluno". (Idem, p. 157).

2ª) "Distanciamento e isolamento relativo das questões". Perceber a vinculação das questões de que se ocuparam os filósofos com a realidade atual nem sempre é tarefa das mais fáceis; em geral, exige tempo e familiaridade com a filosofia. Nesse sentido, "o distanciamento das questões, ainda que aparente, propicia o desinteresse e o agravamento das dificuldades de compreensão". Além disso, se a "vizinhança" entre os autores e os temas tratados não for bem explicitada, a obediência ao percurso histórico "poderá ocasionar uma visão absolutamente descontínua da filosofia, aquela que vê cada filósofo como recomeçando 'absolutamente' a filosofia. Se por um lado é preciso resguardar a originalidade de cada posição, por outro, não é menos verdade que se trata de reposições e, neste sentido, de reformulações que são feitas no contexto de uma tradição e de uma contemporaneidade". (Idem, p. 158).

A opção por tomar a história da filosofia como referencial apresenta, de sua parte, segundo Silva, as seguintes vantagens:

1ª) "Liberdade de escolha" : uma vez que não esteja preso a nenhuma ordem estrita, é possível ao professor "jogar com os autores e sistemas articulando-os apenas em vista do tratamento de um determinado tema num dado momento". (idem, p.159).

2ª) "Interesse e atualidade": o fato de que os temas podem ser escolhidos em função da atualidade é, sem dúvida, um fator de interesse para os alunos. Contudo, adverte Silva:

> "Isto não quer dizer que se trataria em aula apenas de temas absolutamente vivos ou 'em moda', mas as aulas podem ser organizadas de tal maneira a se constituir uma 'arqueologia da atualidade', mostrando que o recurso ao passado filosófico auxilia a compreensão do presente, quando este recurso é utilizado em função do presente". (idem, p.160).

Mas também neste caso há algumas desvantagens :

1ª) "Dificuldade de organização" : se não irá seguir uma ordem preestabelecida, então caberá ao professor organizar os assuntos e a forma como utilizar a história da filosofia. Isto exige :

> "...um amplo conhecimento da história da filosofia, a fim de que a aula, ou a discussão, possa ser encaminhada utilizando-se a história da filosofia de forma mais pertinente, teórica e didaticamente". (idem, p.160).

2ª) "Especificidade e contexto". Para que haja uma compreensão adequada e rigorosa do pensamento dos filósofos aos quais se irá remeter, é necessário que esse pensamento seja tomado em sua interação com o contexto histórico em que foi produzido.

> "Não só existe o contexto do pensamento do autor, mormente quando se trata de autor sistemático, em que a perfeita compreensão das soluções dos problemas e dos conceitos forjados pressupõe uma familiaridade mínima com os pressupostos e com os procedimentos metódicos específicos, como também existe o contexto cultural no qual o autor está inserido e que determina em parte a sua linguagem, a aceitação e a rejeição de determinados parâmetros de pensamento. Nada disto pode ser tratado de forma suficiente quando tomamos os autores e os sistemas simplesmente como ilustração de determinados temas". (idem, p.160).

Com efeito, a contextualização histórica é fundamental, qualquer que seja o caminho metodológico seguido pelo professor, pois é ela que permite a inserção do tema tratado num universo mais amplo possibilitando ao alunos percebê-lo numa perspectiva de conjunto, de totalidade, aspecto essencial da reflexão filosófica. De fato, é impossível separarmos a filosofia de sua história :

> "A filosofia como saber é tão imanente a sua própria história que não podemos sequer chegar a determinar, com alguma esperança de rigor, uma direção formadora de um corpo teórico que representasse a filosofia num determinado momento de seu desenvolvimento. (...) a filosofia é, de alguma maneira, a sua história, na medida em que os conceitos forjados numa determinada época, herdados e transfigurados pela posteridade, não podem ser entendidos como aquisições no curso de um desenvolvimento científico, mas sucessivas retomadas, que somente podem

ser compreendidas se devidamente contextualizadas em cada sistema ou em cada autor". (idem, p.154).

Creio também ser este o sentido pretendido por Gramsci ao dizer:

"A filosofia de uma época não é a filosofia deste ou daquele grupo de intelectuais, desta ou daquela grande parcela das massas populares: é uma combinação de todos esses elementos, culminando em uma determinada direção, na qual sua culminação torna-se norma de ação coletiva, isto é, torna-se 'história' concreta e completa (integral).
A filosofia de uma época histórica, portanto, não é senão a 'história' desta mesma época, não é senão a massa de variações que o grupo dirigente conseguiu determinar na realidade precedente: neste sentido, história e filosofia são inseparáveis, formam um 'bloco'". (1986, p. 32)

Essa contextualização histórica é necessária ainda para que o aluno perceba o caráter socialmente determinado e, por conseguinte, a provisoriedade da producão teórica dos filósofos, evitando assim que a concebam como produto exclusivo da genialidade individual, como verdades eternas e inquestionáveis, sem vinculacão com as necessidades concretas postas pelas épocas em que foram formuladas (6).

Mas a metodologia implica também na utilização de instrumentos didáticos que favoreçam a consecução dos objetivos popostos. Vejamos então, alguns desses recursos que poderiam ser empregados no trabalho com a filosofia.

---

(6) O caráter provisório da producão filosófica está sendo entendido no sentido de que se trata de um conhecimento parcial, ainda que objetivo, sujeito a reformulacões e a superacão na história. Tal entendimento está ligado a uma concepção do conhecimento como processo infinito que tende para a verdade total através da acumulacão de verdades parciais. Por outro lado, num certo sentido poder-se-ia dizer que, a obra dos filósofos é "eterna", uma vez que as respostas que deram aos problemas de seu tempo continuam úteis para a compreensão ou mesmo para a superação dos problemas do presente.

Antes porém, convém ressaltar que a escolha por este ou aquele procedimento didático deve se dar sobretudo em funcão das condicões materiais e culturais em que o trabalho se desenvolve. Em todo o caso, exige disposição, empenho e criatividade da parte do professor, além é claro, de um domínio adequado dos assuntos que serão abordados.

a) Bibliografia

Para se garantir o rigor da reflexão realizada em sala de aula é imprescindível a leitura de textos teóricos específicos nos quais estejam sistematizados os temas a serem abordados.

Não se trata, porém, de uma leitura mecânica, passiva, superficial, que tenha por objetivo apenas e tão somente a memorizacão. Ao contrário, a leitura deve ser atenta, cuidadosa, analítica, buscando o maior aprofundamento possível na abordagem do tema em questão (dentro é claro, dos limites específicos de úm curso de nível médio) a fim de que o mesmo possa ser de fato compreendido, problematizado, criticado e relacionado com outros problemas, outras reflexões, outras situações.

É provável que a leitura de um único texto não seja suficiente para proporcionar essa compreensão mais aprofundada do tema abordado. Neste caso, o professor pode lançar mão de outros textos que venham complementar a reflexão.

Convém lembrar também que por mais completos e didáticos que sejam os textos, não conseguem responder por si mesmos a todas as dúvidas e indagações dos alunos, sendo portanto necessária a intervenção do professor, seja através de exposições orais, seja por

meio da orientação do estudo.

Há pelo menos três maneiras de se realizar essa exigência da leitura em filosofia: pela adoção de livros didáticos; pela utilização de textos esparsos extraídos de diversas fontes; pela confecção dos textos pelo próprio professor.

A adoção de um livro didático tem a vantagem, pelo menos em certos casos, de apresentar o conteúdo de forma um pouco mais sistematizada, o que pode facilitar a visão de conjunto do próprio curso e a amarração das questões nele tratadas. Além disso, oferece ao aluno a oportunidade de conservar para si um valioso instrumento de consulta a ser utilizado ao longo de sua vida.

Mas o livro didático também apresenta alguns problemas. Em primeiro lugar, por mais que pretendam seus autores revestí-los de certa universalidade de modo que possam adequar-se como "roupas de tamanho único" às diversas realidades em que se encontre o professor, e por mais universais que sejam determinadas questões por eles tratadas, uma tal adequação nunca pode se realizar plenamente. De fato, de uma classe para outra, de período para período (diurno e noturno), de escola para escola (de periferia ou de centro por exemplo) de região para região (mais urbana ou mais rural), as disparidades são tão grandes que tornam inevitáveis adaptações e improvisos para que os textos e a reflexão não sejam tomados de forma abstrata e artificial. Daí que o livro didático não pode se constituir numa "camisa de força" para o professor e o aluno, devendo servir apenas como referencial básico cuja função é garantir a sistematização e a unidade do curso. Em segundo lugar, visto que, por vezes, os materiais didáticos são produzidos mais em função das exigências do mercado consumidor do que da preocupação com o ensino propriamente dito, sendo, portanto, de qualidade questionável, a escolha por este

ou aquele livro deve ser cuidadosa e criteriosa, tendo sempre em vista a sua adequação ou não ao cumprimento dos objetivos propostos. Em terceiro lugar, e aqui talvez esteja o maior obstáculo à adoção de livros didáticos, existe ainda o problema da impossibilidade econômica de grande parte dos alunos em adquirí-los, obrigando o professor a recorrer a soluções alternativas.

Uma dessas soluções pode ser o emprego de textos esparsos, reproduzidos dos próprios livros didáticos ou de outras fontes por meio de fotocópias ou de mimeógrafo. Esta estratégia, além de baratear o custo do material para os alunos, permite ao professor uma maior flexibilidade na seleção dos textos podendo optar por aqueles que considerar mais adequados aos seus objetivos. Por outro lado, apresenta também algumas dificuldades: exige uma boa organização por parte dos alunos e do professor, de modo a assegurar que todos adquiram e leiam os textos, o que, na prática, nem sempre ocorre; por serem textos avulsos, podem ser mais facilmente perdidos ou "abandonados" pelos alunos, de forma que acabam não cumprindo aquela função de objeto permanente de consulta representada pelo livro; demanda mais tempo e trabalho da parte do professor para a seleção e a reprodução dos textos, sobretudo quando o meio escolhido é o mimeógrafo; dificulta a retomada em sala de aula de temas já trabalhados, visto que os alunos não necessariamente terão consigo todos os textos adquiridos, mas apenas aquele que estiver sendo utilizado no momento; compromete, em parte, a visão de conjunto e a sistematização dos temas tratados.

Uma outra alternativa poderia ser a confecção pelo proprio professor de textos (apostilas) referentes aos temas em questão, o que lhe permitiria assegurar uma abordagem mais articulada com os

objetivos propostos. Tal procedimento, entretanto, exigiria do professor não apenas uma boa qualificação teórica, capaz de assegurar o rigor de suas considerações, como também uma disponibilidade de tempo que, em geral, pelas circunstâncias adversas em que trabalha, não costuma possuir.

Vale lembrar que estas três possibilidades não se excluem mutuamente, podendo ser combinadas e utilizadas concomitantemente.

Importa ressaltar ainda que qualquer que seja a estratégia de leitura adotada, é fundamental o contato dos alunos com textos originais, dos próprios filósofos, ainda que na forma de excertos, pois só assim poderão ter uma compreensão mais adequada da riqueza e do sentido da obra desses pensadores. A esse respeito, diz o professor Franklin Leopoldo e Silva:

> "Ninguém ignora as imensas dificuldades envolvidas nessas leituras, o mais das vezes áridas e de difícil compreensão, exigindo em muitas ocasiões um domínio razoável da terminologia específica. Apesar de tudo isto, não há como fugir à necessidade dessas leituras, se se quiser proporcionar ao aluno uma visão razoavelmente precisa do pensamento dos autores tratados e dos diferentes estilos de reflexão, coisas que só de forma um tanto abstrata são apreendidas através da leitura de manuais de história da filosofia. Cabe ao professor recortar os textos de maneira a proporcionar uma compreensão mínima do assunto tratado, balanceando este recorte com os critérios da viabilidade didática e da importância estratégica dos textos". (1986, p. 161-2)

A propósito dessa necessidade de proporcionar o contato dos alunos com os textos clássicos, vale dizer que existem alguns livros didáticos que contemplam essa exigência trazendo excertos de obras filosóficas pertinentes aos temas abordado.

b) Dinâmicas de Grupo

O trabalho em grupo pode ser interessante sob diversos aspectos: ajuda a desenvolver o espírito de solidariedade e cooperação em oposição ao individualismo e ao espírito de competição reinantes; permite a distribuição das tarefas favorecendo o desenvolvimento da responsabilidade do aluno; cria condições para o exercício da criatividade e para que o aluno atue mais plenamente como sujeito do processo pedagógico; ajuda a superar o problema da inibição de certos alunos que sentem dificuldade para se manifestar perante o grupo grande; propicia o enriquecimento do trabalho na medida em que surgem opiniões diferentes e conflitantes sobre aspectos do tema em questão.

Entretanto, na prática, nem sempre a dinâmica de grupo tem esses resultados. Ouçamos o que diz a este respeito a professora Marilena Chauí:

> "Há pelo menos dois efeitos da dinâmica de grupo que merecem atenção por parte dos pedagogos. O primeiro deles concerne ao fato de que tal dinâmica tende a gerar uma forma nova e mais sutil de dependência recíproca. De fato, ao abolir, em decorrência da força numérica do grupo, a autoridade visível do professor, a dinâmica recria no interior do próprio grupo autoridades invisíveis porque as relações têm a aparência de serem paritárias, quando não o são. Surgem líderes e liderados. E há toda uma parafernália psicologizante para 'explicar' esse surgimento como algo natural e inevitável, sem que se questione sua origem verdadeira, isto é, a dinâmica de grupo como reprodução, no interior da escola, daquilo que a racionalidade organizatória promove dentro das empresas: a diferença entre dirigentes e dirigidos, sob a ilusão da vida em grupo. O segundo efeito da dinâmica de grupo consiste em criar nos seus membros a expectativa de ampliar para além do espaço grupal (no caso, espaço escolar e de classe) a mesma experiência o que, sendo impossível, gera frustração permanente, pois o microcosmo artificial criado pela dinâmica de grupo não pode transformar-se em macrocosmo social. A tendência, portanto, poderá ser a de tornar os membros do grupo incapazes de enfrentar e resolver conflitos reais toda vez que o 'modelo do grupo' não puder ser ampliado, ou então, torná-los apáticos e indiferentes a tudo quanto ocorra 'fora' do grupo. Assim, em lugar do espaço ser ampliado, encontra-se reduzido pela dicotomia entre o 'dentro' e o 'fora'". (CHAUÍ, 1980, p. 33-4)

Não se trata, obviamente, de desconsiderar a validade e a importância da dinâmica de grupo, mas de cuidar para que ela não se transforme em instrumento de dissimulação da realidade, em vez de contribuir para o alcance dos objetivos propostos para a disciplina. Para tanto é preciso reconhecer que:

> "Sua riqueza advém justamente do fato de ser um <u>trabalho</u>, isto é, das relações entre os membros do grupo estarem mediadas por uma tarefa comum, sendo ela o elemento que une e diferencia os membros do grupo". (Idem, p. 34).

c) <u>Recursos audio-visuais</u>

O ensino de filosofia pode ser auxiliado por recursos audio-visuais como slides, retro-projetores, episcópios, video-cassetes e outros na medida em que podem contribuir para tornar a aula mais dinâmica, descontraída e motivadora e para ilustrar e enriquecer as discussões sobre os temas abordados.

A utilização desses recursos, porém, apresenta também alguns problemas. Em primeiro lugar, não podem ser tomados como a referência principal ou única para a reflexão sob pena de se correr o risco de torná-la superficial, confinada ao nível do senso comum. Assim, devem cumprir uma função apenas <u>auxiliar</u>, de enriquecimento, permanecendo a leitura de textos teóricos o pilar principal do ensino da filosofia. Em segundo lugar, o emprego de tais recursos esbarra sempre em dificuldades de ordem econômica, tendo em vista o nível sócio-econômico da maioria da população e a situação de precariedade a que os governos vêem submetendo as escolas públicas. Finalmente, tal como a dinâmica de grupo, os recursos audio-visuais nem sempre produzem os efeitos esperados, como por exemplo, um envolvimento

mais ativo e integral dos educandos. Novamente, ouçamos as palavras de M. Chauí:

> "Em primeiro lugar, verifica-se que o aluno fica reduzido à posição de mero consumidor e que sua passividade é aumentada pela ilusão de atividade ou de 'participação' que tais recursos supostamente lhe pediriam, uma vez que não é criador deles, mas seu receptor e, quando muito, seu imitador. Em segundo lugar, há nesses recursos uma tendência a simplificar enormemente as questões, banalizando o conhecimento, freando o pensamento, tornando o mundo da cultura algo 'divertido' porque na 'diversão' desaparece o trabalho criador como <u>trabalho</u> (isto é, como transformação da realidade imediata numa obra que a exprime e a compreende). Em terceiro lugar, há nesses recursos uma redução da dimensão simbólica da cultura porque sua dimensão expressiva ou significativa é achatada numa concepção binária e puramente denotativa dos signos, uma vez que os recursos audio-visuais estacionam na esfera da correspondência biunívoca entre um signo e uma coisa anulando aquilo que torna possível tal correspondência: a significação ou expressão. A conotação desaparece e com ela, o simbólico, o imaginário e a possibilidade da crítica, pois como se poderia criticar aquilo que é puramente denotativo? Isto é, aquilo cujo sentido aparece como <u>inteiramente dado</u> na relação transparente do signo com a coisa?" (idem, p. 32)

Assim, se por um lado, os recursos audio-visuais representam um instrumento didático que pode auxiliar no trabalho pedagógico, por outro, sem os devidos cuidados, podem acabar se constituindo num óbice ao cumprimento dos objetivos da reflexão e da crítica.

d) <u>Recursos artísticos e literários</u>

Compreendem todas as formas de produção artística e literária, tais como a música, o teatro, a poesia, o cinema, a literatura em geral, a história em quadrinhos e outras modalidades artísticas que de alguma maneira podem subsidiar o trabalho pedagógico em filosofia.

De fato tais modalidades podem contribuir significativamente para a motivação dos alunos tornando a aula mais dinâmica e

participativa, além de auxiliá-los na percepção de que a filosofia não é algo distante da vida mas, ao contrário, está presente nas mais diversas situações que vivenciam cotidianamente.

Tomemos alguns exemplos para ilustrar como estes recursos poderiam ser trabalhados.

Música: a análise e o confronto de letras de músicas populares, (preferencialmente de músicas que façam parte do universo cultural dos alunos) pode ser muito interessante para ilustrar a questão da ideologia. Tome-se por exemplo, a música "Verde e Amarelo", de Roberto Carlos, em oposição à "Que país é este?", do grupo Legião Urbana. Enquanto a primeira exalta as belezas naturais do País, reforçando preconceitos e omitindo as reais condições de vida da população, a segunda procura explicitar as contradições mais acentuadas de nossa realidade.

Teatro: uma peça teatral pode contribuir para provocar discussões sobre os mais variados temas, além de servir, em certos casos, para retratar contextos e situações sobre os quais se esteja refletindo em sala de aula. Veja-se, por exemplo, as obras de Sartre, para a colocação de questões de cunho mais existencial, a peça "Defesa de Sócrates", para situar o contexto histórico da Grécia Antiga, os motivos políticos da condenação de Sócrates, o papel da filosofia na sociedade. Além disso, as representações teatrais ou dramatizações podem ser um valioso recurso didático a ser utilizado pelos próprios alunos na apresentação de suas reflexões sobre os temas trabalhados em sala de aula.

Poesia: Em razão do valor estético que lhe é peculiar, a poesia pode contribuir para tornar o trabalho de reflexão mais atrativo para os alunos, na medida em que retrata com singular beleza os temas em questão. Como exemplo, poder-se-ia citar "Operário em Cons-

trução", de Vinicius de Morais, para ilustrar a discussão sobre a questão do trabalho alienado na sociedade capitalista, fruto da contradição a ela inerente entre o caráter social da produção e o caráter privado da apropriação dos bens produzidos, e "Eu, etiqueta", de Carlos Drumond de Andrade, como subsídio para uma reflexão sobre o processo de massificação e o consumismo a que estamos submetidos.

Cinema: Os filmes, particularmente, podem ser muito proveitosos no retrato de épocas, contextos históricos, personagens, ou mesmo na colocação de temas relevantes para a reflexão, constituindo-se num referencial mais visível, mais concreto, ao qual professores e alunos podem se remeter constantemente em suas reflexões. Veja-se, por exemplo, a riqueza de filmes como "O nome da rosa" e "Tempos modernos" para caracterizar respectivamente, o contexto histórico, político e cultural da época medieval e a emergência da industrialização e do capitalismo, e ainda, "Um grito de liberdade", para introduzir a discussão sobre os condicionamentos sociais da discriminação racial e a questão da liberdade.

Literatura: as obras literárias podem contribuir com o ensino de filosofia não apenas diretamente, isto é, trazendo elementos que podem ser objeto da reflexão, como também indiretamente, ampliando o universo vocabular dos alunos e instrumentalizando-os melhor para o exercício da capacidade de expressão oral e escrita.

História em quadrinhos: os quadrinhos, ao contrário do que pode parecer, são também um eficiente instrumento de apoio à reflexão. Há os quadrinhos tradicionais que podem, por exemplo, ser tomados como objeto de análise buscando-se identificar a ideologia (valores, conceitos, princípios, etc.) que estão veiculando. Mas há também os quadrinhos alternativos, os cartuns, que por vezes se mostram bastante eficientes na tarefa de provocar a reflexão sobre si-

tuações cotidianas que comumente passam despercebidas. Em certos casos, mesmos os quadrinhos tradicionais podem trazer conteúdos críticos e diretamente ligados aos temas de filosofia. Veja-se por exemplo, certas histórias do personagem "Horácio" e a bela adapatação do Mito da Caverna na história do personagem "Piteco", ambos de Maurício de Souza.

Os recursos artísticos, tal como ocorre com os audio-visuais, não devem ser tomados como substitutivos dos textos teóricos, mas apenas como ilustrativos ou enriquecedores do conteúdo e da discussão postos por estes textos. Além disso, na maioria das vezes as condições materiais e econômicas da escola, dos alunos e dos professores, não favorecem o acesso a esses meios, dificultando sua utilização.

A implementação de todos esses recursos depende, é verdade, em grande parte, da disposição e da criatividade do professor para inseri-los em seu programa de ensino. E esta tarefa de combinar esses recursos com os temas específicos a serem trabalhados na disciplina, exige tempo e um razoável domínio desses temas específicos para que o professor saiba o momento e a forma mais indicada de introduzir aqueles recursos. No entanto, não são apenas os fatores subjetivos que influem na utilização ou não de recursos didáticos alternativos. Na verdade, seu emprego está condicionado a fatores objetivos, tais como: condições econômicas e de trabalho dos professores, que influi diretamente no tempo que disporão para a preparação das aulas; recursos materiais das escolas (bibliotecas, equipamentos de audio e video, anfiteatros, etc.); o nível sócio-econômico dos alunos que condiciona o seu acesso aos espaços onde ocorrem essas modalidades culturais.

De qualquer maneira, guardados os cuidados acima mencionados, é extremamente válido o esforço em introduzí-los. Afinal, se a filosofia é reflexão radical, rigorosa e de conjunto, vale lembrar que é também amor pelo saber, desejo ardente de conhecer a verdade. Nesse sentido, é importante que as aulas de filosofia consigam "seduzir" os alunos e despertar-lhes o gosto, o prazer pela reflexão, pela busca da verdade, pela crítica, para que estejam motivados a prosseguir com a prática da reflexão mesmo após o término do processo pedagógico.

Por fim, se faz parte dos objetivos de um ensino revolucionário de filosofia o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica sobre a realidade, então a metodologia utilizada neste ensino deve proporcionar um clima de liberdade no qual o aluno se sinta à vontade para se expressar, para posicionar-se diante das questões colocadas, para discordar dos colegas e do professor.

Isso não significa, entretanto, deixar que as aulas se transformem num bate papo informal, agradável, talvez, onde todos falam o que pensam sobre temas interessantes, mas sem extrapolar o nível do "eu acho", do senso comum. Obviamente, enquanto pessoas todos temos o direito de pensar o que quisermos sobre o que quer. que seja (embora este pensar não seja tão livre como a primeira vista pode parecer, visto que somos seres socialmente condicionados) e de expressar livremente este pensamento, sendo todos igualmente dignos de respeito. Mas não se pode perder de vista que a meta principal é a instrumentalização teórico-prática dos alunos, a elevação de seu nível cultural através do domínio crítico dos conteúdos específicos, a superação do senso comum.

É por isso que professor e alunos devem exigir um do outro e de si mesmos o máximo possível de rigor e de fundamentação nas po-

sições que assumem. Não basta dizer que penso de determinada forma, é preciso saber justificar porque penso assim e não de outro jeito, apontar os aspectos questionáveis das outras formas de pensar diferentes da minha e, ainda, estar aberto à crítica de minhas próprias posições. É por isso também que tão ou mais importante que o diálogo entre o professor e o aluno é o diálogo entre este e a cultura do qual o professor é apenas o mediador. Esta talvez seja a dimensão especificamente <u>dialógica</u> do processo educacional. A esse respeito, diz Marilena Chauí:

> "O trabalho pedagógico, por ser um trabalho, não é transmissão de conhecimento (para isto existem outros instrumentos), mas também não é um diálogo, uma comunicação intersubjetiva entre o professor e seus alunos (...) A relação professor-aluno é assimétrica e sem diálogo: este se torna possível quando o aluno desaparece e em seu lugar existe o novo professor. O diálogo é ponto de chegada e não ponto de partida, só se torna real quando o trabalho pedagógico termina e o professor encontra-se com o não-aluno, o outro professor, seu igual. É preciso aceitar a assimetria com rigor para não forjar a caricatura do diálogo e exercer disfarçadamente a autoridade. Ausência de diálogo não significa presença de autoridade: o lugar do professor está vazio, pois seu ocupante ali se encontra para deixá-lo através de seu próprio trabalho. Ao professor não cabe dizer: 'faça como eu', mas: 'faça comigo'. (...) O diálogo do aluno é com o pensamento, com a cultura corporificada nas obras e nas práticas sociais e transmitidas pela linguagem e pelos gestos do professor, simples mediador". (1980, p. 39)

Seria portanto equivocada a atitude do professor que se colocasse numa postura dogmática, de dono da verdade, como se os alunos não tivessem nada a dizer sobre o assunto tratado. Nada mais nocivo ao florescimento da filosofia do que um ambiente com tais características. Trata-se, ao contrário, de reconhecer que professor e alunos, no início do processo pedagógico, encontram-se em condições diferenciadas em termos de domínio dos elementos teóricos e práticos necessários para a abordagem rigorosa e coerente dos temas a serem tratados (estando o professor, neste aspecto, em vantagem em relação

ao aluno) e que, por esta razão, o diálogo entre eles acaba sendo de certa forma ilusório, irreal. O verdadeiro diálogo deve acontecer portanto, entre o aluno e a cultura, sendo o professor apenas o veículo, o mediador desse processo.

Creio ser possível sintetizar esta reflexão sobre os aspectos metodológicos do ensino de filosofia voltado para a transformação da realidade nas palavras de Saviani:

> "Tais métodos se situarão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Portanto, serão métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos". (SAVIANI, 1983a, p. 72-3)

3.4. Quanto à avaliação

A avaliação é sempre importante num processo pedagógico no sentido que permite verificar, ao menos parcialmente, se os objetivos estão sendo alcançados. Em função dessa verificação, pode-se rever os conteúdos selecionados e as metodologias adotadas.

É, pois, em função dos objetivos traçados que a avaliação deve acontecer. No caso do ensino de filosofia, ela deve então, buscar verificar se os alunos estão de fato se tornando capazes de refletir rigorosa e globalmente sobre os temas abordados, se expressam-se oralmente e por escrito de forma coerente e clara, se em suas argumentações vão além do nível do senso comum. O aluno não precisa necessariamente concordar com as idéias do professor ou dos autores

com que teve contato, mas não pode deixar de conhecê-las e de dialogar com elas com rigor.

Com base nesses critérios o professor pode utilizar diversos instrumentos de avaliação: provas, dissertações, debates, dinâmicas de grupo, trabalhos monográficos, pesquisas e muitos outros, dependendo da conveniência e da adequação à realidade dos alunos e aos objetivos da disciplina. O importante é que o aluno não veja na avaliação (qualquer que seja o instrumento utilizado) uma ameaça, um motivo de pânico, que poderá inibir sua criatividade, fazendo com que se motive mais pela necessidade de conseguir nota, do que pelo compromisso com a reflexão filosófica.

Uma das formas de se conseguir afugentar essa idéia de avaliação como algo ameaçador, sobretudo no que diz respeito às provas, é talvez, dar ao aluno a chance de refazê-la sempre que o resultado obtido não seja satisfatório. De fato, não há sentido em se exigir que o aluno "acerte" o que lhe é proposto de uma só vez, como se a avaliação fosse uma espécie de loteria na qual ou se ganha ou se perde, sem qualquer possibilidade de revisão dos "palpites". O professor pode corrigir e comentar o trabalho feito pelos alunos e devolvê-lo a eles para que o reelaborem a partir da reflexão sobre as considerações do professor. Dessa forma, poderão se sentir mais tranquilos e à vontade para se posicionarem, para expressar com sua própria linguagem aquilo que pensam e sentem, sem se preocuparem exageradamente com as notas. Para o professor esse procedimento também seria interessante na medida em que lhe propiciaria um acompanhamento mais contínuo e sistemático do desempenho dos alunos, tornando o processo de avaliação mais eficaz e autêntico.

Assim, tanto para o professor quanto para os alunos, a avaliação deixa de ser mera verificação da aprendizagem para ganhar

uma dimensão de mediação, pela qual o aluno se põe em diálogo, não apenas com o professor mas, pela ajuda deste, com a cultura. Em suma, a avaliação adquire uma dimensão de ensino-aprendizagem, de conhecimento produzido pela ação conjunta do professor com os alunos.

O professor pode, ainda, optar por em certas situações, delegar aos próprios alunos a incumbência de se auto-avaliarem, como forma de estimular o desenvolvimento de sua responsabilidade e espírito de autocrítica. Entretanto, este critério apresenta também alguns problemas. Em primeiro lugar, a auto-avaliação não pode jamais substituir a avaliação do professor. Como afirmei acima, em termos de domínio dos conteúdos específicos da disciplina, professor e alunos não se encontram em posição de igualdade, a não ser no final do processo pedagógico. Por isso, a avaliação é um atributo específico da função docente, a quem compete verificar se os objetivos propostos estão sendo atingidos e, em função dessa verificação, manter ou reformular as estratégias de trabalho. Em segundo lugar, convém não esquecer que, de um modo geral, devido à visão tradicional de ensino de que todos nós fomos impregnados, as notas continuam sendo a preocupação principal de professores e alunos. Em razão disso, a auto-avaliação pode ser encarada (mais ou menos conscientemente) por ambos como uma válvula de escape, um meio de garantir a aprovação sem grandes transtornos, comprometendo assim o verdadeiro sentido da avaliação. Em terceiro lugar, justamente pelo fato de ainda ser muito marcante entre professores e alunos a preocupação com as notas, se, numa determinada escola a auto-avaliação é adotada não de forma mais generalizada, mas isoladamente por um ou outro professor, (por exemplo, o professor de filosofia), esses professores estarão correndo o risco de verem suas disciplinas secundarizadas pelos alunos que tenderão a priorizar aquelas em que o sistema de avaliação impõe

maiores dificuldades. E tal risco será tanto mais iminente quanto maior for a carga de trabalhos escolares atribuída aos alunos, agravando-se, portanto, no caso de alunos trabalhadores (curso noturno) cujo tempo disponível para o estudo é ainda mais escasso. Finalmente a auto-avaliação, ao invés de representar um instrumento de democratização do processo pedagógico, como em geral se costuma pensar, pode se constituir numa forma eficaz de dissimular e reproduzir o autoritarismo e a dominação. Vejamos o que Marilena Chauí tem a nos dizer sobre isso:

> "Em termos sociológicos e políticos, não caberia perguntar o que é auto-avaliar-se numa sociedade dividida em classes e unificada através do Estado? Quem fornece os critérios da avaliação? Quais são eles? Qual seu sentido e finalidade? Até que ponto esses critérios são ou não instrumentos para inculcar no aluno determinadas expectativas e valores que não só anulem sua individualidade, mas sobretudo forneçam uma direção prévia às suas expectativas sociais? Em termos psicológicos, a auto-avaliação não seria um sutil mecanismo de interiorização da regra, da lei e da repressão? Em lugar de ser um momento da consciência de si mediada pela consciência do outro (no caso, o professor), não seria o puro apagamento da exterioridade das regras para torná-las internas tornando impossível lutar efetivamente contra elas, visto que o combate se reduziria a um conflito psicológico interior?
> A questão colocada nessa perspectiva não permitiria indagar, em termos ideológicos, se a auto-avaliação não seria apenas a dissimulação da exterioridade da autoridade, tornando-a invisível porque internalizada? E, se for este o caso, a quem e por que interessa a invisibilidade da autoridade e por que interessa batizá-la com os nomes de liberdade e responsabilidade? Liberdade com relação a que? Responsabilidade do que?". (1980, p. 31)

Assim, a auto-avaliação, se adotada, deve vir sempre combinada com outros critérios de avaliação e tomando-se em consideração os aspectos problemáticos acima apontados.

Estes me parecem ser alguns dos aspectos que poderiam caracterizar um ensino de filosofia comprometido com os interesses dos dominados. Obviamente, este ensino não se reduz ao preenchimento meramente formal de itens de um planejamento, tão a gosto do tecnicis-

mo. A opção por caracterizá-lo de acordo com os tópicos "objetivos", "conteúdo", "metodologia" e "avaliação" deu-se apenas para efeito de facilitar a exposição. A bem da verdade, é na concretude do processo pedagógico, repleto de contradições, dificuldades e esperanças, que o ensino de filosofia pode revelar toda sua riqueza e fecundidade.

CONCLUSÃO

As principais conclusões formuladas a partir desta reflexão sobve a questão do ensino de filosofia no 2º grau já foram apontadas no decorrer dos capítulos anteriores. Convém, no entanto, retomá-las sinteticamente a fim de facilitar sua compreensão numa perspectiva de conjunto, de totalidade.

Esclareço, porém, uma vez mais, que não se trata de conclusões definitivas, de afirmações categóricas e dogmáticas, mas de tentativas de respostas para questões que emergiram da prática do ensino da filosofia no 2º grau, respostas estas que, sendo históricas, permanecem sujeitas à crítica, à reformulação e à superação.

As mudanças promovidas no sistema educacional após 1964 ocorreram em função da necessidade de adequá-lo às exigências postas pelas transformações no plano econômico e político da sociedade.

O golpe civil-militar de 1964 significou a retomada com maior intensidade de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista e dependente que, em certa medida, havia sido ameaçado pelo governo nacionalista-populista de João Goulart.

Em suma, o que pretendia a coalizão formada pelo tripé econômico: capital privado nacional-capital internacional-capital de Estado que tomou o poder em 64 era garantir a integração do Brasil na esfera de influência do capitalismo internacional.

No plano econômico, essa retomada implicava na adoção de medidas que favorecessem o aumento da acumulação de capital com vistas a acelerar o desenvolvimento. Assim, intensificou-se o processo de internacionalização da economia brasileira; definiu-se uma política de contenção salarial, com vistas a aumentar os lucros das em-

presas; e implementou-se um modelo de desenvolvimento extremamente concentrador de renda que levou a um distanciamento ainda maior entre a minoria dominante e privilegiada e a imensa maioria dominada e carente das mínimas condições de vida digna.

É evidente que um modelo econômico com tais características não poderia subsistir em um ambiente democrático, onde a participação popular nas decisões fosse assegurada. Daí a necessidade de alterações também a nível político, com vistas a garantir sua implantação.

Essas alterações se concretizaram basicamente a partir da consolidação do chamado Estado de Segurança Nacional (ESN) que tinha na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND) seu principal suporte ideológico. Esta doutrina acentava-se, fundamentalmente, no binômio "Segurança e Desenvolvimento", segundo o qual não pode haver desenvolvimento econômico sem que se estabeleça no País um clima de segurança interna; esta, por sua vez, supõe necessariamente a ocorrência daquele.

Com base neste princípio o Estado passou então a adotar uma intensa e violenta ação repressiva como estratégia para eliminar os "óbices" à consecução de seus objetivos. Entre os alvos visados estavam líderes sindicais e de movimentos populares, organizações de trabalhadores rurais e urbanos, estudantes e professores universitários, enfim, todo e qualquer foco de oposição, real ou imaginário, que de alguma maneria pudesse ser identificado como "inimigo interno".

Assim, a DSND iria se constituir no principal referencial ideológico das medidas adotadas pelo do governo, inclusive na área na educacional.

A ação repressiva do Estado, porém, não se deu de forma indiscriminada durante toda a vigência do ESN. A partir do momento em que o desenvolvimento econômico não mais servia para legitimar o uso da violência generalizada em virtude do esgotamento do "milagre", o governo viu-se forçado a ceder às pressões da oposição e a buscar outras formas de legitimar-se perante ela. A solução encontrada foi a adoção de uma política de alívio da repressão e de "abertura" política que, entretanto, não significou, de modo algum, uma opção deliberada pela democratização do País mas, isto sim, uma nova estratégia de legitamação do ESN com o objetivo de assegurar sua hegemonia. Além disso, a decantada "abertura" atingiu apenas os setores de elite da oposição (OAB, ABI, CNBB e Universidades) enquanto os trabalhadores permaneceram sujeitos à legislação autoritária e à repressão sobre suas manifestações. O que houve, na verdade, foi que a repressão, a partir deste momento, passou a ser mais seletiva adquirirndo um caráter mais nitidamente classista.

Todas essas transformações por que passava a sociedade brasileira exigiam também alterações no sistema educacional a fim de adequá-lo às exigências da nova realidade econômica e política do País.

Essa adequação interessava tanto ao setor interno quanto ao externo da coalisão civil-militar, ambos desejosos de ver o Brasil inserido no âmbito de influência do capitalismo internacional.

Neste sentido é que se pode compreender as razões que levaram aos Acordos MEC-USAID: na prática, foram o reflexo no plano educacional do processo de internacionalização da economia brasileira e de consolidação de um modelo dependente de desenvolvimento econômico.

De fato, as determinações contidas nesses acordo influenciaram diretamente o trabalho da Comissão Meira Matos e do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária, encarregados de propor diretrizes para a reformulação do sistema educacional, e das quais resultaram as reformas do ensino superior e de 1º e 2º graus.

Mas não foram apenas razões de ordem econômica que levaram o ESN a promover mudanças no sistema de ensino. Convém lembrar que, conforme apregoava a DSND, o desenvolvimento só seria possível em um clima de "segurança interna" e que o setor educacional, sobretudo através da atuação organizada dos estudantes, já havia se revelado como um dos "pontos críticos" que perturbavam a ordem vigente. Daí a necessidade de providências que, a um tempo, neutralizassem a força crítica da educação e a transformasse num elemento promotor da referida segurança.

Percebe-se, assim, a vinculação das medidas adotadas pelo governo no plano educacional, notadamente a reforma do ensino de 1º e 2º graus, com os princípios da DSND. De fato, como revela Romanelli, em todas elas encontramos uma dupla orientação ideológica: de um lado, a mentalidade empresarial dos tecnocratas; de outro, as práticas autoritárias próprias dos setores "linha dura" da coalisão civil-militar encastelada no poder. Essa duplicidade ideológica nada mais era do que a aplicação, na esfera educacional, do binômio "segurança e desenvolvimento".

É pois neste contexto que se pode compreender o sentido das reformas do ensino de 1º e 2º graus e superior levadas a efeito pelo ESN. No que se refere especificamente ao 2º grau, as alterações foram consagradas pela Lei 5692/71, de inspiração tecnicista, que o transformou (a nível formal) em ensino profissionalizante. Os principais objetivos desta medida eram: 1) conter a demanda por en-

sino superior através do princípio da terminalidade embutido na lei, com vistas a minimizar a pressão por parte do segmento estudantil; 2) formar mão-de-obra suficientemente habilitada, barata e dócil para ser absorvida, sem problemas, pelo modelo de desenvolvimento econômico que se implantava; 3) fazer do ensino médio um instrumento a mais de disseminação dos valores da Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento a fim de garantir a legitimidade e a hegemonia do novo Estado.

Compreende-se, assim, os motivos que levaram à supressão do ensino de filosofia no 2º grau. Do ponto de vista econômico, se o que se pretendia era ajustar o sistema de ensino ao modelo de desenvolvimento adotado através da profissionalização compulsória, a filosofia, bem como outras disciplinas da área humanística, que não profissionalizam, mostravam-se, pelo menos num primeiro momento, totalmente dispensáveis.

Do ponto de vista político, para que os novos valores da "Segurança Nacional" fossem assimilados era preciso eliminar ao máximo possível todo e qualquer espaço de questionamento e de crítica ao regime vigente. O importante para o Estado era que a visão de mundo da DSND fosse hegemônica também no interior da instituição escolar. Daí a substituição de disciplinas consideradas reflexivas, críticas e até subversivas, entre elas a filosofia, por outras de caráter marcadamente doutrinário, como EMC e OSPB.

Ora, sabemos que, na prática, nem sempre o ensino de filosofia se fez de forma crítica e questionadora. Ao contrário, durante muito tempo foi ministrado à maneira tradicional, revelando-se um ensino livresco, enciclopédico, acrítico e bem-comportado que não representava grande ameaça à preservação do status quo. Mas independentemente deste fato, interessava ao ESN associá-lo a uma função

subversiva como forma de justificar sua exclusão e de se auto-legitimar a fim de garantir sua hegemonia. Tal fato pode ser constatado tanto no momento da supressão quanto de retorno da filosofia ao 2º grau. Quando de seu afastamento, a identificação da disciplina como atividade subversiva tinha três consequências principais: 1a.) na medida em que representava uma espécie de confirmação da existência de elementos contrários aos interesses do ESN no interior do Aparelho Educacional, legitimava a ação repressiva do Estado no âmbito desta instituição; 2a.) legitimava a própria exclusão da filosofia e de outras matérias consideradas "perigosas", em nome da Segurança Nacional; 3a.) justificava a inclusão de disciplinas de caráter doutrinário como forma de reverter a influência "malévola" dos agentes da subversão supostamente infiltrados no sistema educacional e de reconduzir os estudantes ao caminho da ordem e da paz social. Em suma, o caráter crítico e subversivo da filosofia, mesmo que na prática não fosse constatado, servia aos interesses de ESN que precisava superestimar a força da oposição como estratégia para legitimar o uso da repressão e, por conseguinte, assegurar sua hegemonia. Posteriormente, com o fim do "milagre econômico" e o descontentamento cada vez mais generalizado da população em relação à situação do País, o ESN, para enfrentar a crise de legitimidade advinda desta situação, vê-se forçado a abrir mão do uso indiscriminado da repressão (que passa então a ter um caráter mais nitidamente classista, direcionando-se predominantemente contra os trabalhadores) e a assumir um discurso liberalizante perante os setores de elite da oposição fazendo-lhes certas concessões a fim de legitimar-se diante deles. É neste contexto que se dá o retorno da filosofia ao 2º grau. Deste modo, sendo a filosofia considerada uma disciplina crítica, possivelmente até subversiva, o seu retorno de certa forma vinha confir-

mar as intenções democratizantes proclamadas pelo ESN, servindo-lhe, também neste momento, como instrumento de hegemonia. Vale lembrar que os próprios setores envolvidos na luta pela volta da filosofia ao 2º grau deram uma parcela de contribuição para que fosse possível este uso ideológico do retorno da disciplina pelo ESN. Basta lembrar, a título de exemplo, a argumentação que vinculava este retorno à necessidade de redemocratização da sociedade e de superação do imediatismo e do tecnicismo do ensino médio.

Mas o retorno da filosofia ao 2º grau foi também uma conquista desses setores, sobretudo daqueles ligados à SEAF e aos Departamentos de Filosofia das Universidades que conseguiram se mobilizar num intenso movimento de proporções nacionais e que, aos poucos, foi obtendo uma quase unanimidade de opiniões a seu favor, ecoando em diversas instâncias da sociedade, como órgãos da burocracia estatal, entidades filosóficas, entidades de classe ligadas ao magistério, partidos políticos, entidades estudantis e imprensa.

Foi, no entanto, uma vitória parcial, visto que a presença da filosofia no 2º grau ainda não se consolidou plenamente. Na maioria dos Estados a disciplinas ainda não é obrigatória, o que permite que muitas escolas, por circunstâncias diversas, deixem de incluí-la em suas grades curriculares. Além disso, cumpre também encontrar critérios mais rigorosos e consensuais para se definir quais e em quantas séries a disciplina deveria figurar, bem como garantir que seu magistério fique a cargo de profissionais devidamente habilitados para que seja assegurada sua especificidade e a consecução dos objetivos pretendidos.

Tudo isso vem nos revelar que o processo em que se desenrolou o movimento pela volta da filosofia e posteriormente a sua reimplantação no ensino de 2º grau foi marcado por profundas contra-

dições, as quais, a rigor, nada mais foram do que o reflexo das lutas políticas travadas a nível mais amplo entre o ESN e os diversos setores da oposição. Em outros termos, a questão do ensino de filosofia pós 64 deve ser compreendida no contexto da dialética entre ESN e a oposição. Com efeito, para os que acreditam na necessidade da filosofia no nível médio, a luta não terminou. Ainda há muito a ser conquistado.

Mas, afinal, qual deve ser, o sentido, o papel deste ensino de filosofia?

Vimos que a verdade, compreendida no sentido clássico, é a adequação de um juízo à realidade objetiva. Numa sociedade marcada pela existência de classes sociais com interesses antagônicos e irreconciliáveis, a classe dominante necessita dissimular a exploração que exerce sobre a classe dominada para que possa preservar-se na condição de hegemônica, ao passo que, para esta última, a explicitação da verdade é uma exigência fundamental para a transformação da estrutura social que a oprime e, por conseguinte, para sua libertação.

Ora, conforme tentei argumentar no capítulo IV, a filosofia é uma atitude de <u>busca da verdade</u> que se dá através da reflexão radical, rigorosa e de conjunto sobre os problemas que a realidade apresenta, visando a transformação dessa realidade. Assim, ela possui um caráter essencialmente crítico, revolucionário, na medida em que atende aos interesses da classe dominada servindo-lhe como instrumento de libertação. Para a classe dominante, porém, a filosofia, enquanto explicitação da verdade, representa um empecilho, um entrave aos seus objetivos de perpetuação de sua hegemonia.

A dificuldade que surge então é a seguinte: se o sistema de ensino funciona basicamente como Aparelho Ideológico do Estado e

se o Estado está comprometido com os interesses da classe dominante, como então esperar que seja admitida a presença eficaz de uma ou mais disciplinas de caráter eminentemente crítico, que atendam aos interesses dos dominados, num currículo montado para a conservação da realidade? Não seria mais coerente intensificar os esforços no sentido de que houvesse uma reformulação geral no sistema de ensino, em seus princípios, normas e objetivos, para, então sim, pensar no caso de disciplinas específicas? Mais ainda: se a estrutura social é que determina as alterações na superestrutura (da qual faz parte o sistema educacional), não seria mais lógico lutar prioritariamente pela transformação da sociedade para, depois, reformular o ensino de acordo com as novas necessidades que estiverem presentes?

Com efeito, mesmo com o suposto fim da ditadura civil-militar, ainda estamos longe de um regime verdadeiramente democrático. Basta recordarmos, como exemplo, que a nova Constituição, entre outros dispositivos autoritários, ao definir o papel das Forças Armadas preserva-lhes o "direito" de intervir na vida do País sob o pretexto de manter a ordem interna. No plano educacional especificamente, além do notório descaso com que o ensino público continua sendo tratado, agravando ainda mais problemas como o analfabetismo, a evasão escolar, a repetência, o aviltamento salarial e a falta de professores, entre outros, permanecem as disciplinas de OSPB e EMC, verdadeiras relíquias do autoritarismo.

Há, portanto, ainda muitas evidências da presença do Estado de Segurança Nacional e de sua ideologia. Diante deste quadro, qual seria então o sentido e a importância de se lutar pela questão particular do ensino de filosofia no 2º grau? Para enfrentarmos esta dificuldade, temos que considerar alguns pontos.

Em primeiro lugar, a determinação da superestrutura pela estrutura da sociedade não se dá numa relação unilateral, nem de forma absoluta. Apesar do elemento preponderante nesta relação ser a base econômica da sociedade, esta também sofre determinações das diversas instâncias que compõem a superestrutura, as quais refletem em seu interior as contradições e os conflitos (luta de classes) que caracterizam a estrutura.

No caso do sistema educacional, se, por um lado, é de fato planejado para fins de reprodução da estrutura social, não é apenas isto o que faz. De alguma maneira, este mesmo ensino reprodutivista exerce também, ao mesmo tempo, ainda que em menor escala, uma função revolucionária: primeiro porque os professores, como qualquer outro segmento da sociedade, não constituem um bloco homogêneo, coeso, que pensa e age numa única direção. Ao contrário, representam no interior da escola as forças políticas em conflito no seio da sociedade, com as quais estão (mais ou menos conscientemente) comprometidos, de modo que o direcionamento dado ao trabalho pedagógico se define, em grande parte, por esse compromisso político assumido pelos professores; segundo porque não há como evitar que os conteúdos transmitidos na escola sejam úteis também para a transformação da sociedade.

Assim, a filosofia, sendo uma disciplina reflexiva e crítica, pode se constituir em mais um elemento de contradição no interior do currículo do 2º grau, agindo como fator de negação da estrutura social, como fermento de transformação. Nesse sentido, lutar pela reformulação do ensino, em particular pela inclusão da filosofia no nível médio, pode ser também uma forma de lutar pela superação da estrutura social.

É sempre bom lembrar, porém, que a educação, na forma como está sendo concebida neste trabalho, não transforma a realidade de

maneira direta e imediata. A sua função no processo revolucionário é uma função de mediação e se realiza na medida em que ela contribui para a instrumentalização teórico-prática dos educandos e para a elevação de seu nível cultural e de consciência a fim de que se tornem agentes da transformação. Obviamente, o ensino de filosofia, como parte deste processo educacional mais amplo, obedece a este mesmo raciocínio.

Em segundo lugar, com relação à idéia de que é necessário reformular o ensino como um todo antes de se pensar na inserção de disciplinas específicas, é preciso considerar que se, por um lado, as matérias que compõem a grade curricular de um determinado grau de ensino são escolhidas em função dos princípios teórico-ideológicos que o norteiam e dos objetivos políticos a que se visa, por outro lado, são os professores, no trato cotidiano de suas disciplinas, que viabilizam ou não esses princípios e objetivos. Em outros termos, aqui também a relação entre os princípios teóricos e políticos que regem o sistema educacional como um todo e as matérias que compõem as grades curriculares dos diversos graus, não é uma relação de determinação absoluta, mas uma relação dialética. Ambos se afetam mutuamente. Por esta razão, não há nenhuma incoerência em reivindicar a inclusão da filosofia enquanto disciplina crítica e revolucionária num currículo conservador e alienante: o que se espera é que ela seja um elemento de contradição também neste sentido, colocando em cheque a própria estrutura curricular do 2º grau. Dito de outra forma, a presença da filosofia no 2º grau, mesmo deste 2º grau que aí está, pode se constituir em um fator de negação e de transformação do sistema educacional como um todo.

Em terceiro lugar, o desenvolvimento nos educandos de sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e o despertar

para sua condição de wujeitos da transformação dessa realidade, não é tarefa exclusiva da filosofia e dos filósofos, mas de todos aqueles que desejam verdadeiramente a superação da atual ordem social. É preciso reconhecer então que o professor de filosofia não está sozinho nesta luta, devendo portanto se articular com os colegas que comungam deste mesmo compromisso a fim de que possam desenvolver um trabalho coletivo e integrado. Quanto mais pessoas estiverem engajadas nesta tarefa e quanto mais organizadamente ela for desempenhada, mais rapidamente se poderá atingir os objetivos almejados.

Pelo exposto, creio ser possível superar a dificuldade acima enunciada quanto à inclusão da filosofia como disciplina de conteúdo crítico e revolucionário num currículo de característica predominantemente conservador. Resta, porém, justificar a necessidade da filosofia no ensino de 2º grau. Para tanto, poder-se-ia retormar os inúmeros argumentos levantados no seio do movimento pela volta da disciplina expostos no capítulo III resumindo-os da seguinte maneira: a filosofia, por seu conteúdo específico e realizando-se como reflexão crítica, rigorosa e global sobre os problemas da realidade, constitui elemento indispensável à instrumentalização teórico-prática dos educandos, para que possam situar-se para além do senso comum e ascender a uma consciência mais crítica sobre a realidade de sua existência. Numa palavra, para que possam adquirir uma consciência filosófica.

Para finalizar, gostaria de registrar uma questão que considero de grande importância para o avanço da reflexão aqui desenvolvida. Começa a se delinear, cada vez com maior nitidez, uma tendência para se compreender o ensino médio segundo a concepção da Politecnia. Trata-se, então, de indagar se é possível articular a defesa da necessidade da filosofia no 2º grau com esta concepção de

educação.

Confesso que neste momento me faltam elementos para uma discussão mais rigorosa e fundamentada sobre o tema, visto que ainda estou por realizar uma incursão mais aprofundada pelo terreno da politecnia. Entretanto, tentarei esboçar algumas considerações preliminares, com o intuito de explicitar dúvidas e intuições, apontando caminhos para estudos futuros.

Inicialmente poder-se-ia dizer que na concepção da politecnia, o que está na base do processo educativo em todos os seus níveis é o trabalho. Vejamos como isto se justifica.

Os homens se constituem como tais na medida em que produzem sua própria existência, ou seja, o que define a essência humana é a sua capacidade de agir de forma consciente sobre a natureza para transformá-la em função de suas necessidades. Ora, nisto consiste a definição de trabalho. Portanto, podemos afirmar que a característica essencial do ser humano é o trabalho.

Sabemos que toda sociedade divide-se em dois planos: o da estrutura e o da superestrutura, sendo esta determinada por aquela numa relação que não é absoluta, unívoca, mas dialética.

A estrutura é a base econômica da sociedade, isto é, o modo como nela se processa a produção da existência de seus membros. Em outros termos, o que define a estrutura de uma sociedade é o modo como nela se realiza o trabalho.

Ora, se o sistema de ensino situa-se no plano superestrutural, sendo, portanto, organizado a partir das determinações da estrutura, e se esta, por sua vez, define-se essencialmente pela forma como nela se processa o trabalho, então o que está na base da organização do sistema de ensino é, em última instância, a problemática do trabalho.

No primeiro grau, lembra-nos Saviani, o trabalho age como determinante implícito do conteúdo curricular. Independentemente de sua vinculação com o processo produtivo, ou conteúdos ali desenvolvidos são necessários para a própria inserção dos indivíduos na vida em sociedade.

No segundo grau, por outro lado, impõe-se a necessidade de explicitar a relação ensino-trabalho. Em suma, trata-se de evidenciar a relação entre o saber (teórico), cuja socialização é função específica da escola, e a atividade prática que caracteriza o trabalho. Nas palavras de Saviani, "...o que importa nesse estágio é explicitar como a Ciência, potência espiritual, se converte em potência material no interior do processo produtivo, ou seja, no interior do trabalho material". (SAVIANI, 1988, p.85)

Essa explicitação da relação entre o conhecimento e a prática do trabalho deve conduzir o aluno ao domínio teórico e prático do processo produtivo como um todo, superando assim da divisão entre trabalho intelectual (concepção) e trabalho manual (execução), bem como sua parcelarização.

Não se trata, portanto, da profissionalização pura e simples como a proposta pela Lei 5692/71, entendida como mero adestramento para determinadas atividades produtivas, nem tampouco de se reproduzir no interior da escola a especialização e a parcelarização que ocorre no mundo do trabalho. Ao contrário, quando se fala em politecnia, pretende-se "não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos. Politecnia significa, aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas constitutivas do trabalho nas condições atuais". (SAVIANI, 1988, P.87)

A questão que surge então é a seguinte: haveria lugar para a filosofia num currículo de 2º grau pensando segundo a concepção da

politecnia?

Vejamos então se consigo apontar algumas direções para o tratamento desta questão.

Em primeiro lugar a concepção da politecnia supõe a superação da divisão entre trabalho intelectual (concepção) e trabalho manual (execução). No fundo trata-se de superar a dicotomia entre conhecimento e atividade produtiva, entre teoria e prática, entre reflexão e ação. Ora, a filosofia, na forma como vem sendo concebida neste trabalho, caracteriza-se por ser uma reflexão que é ao mesmo tempo teórica e prática, isto é, uma reflexão que tem origem na experiência vivida na qual brotam os problemas que serão objeto da análise radical, rigorosa e de conjunto do sujeito e que retorna à prática na medida em que esta é repensada e reformulada à luz das respostas obtidas com esta reflexão. Numa palavra, pode-se dizer que a filosofia se constitui numa práxis. Assim, a presença da filosofia no ensino de 2º grau não poderia representar um auxílio significativo no processo de superação daquela dicotomia?

Em segundo lugar, a politecnia busca romper com a fragmentação do trabalho fazendo com que o trabalhador, que hoje detém o conhecimento de apenas uma pequena parcela do processo produtivo do qual participa (o que se constitui em um dos fatores de sua alienação), passe a dominá-lo em sua globalidade. Para tanto, é preciso que desenvolva uma visão de totalidade desse processo, isto é, que compreenda não apenas a forma como se articulam as diferentes fases de concepção e de execução desse processo mas, mais que isto, que seja capaz de captá-lo em sua interação com o contexto mais amplo (econômico, político, social, cultural, etc.) em que está inserido. Só assim poderá obter um verdadeiro conhecimento da realidade do trabalho e tomar consciência da necessidade de agir para transformá-

la. Ora, um dos aspectos que definem a especificidade da filosofia é o seu caráter global: ocupa-se de qualquer objeto que se apresente como problema num determinado momento e procura focalizá-lo numa perspectiva de conjunto, de totalidade. É nisto, aliás, que a filosofia melhor se distingue da ciência. Assim, não poderia ela, mais que qualquer outra disciplina, oferecer uma ajuda preciosa para o desenvolvimento nos educandos dessa capacidade de analisar aspectos particulares da realidade numa perspectiva de totalidade?

Em terceiro lugar, a concepção da politecnia propõe que, no caso do 2º grau, o ensino busque explicitar a vinculação entre o saber e o processo produtivo. Ora, este saber, cuja socialização é função específica da escola, é histórica e socialmente produzido e abrange diversas áreas do conhecimento, entre elas, a filosofia. Isso significa que a explicitação das relações entre o saber e o processo produtivo deve tomar como objeto também o conhecimento filosófico historicamente produzido. De fato, parece lógico que um ensino centrado na problemática do trabalho não deixe de considerar todo um conjunto de doutrinas e teorias filosóficas que ao longo da história pretenderam explicar, justificar e/ou superar determinadas formas de produção e de relações sociais.

Isto posto, penso que o ensino da filosofia não seria incompatível com um currículo de 2º grau galcado nos princípios da politecnia. Reconheço, porém, uma vez mais, a necessidade de maior aprofundamento nesta questão para uma argumentação mais rigorosa.

De qualquer maneira, o debate sobre o papel reservado ao 2º grau e, dentro deste, ao ensino de filosofia, permance aberto. Certamente, a busca de respostas para esta e tantas outras questões que afetam nossa existência de modo geral, pretendendo-se séria e responsável, não poderá prescindir do auxílio da reflexão filosófi-

ca. E é sempre bom lembrar que a realidade é dinâmica e se transforma continuamente, de modo que as respostas eventualmente encontradas terão sempre a marca da transitoriedade. Daí a necessidade de que a reflexão seja permanentemente refeita.

Ora, se a reflexão deve ser permanente, é fundamental que as novas gerações estejam aptas a realizá-la, visto que a elas impõe-se o desafio de dar continuidade à busca de soluções para os problemas atuais e novos.

Por esta razão, talvez seja prudente não privar os jovens de hoje do contato com a filosofia. Quem sabe, de posse deste inestimável instrumental de análise da realidade, estarão melhor equipados para evitar os equívocos do passado e construir um novo amanhã, onde o pensar autêntico e livre possa fluir com todo vigor. Não se trata de supervalorizar a importância da filosofia, mas de reconhecê-la como uma forma de realização mais plena das possibilidades humanas. Nas palavras do professor José Luis Sanfelice: "Do senso comum à consciência filosófica individual e social, ganhamos em liberdade, porque nos desvencilhamos dos preconceitos, do pensamento mágico e místico enquanto nos intrumentalizamos com uma consciência do real, que nos dá novas condições de intervenção sobre ele" (1986a, p. 151). Eis aí o sentido fundamental do ensino de filosofia no 2º grau.

A N E X O S

ANEXO I

SITUAÇÃO DA FILOSOFIA NAS ESCOLAS DE 2º GRAU, INCISO III - EST.S.PAULO

OBJETIVOS VISADOS	TIPOS DE INFORMAÇÃO	CEI (*) TOTAL	CEI (*) %		COGSP (*) TOTAL	COGSP (*) %		REDE TOTAL	REDE %	
Discriminação geral das escolas pesquisadas	Questionários recebidos dos diretores	726	100	-	424	100	-	1150	100	-
	Questionários escolas do inciso III	656	90	100	409	96	100	1065	12	100
	Escolas do inciso III com Filosofia	368	51	56	343	81	84	711	62	67
	Escolas do inciso III sem Filosofia	288	40	44	66	15	16	354	30	33
	Escolas de outros incisos	77	11	-	22	5	-	99	8	-
Discriminação por série das escolas com Filosofia	Escolas do inciso III com Filosofia	368	100		343	100		711	100	
	Escolas com Filosofia na 1a. serie	34	9,2		43	12,5		77	10,8	
	Escolas com Filosofia na 2a. serie	36	9,8		55	16,0		91	12,8	
	Escolas com Filosofia na 3a. serie	169	45,9		118	34,4		287	40,4	
	Escolas com Filos. na 1a. e 2a. series	31	8,4		17	5,0		48	6,8	
	Escolas com Filos. na 2a. e 3a. series	82	22,3		88	25,7		170	23,9	
	Escolas com Fil. na 1a. 2a. e 3a. series	12	3,3		21	6,1		33	4,6	
	Sem resposta e/ou truncados	4	1,1		1	0,3		5	0,7	
Discriminação das Escolas por carga horaria semanal de Fil.	Escolas com 2 aulas	338	91,8		330	96,2		668	94,0	
	Escolas com 3 aulas	48	13,0		30	8,7		78	10,9	
	Sem resposta e/ou truncados	8	2,2		4	1,2		12	1,6	
Discriminação das escolas por total de aulas semanais de Filosofia	Escolas apresentando de 0 a 06 aulas	273	74,2		194	56,6		467	65,7	
	Escolas apresentando de 07 a 11 aulas	42	11,4		59	17,2		101	14,2	
	Escolas apresentando de 12 a 15 aulas	24	6,5		30	8,7		54	7,6	
	Escolas apresentando de 16 a 31 aulas	13	3,5		44	12,8		57	8,0	
	Escolas apresentando mais de 32 aulas	4	1,1		13	3,8		17	2,4	
	Sem respostas ou truncados	12	3,3		3	0,9		15	2,1	
Distribuição de Filosofia, Sociologia e Psicologia nas escolas	Escolas do inciso III	656	100		409	100		1065	100	
	Não incluiram nenhuma das tres	100	15,3		22	5,4		122	11,5	
	Incluiram apenas Filosofia	145	22,1		101	24,7		246	23,1	
	Incluiram apenas Sociologia	42	6,4		5	1,2		47	4,4	
	Incluiram apenas Psicologia	111	16,9		22	5,4		133	12,5	
	Incluiram Filosofia e Psicologia	84	12,8		73	17,8		157	14,7	
	Incluiram Filosofia e Sociologia	38	5,8		54	13,2		92	8,6	
	Incluiram Psicologia e Sociologia	34	5,2		18	4,4		52	4,9	
	Incluiram as tres disciplinas	102	15,5		114	27,9		216	20,3	
Identificação da Instituição de formação do professor de Filosofia	Questionários recebidos dos professores	290	100		265	100		555	100	
	Formados na USP	1	0,3		24	9,1		25	4,5	
	Formados na UNESP	40	13,8		20	7,5		60	10,8	
	Formados na PUC	19	6,6		3	1,1		22	4,0	
	Formados em outras	230	79,3		218	82,3		448	80,7	
Discriminação formação do professor que leciona Filosofia	Questionários recebidos dos professores	290	100		265	100		555	100	
	Formação em Filosofia	121	41,8		180	67,9		301	54,3	
	Formação em Pedagogia	117	40,3		53	20,0		170	30,6	
	Outras formações	52	17,9		32	12,1		84	15,1	

(ano Base: 1987

FONTE: CENP - Situação da Filosofia nas Escolas Estaduais que mantêm ensino de 2º grau, nos termos do inciso III do artigo 7º da Del. CEE nº 29/82

ANEXO II

DEMONSTRAÇÃO DE COMO A DISCIPLINA "FILOSOFIA" APARECE NA GRADE CURRICULAR DOS DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS E PERCENTUAL DE ESCOLAS DE 2º GRAU QUE MINISTRAM "FILOSOFIA"

ESTADOS	FAZ PARTE DA GRADE CURRICULAR COMO:		PERCENTUAL DE ESCOLAS DE 2º GRAU QUE MINISTRAM "FILOSOFIA"					
	OBRIGATÓRIA	OPTATIVA	MENOS 25%	DE 25 A 50%	DE 50 A 75%	MAIS 75%	100%	EM BRANCO
1.MARANHÃO	X				X			
2.MINAS GERAIS	X						X	
3.BAHIA		X	X					
4.AMAZONAS	X						X	
5.ESP. SANTO		X	X					
6.CEARÁ		X		X				
7.S.CATARINA		X		X				
8.PIAUÍ		X	X					
9.PARÁ	X				X			
10.PARANÁ		X						X
11.GOIÁS		X		X				
12.SÃO PAULO		X			X			
13.R. G. SUL		X	X					
14.RONDÔNIA		X				X		
15.MATO GROSSO		X						X
16.D. FEDERAL	X						X	
TOTAL EM %	5 31,25%	11 68,75%	4 25%	3 18,75%	3 18,75%	1 6,25%	3 18,75%	2 12,5%

ANEXO III

PERFIL DOS PROFESSORES QUE LECIONAM FILOSOFIA QUANTO À FORMAÇÃO ACADÊMICA NOS DIFERENTES ESTADOS BRASILEIROS

ESTADOS	FILOSOFIA	PEDAGOGIA	TEOLOGIA	HISTÓRIA	OUTRAS	EM BRANCO	NÃO DISPÕE DE DADOS	TOTAL
1.MARANHÃO	X	X						
2.MINAS GERAIS		X						
3.BAHIA							X	
4.AMAZONAS	X			X				
5.ESP. SANTO	X	X	X					
6.CEARÁ	X	X		X				
7.S.CATARINA	X	X		X				
8.PIAUÍ	X		X					
9.PARÁ	X	X						
10.PARANÁ						X		
11.GOIÁS		X			X			
12.SÃO PAULO	X	X			X			
13.R. G. SUL	X	X		X				
14.RONDÔNIA	X	X						
15.MATO GROSSO							X	
16.D. FEDERAL	X			X				
TOTAL	11 (33%)	10 (31%)	2 (6%)	5 (15%)	2 (6%)	1 (3%)	2 (6%)	33 (100%)

ANEXO IV

ANO EM QUE A DISCIPLINA "FILOSOFIA" COMEÇOU A SER MINISTRADA NOS DIFERENTES ESTADOS E AS SÉRIES EM QUE É OFERECIDA

ESTADOS	DATA	SERIES EM QUE É OFERECIDA
1.MARANHÃO *	1983	somente na 1º série
2.MINAS GERAIS *	1990	em qualquer série
3.BAHIA	-	na 2º e 3º série
4.AMAZONAS *	1982	na 1º, na 2º ou 3º série
5.ESP. SANTO	1986	na 1º, na 2º ou 3º série
6.CEARÁ	1987	na 1º ou 2º série
7.S.CATARINA	1987	na 1º ou na 2º série
8.PIAUÍ	1988	na 2º e 3º série
9.PARÁ *	1985	na 2º e 3º série
10.PARANÁ	1985	somente na 3º série
11.GOIÁS	-	na 1º e 2º série
12.SÃO PAULO	1984	na 1º, 2º ou 3º série, nesta de preferência
13.R. G. SUL	1986	somente na 1º série
14.RONDÔNIA	1987	somente na 3º série
15.MATO GROSSO	-	-
16.D. FEDERAL *	1986	somente na 2º série

* ESTADOS EM QUE "FILOSOFIA" APARECE COMO DISCIPLINA OBRIGATÓRIA NA GRADE CURRICULAR.

ANEXO V

RETORNO DA FILOSOFIA AOS SEGUNDO E TERCEIRO GRAUS (*)

A reflexão filosófica, em todas as épocas e culturas, constituiu sempre um dos principais índices do nível de desenvolvimento cultural dos povos. Em nossos dias, as maiores universidades do mundo, bem como as mais significativas Instituições Culturais no plano internacional, voltam a tomar consciência da necessidade imperiosa da reflexão, reconhecendo sua primordial importância para a articulação do sentido das ações humano-culturais e das práticas técnico-científicas. Nesta perspectiva, são eloquentes os constantes Congressos promovidos pela UNESCO, tais como o realizado em Paris, intitulado OS DESAFIOS DA CIÊNCIA E DA TECNOLOGIA ÀS CULTURAS: OS DESAFIOS DA RACIONALIDADE.

A partir deste enfoque nós, Coordenadores, Chefes e Diretores, bem como professores e alunos de filosofia, reunidos no Rio de Janeiro, de 19 a 23 de outubro de 1981, para o I ENCONTRO DE CHEFES DE DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA, patrocinado pela SESU, CAPES e CNPq, resolvemos tecer algumas considerações sobre a Filosofia e seu ensino em nosso País, e encaminhar uma primeira proposta concreta e de fundo:

1. HISTÓRIA DE UM MOVIMENTO

1.1. Antes da LEI 5692/71, denominada de DIRETRIZES E BASES, a FILOSOFIA era ensinada em quase todas as Universidades do País bem como nas Escolas de 2º Grau. Todos os jovens das mais variadas áreas do saber, chegavam à Universidade com considerável iniciação filosófica, notadamente os que provinham dos principais Colégios Secundários. Esta situação de fato permitia que o estudante universitário se situasse com mais clareza e segurança em seu universo cultural e em sua área específica de saber, proporcionando-lhe um maior rigor lógico na articulação dos conhecimentos adquiridos. Por outro lado, as faculdades de Filosofia atraíam um grande número de jovens, na medida em que lhes abria a perspectiva de um campo de trabalho pedagógico nas escolas secundárias.

1.2. Com o advento da LEI 5692/71, o ensino da Filosofia tornou-se facultativo e, pouco a pouco, veio a desaparecer quase por completo do secundário. Sem dúvida, este fato contribuiu para a decadência da formação da inteligência trazendo, como consequências, o empobrecimento cultural de nossa juventude. Sua capacidade de visão global dos problemas é hoje muito pouco ou quase nada desenvolvida. Talvez esta seja uma das maiores limitações de nosso sistema educacional.

1.3. Em relação aos professores, chegou-se a uma situação absolutamente anômala e contraditória: as Faculdades continuaram fornecendo diplomas a pessoas sem possibilidade do exercício de sua profissão. Afinal, ensinar Filosofia onde e para quem? Durante uma década, os professores de Filosofia viveram nesse constrangimento, insulados num esquema sem saída. Por nossos Departamentos passaram alunos sem nenhum interesse por uma área socialmente desacreditada por uma orientação pedagógica que excluía o uso da inteligência e da criatividade. Para muitos deles, o curso de Filosofia constituía um momento de espera para o ingresso eventual em outras carreiras. Face a essa situação, muitos Departamentos foram fechados. Os demais sobreviveram a duras penas. Evidentemente, caiu substancialmente o nível intelectual, diminuíram consideravelmente o número e a qualidade das pes-

---

(*) Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 1. Retorno da filosofia ao segundo e terceiro graus: [Documento do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro: outubro de 1981.

quisas, rarearam as publicações. Eis um dos sintomas de uma grave enfermidade cultural.

1.4. A partir de 1975, com a implantação de vários cursos de Pós-Graduação em Filosofia, começou a esboçar-se em todo o País, um movimento no sentido de ressituar a Filosofia em nossa realidade nacional, desta feita, em novos moldes e segundo novos processos pedagógicos. No desencadeamento desse movimento, foram pioneiros o Departamento de Filosofia da USP e a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF). Em seguida, outras Entidades, inclusive a SBPC, passaram a defender a mesma causa. Neste particular, vale lembrar ainda o valioso apoio que vem sendo dado pela SESU, pela CAPES e pelo CNPq, notadamente financiando pesquisas, dando bolsas de estudos e patrocinando Encontros e Congressos.

1.5. Hoje, esse movimento chega à sua maturidade. Só neste ano de 1981, já se realizaram inúmeros Encontros regionais e nacionais de professores e alunos de Filosofia, todos concluindo pela necessidade premente do retorno do ensino da Filosofia no Segundo Grau. Entre outros, destacam-se os de Belém do Pará, São Luiz do Maranhão, Mossoró, Terezina, Belo Horizonte, Santa Maria, Porto Alegre, Fortaleza.

1.6. Este I ENCONTRO NACIONAL DE CHEFES DE DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA, após cinco dias de análise aprofundada da questão, chegou à conclusão de que, doravante, torna-se imprescindível um entendimento a nível ministerial com o objetivo de encontrar os caminhos mais adequados para o retorno da Filosofia ao Segundo Grau e sua implementação nas Universidades.

1.7. A presença atuante da Filosofia certamente virá contribuir para a reformulação do ensino secundário, na medida em que valoriza a reflexão e o dimensionamento crítico dos conteúdos do saber. Esta contribuição, ao mesmo tempo que fortalece as bases do ensino, revigora a formação universitária.

2. PROPOSTA CONCRETA

- Considerando o relato histórico acima exposto;
- Considerando que a Filosofia desenvolve a reflexão e a capacidade crítica do aluno, ampliando seus horizontes culturais;
- Considerando que o sistema educacional não pode ser dominado por uma visão pragmática e imediatista;
- Considerando que a Filosofia não anula a especialização, mas, pelo contrário, possibilita ressituá-la no conjunto do saber;
- Considerando a necessidade de se valorizar profissionalmente os licenciados nos Cursos de Filosofia;
- Considerando a necessidade de se incentivar a pesquisa e a produção filosóficas em níveis mais elevados, propomos:

1) O RETORNO DO ENSINO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU.

2) A IMPLEMENTAÇÃO DA FILOSOFIA NA UNIVERSIDADE.

A este respeito, fazemos a seguinte sugestão:

a) Inclusão da disciplina INICIAÇÃO À REFLEXÃO FILOSÓFICA nas duas primeiras séries do segundo grau.

b) Inclusão de duas disciplinas filosóficas nos cursos universitários, por exemplo, INTRODUÇÃO À FILOSOFIA e FILOSOFIA DA CIÊNCIA.

3. ETAPAS DE PROCEDIMENTO

O retorno da Filosofia ao segundo grau e sua implementação nas Universidades, deve ser preparado por um intercâmbio e um amplo debate entre a comunidade intelectual e o MEC, e não por um simples Decreto. Concretamente, insistimos nos seguintes pontos fundamentais:

a. A proposta ministerial, antes de ser oficializada, deve ser analisada em profundidade pelo maior número possível de Departamentos, Entidades e profissionais comprometidos com o ensino da Filosofia, com a pesquisa e produção filosóficas.
b. Os professores, devidamente licenciados em Filosofia, serão os aprovados em concurso público.
c. Este processo deve ser desencadeado desde já para que em 1983, sejam implementadas efetivamente as propostas que ora fazemos chegar às autoridades do MEC.

ANEXO VI

HISTÓRIA DESTE TEXTO (*)

O presente texto tem uma história relativamente longa, ligada à idéia do retorno da Filosofia ao 2º Grau.

1. Muitos Departamentos e sociedades filosóficas, há vários anos, debatem o problema da ausência de Filosofia em nossas escolas e a necessidade de seu retorno ao 2º grau. Em numerosos encontros regionais e nacionais insistiu-se na importância da retomada da Filosofia em novos moldes.

2. Em 19 a 23 de outubro deste ano, realizou-se, no Rio de Janeiro, o 1º Encontro nacional de chefes de Departamento de Filosofia. Os 29 Departamentos presentes enviaram um documento ao MEC sobre o retorno da Filosofia ao 2º Grau; num segundo documento fazia-se recomendações aos Departamentos de Filosofia. Deste encontro participaram observadores da SESU.

3. A SESU, tendo recebido estes documentos e amplo material de debate, promoveu uma reunião de consultores nos dias 16 a 18 de novembro. Participaram do encontro os seguintes professores: Olinto A. Pegoraro (UFRJ), Cosimo D. Gomes (UFF), Alvaro L. M. Valls (UFRGS), Benedito Nunes (UF-Pa), José H. Santos (UFMG), Maria de Jesus M. M. e Silva (UFMa), Marilena Chauí (USP), Antonio Joaquim Severino (PUC-SP), Estevão R. Martins (UnB), Demerval Saviani (PUC-SP) e Nelson Gonçalves Gomes (UnB).

4. O objetivo da reunião em Brasília foi: aprofundar a reflexão sobre o material recebido e extrair um texto que, uma vez discutido pelos Departamentos, fosse enviado pelo MEC às autoridades competentes para a implantação da Filosofia no 2º Grau.

5. Este trabalho nos Departamentos e entidades deverá ser feito até fim de março de 1982.

6. No fim de março de 1982, a SESU reunirá a equipe votada no Rio de Janeiro pelo plenário dos professores que representavam os 29 Departamentos, acrescida de outros professores escolhidos pela SESU de todos os pontos do País. Esta reunião terá a função de elaborar um texto a ser submetido às autoridades competentes.

7. O presente trabalho, que agora enviamos aos Departamentos e entidades filosóficas é um documento para debate, sugestões e emendas. Os roteiros alternativos que seguem, em anexo, são apenas sugestões, podendo, a critério dos colégios e ou dos professores, ser aperfeiçoados, modificados ou substituídos.

Brasília, 18 de novembro de 1981.

(*) Olinto Pegoraro et al. O ensino de filosofia no 2º grau: [Documento de Brasília]. Brasília, 18 de novembro de 1981.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO 2º GRAU

Tendo em vista a magna amplitude do movimento de reflexão filosófica no mundo e no país, refletido nas intensas atividades dentro e fora das instituições de ensino superior no campo da Filosofia e levando em consideração os trabalhos realizados no 1º Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia, no Rio de Janeiro, em outubro de 1981, os consultores reunidos em Brasília, de 16 a 18 de novembro de 1981 a convite da CCHS da Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico da SESU/MEC, encaminham a todos os interessados, no país, os seguintes documentos de trabalho e propósito da inclusão da disciplina Filosofia, como obrigatória, no ensino de 2º Grau.

1. PERSPECTIVAS GERAIS DA REFLEXÃO FILOSÓFICA

A Filosofia pode apresentar-se como análise e a articulação da experiência humana, cultural, científica e sócio-política visando a compreensão global do sentido da existência histórica. Esta experiência diferencia-se segundo o tempo e o espaço em que crescem as pessoas e as sociedades. Diferentes são também as modalidades de abordagem filosófica. Segundo o modo aqui apresentado, o filósofo procura organizar o sentido e a coerência globais dos eventos naturais e culturais que o cercam, denunciando os entraves ideológicos que desviam ou retardam o processo da liberdade, sociabilidade, prosperidade e convivência democrática entre os povos e as culturas. Numa palavra, a Filosofia visa despertar nos jovens e adultos uma leitura crítica do mundo em que vivem.

Para isto é preciso familiarizar-se com a ininterrupta análise da realidade em colaboração com as demais ciências. É também indispensável dominar com rigor a metodologia e a terminologia filosóficas, assim como reler constantemente as experiências filosóficas do passado para iluminar os problemas da nossa existência contemporânea e abrir-lhe novos horizontes:

2. PERSPECTIVAS GERAIS PARA O ENSINO DA FILOSOFIA NO 2º GRAU

2.1. O ensino de 2º grau no Brasil está em busca de um caminho. A tentativa de organizá-lo segundo o princípio da profissionalização universal e compulsória fracassou. Após os esforços realizados nesse sentido desenvolveu-se um consenso mais ou menos generalizado em torno da idéia de que não cabe à escola realizar de modo direto e imediato a qualificação para o trabalho. O objetivo de qualificar para o trabalho é cumprido por ela de modo mediato, isto é, garantindo a apropriação, pelos alunos, de determinados pré-requisitos que configuram aquilo que poderíamos chamar de formação básica e geral. É de se notar que os próprios empresários, ainda que infinitivamente, assim entendem o papel da escola em relação à formação de mão-de-obra. Por isso, ao fixarem níveis de escolaridade como pré-requisitos a determinados postos de trabalho, o que eles buscam é recrutar trabalhadores cuja formação possibilite suficiente flexibilidade para captar e assimilar rapidamente os esquemas específicos de operação do processo produtivo desenvolvidos no interior da empresa. Busca-se, com isso, agilizar o processo reduzindo os custos e aumentando a produtividade. Cremos ser esta a razão pela qual os empresários não demonstraram entusiasmo e se revelaram, mesmo, céticos em relação à política de profissionalização do ensino de 2º grau.

No bojo do debate acima indicado, a proposta de reintrodução da filosofia no ensino de 2º grau se justifica por uma dupla razão: de um lado é consequência de uma concepção de escola que vai crescentemente se tornando consensual; de outro, pelo próprio caráter de reflexão filosófica, implica a abertura de um espaço problematizador no interior mesmo do ensino de 2º grau que poderá contribuir para tematizar as discussões em andamento em torno da busca de um caminho para o ensino de 2º grau na sociedade brasileira atual.

2.2. O 2º grau possui, até o momento, duas finalidades: ser o termino de uma formação profissionalizante e ser habilitação para a formação universitária. Em qualquer dessas finalidades, o ensino da Filosofia deve ocupar um lugar seja como momento de compreensão e discussão das técnicas profissionalizantes, seja como preparação para a formação universitária. Isto significa que o conteúdo e a forma do ensino da Filosofia no 2º grau não podem ser desvinculados dos problemas educacionais envolvidos nesse grau de aprendizagem. Nessa medida, uma primeira finalidade da presença da Filosofia no 2º Grau diz respeito a uma colaboração para o próprio corpo docente com o fito de encaminhar uma apreensão de conjunto do trabalho educativo, isto é, dos fundamentos das disciplinas ministradas, dos vínculos entre elas, de sua articulação com a sociedade e seu papel na criação de futuros profissionais. Não se trata, de modo algum, de tomar a Filosofia como orientadora do trabalho pedagógico e cultural do corpo docente, mas de encará-la como capaz de fornecer subsídios para que os professores reflitam sobre sua própria atividade; ao mesmo tempo, o contato com os demais docentes poderá auxiliar os professores de Filosofia a melhor situar seu próprio trabalho no conjunto das atividades de ensino.

O ensino da Filosofia no 2º Grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário, ou dogmático, uma vez que doutrina entendida como corpo estático de verdades pré-estabelecidas e reflexão são termos incompatíveis e atitudes teóricas irreconciliáveis. A reflexão é um trabalho do pensamento em contacto com experiências variadas: a experiência da cultura (o contato com as obras culturais passadas e presentes), a experiência da vida social (a relação dos estudantes com seu cotidiano familiar, escolar, de trabalho, aspirações coletivas, etc.), a experiência da política (a relação dos estudantes com a cidadania e com os movimentos sociais), a experiência psicológica (desejos, aspirações, revoltas, projetos de vida face à sociedade e à política).

A experiência, porém, não é algo que traga imediatamente seu próprio sentido, mas, ao contrário, exige o trabalho do pensamento, a reflexão que a decifre, compreenda e transforme.

O ensino da Filosofia no 2º Grau não pode dispensar a abordagem de duas questões básicas por aqueles que irão ministrá-lo.

a) a Filosofia é um modo de pensar e de falar, uma atividade intelectual que possui uma história milenar em cujo transcurso foram circunscritos campos próprios de discussão (o conhecimento, a temporalidade, os valores éticos, os juízos estéticos, a política, a lógica, etc.). Isto significa que a Filosofia constituiu linguagem própria cuja compreensão e tradução precisa ser realizada no curso das discussões com os estudantes, num trabalho de iniciação a um campo cultural - as obras filosóficas - já constituído (ou datado) e aberto a novas elaborações (seu presente);

b) que a Filosofia só possuirá um papel relevante no interior do 2º Grau e para os adolescentes se for capaz de contribuir, graças ao seu acervo de questões e de reflexões, para levar os jovens à problematização de suas experiências e à expressão consciente dessas experiências que são apenas vividas por eles. Isto significa que a Filosofia só auxiliará o trabalho do pensamento se contribuir para a expressão verbal (falada e escrita) das experiências adolescentes, rompendo dessa maneira o imediatismo simplificador das imagens (meios de comunicação de massa) e o peso da cristalização das idéias (os estereótipos e os preconceitos).

Consequentemente, percebe-se que a inserção do ensino da Filosofia no 2º Grau abrange três grandes campos da reflexão:

- a compreensão do sentido e da origem das experiências vividas pelos adolescentes (levando em consideração as diferenças regionais, de classe, sexo, etc.)

- a elaboração reflexiva dessa experiência por sua articulação mais ampla com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas de nosso presente;

- a inserção dessa reflexão sobre o presente dos adolescentes numa compreensão da história do pensamento e da cultura (ciências, artes, técnicas, instituições sociais e políticas) na qual o discurso filosófico se insere em três planos:

- como produzido por esta história;

- como refletindo sobre o sentido dessa história;

- como vai-e-vem da experiência aos textos e destes à experiência.

A fim de dar forma concreta ao desiderato aqui expresso e fundamentado, encaminhamos à apreciação.

- do Exmo. Sr. Ministro de Estado da Educação e Cultura;

- dos Exmos. Srs. Secretários Estaduais da Educação e Cultura;

- do Egrégio Conselho Federal de Educação;

- dos Egrégios Conselhos Estaduais de Educação, a proposta de inserção da disciplina Filosofia no 2º Grau, nos termos minutados em anexo.

Minuta A: Sobre a Filosofia no 2º Grau

INDICAÇÃO

Tendo em vista o cumprimento, nas melhores condições, dos elevados fins e objetivos da educação, estabelecidos nos artigos 1º a 5º da Lei 4024, de 20 de dezembro de 1961 e no Artigo 1º da Lei N. 5692, de 11 de agosto de 1971, e considerando que a Filosofia exerce um papel de destaque na formação cultural de uma sociedade e desenvolve a reflexão e a capacidade crítica;

- que o sistema educacional do País não pode ser dominado por uma visão pragmática e imediatista;

- que a Filosofia possibilita re-situar a especialização no conjunto do saber;

- que a reflexão filosófica contemporânea busca uma Filosofia que faça da problematização o seu ponto de partida, desmitificando verdades eternas, recusando as aparências e buscando suas raízes histórico-sociais;

uma Filosofia que dialogue com os pensadores, tentando inseri-los num contexto histórico social;

uma Filosofia que se preocupe em contribuir para que o jovem possa posicionar-se diante da realidade e das propostas de sua sociedade;

uma Filosofia que se preocupe em contribuir para que o jovem possa posicionar-se diante da realidade e das propostas de sua sociedade;

uma Filosofia que procure compreender criticamente a realidade como um todo, a fim de transformá-la, colocando-a a serviço do homem;

- que o desenvolvimento recente das formas de ensino de segundo grau vinha promovendo um esvaziamento da formação crítica;

- que a presença da Filosofia contribuirá também para a reformulação do ensino de segundo grau, na medida em que valoriza a reflexão crítica dos conteúdos do saber, o que tem por consequência o fortalecimento das bases de todo o ensino;

Recomenda-se:

a) que a disciplina Filosofia seja incluída, como obrigatória, em pelo menos duas séries do segundo grau;

b) que esta disciplina seja ministrada em quatro (04) horas semanais;

c) que o caráter de obrigatoriedade seja efetivo a partir de 198__;

A disciplina Filosofia, no segundo grau tem por objetivo:

a) a compreensão do sentido e da origem das experiências vividas pelos adolescentes (levando em consideração as diferenças regionais, de classe, sexo, etc.);

b) a elaboração reflexiva dessa experiência por sua articulação e com as questões sociais, políticas, científicas e artísticas de nosso presente;

c) a inserção dessa reflexão sobre o presente dos adolescentes numa história do pensamento e da cultura, na qual o discurso filosófico se insere em três planos: como produzido por esta história; como refletindo sobre o sentido dessa história; como vai-e-vem da experiência aos textos e destes àquela.

As modalidades concretas, os prazos e os meios para a inserção da disciplina Filosofia fica a cargo dos competentes Conselhos Estaduais de Educação, assessorados no âmbito de suas respectivas jurisdições, pelas Secretarias Estaduais de Educação.

Minuta B: Sobre Recursos Humanos e Materiais

Tendo em vista o que está determinado na Indicação /198 (ver Minuta A) e para a mais adequada execução de suas recomendações, determina-se que:

a) seja feito um levantamento da quantidade e tipo de professores habilitados (com licenciatura e/ou registro em Filosofia) disponíveis e das necessidades projetadas para o quinquênio 1983-1987, pelas respectivas Secretarias Estaduais;

b) os professores de Filosofia no segundo grau sejam licenciados em Filosofia e/ou portadores de registro em Filosofia, devidamente aprovados em concursos público;

c) sejam realizados, sob a responsabilidade e a critério dos Departamentos de Filosofia e pelo setor responsável pela Didática nas Instituições de Ensino Superior, cursos de atualização e reciclagem para os licenciados (licenciatura anterior a 1981 inclusive) que forem lecionar esta disciplina;

d) sejam constituídos, sob a responsabilidade das SEECs e com a assessoria dos Departamentos de Filosofia da IES correspondentes, grupos de trabalho, a nível regional e/ou local, para gerar subsídios de conteúdo e de técnicas didático-pedagógicas para o ensino da disciplina Filosofia.

Minuta C: Sobre os Roteiros Programáticos Alternativos

Os Consultores reunidos no MEC de 16 a 18 de novembro de 1981 submetem ao debate e solicitam sugestões quanto aos anteprojetos de roteiros programáticos alternativos não-exclusivos aqui reunidos, a título de subsídio inicial a organização dos conteúdos de ensino na disciplina Filosofia no 2º Grau.

Assim, sendo a Filosofia um esforço de articulação de experiência humana e sendo esta muito diferenciada, podendo ser abordada de vários modos, propomos, a título de exemplo, alguns temas a partir dos quais é possível despertar nos adolescentes o interesse em refletir e em continuar a reflexão ulteriormente. Recomenda-se que os docentes, as escolas e os departamentos promovam a reflexão filosófica a partir de problemas; perguntas e questões básicas que os alunos tentam analisar e articular coerentemente em linguagem filosófica.

A apresentação e a discussão dos temas constantes desses roteiros sempre buscarão apoio, voltando-se para as fontes do pensamento filosófico, na leitura de textos clássicos de Filosofia, do passado ou do presente.

Com esta perspectiva, foram formulados alguns roteiros, conforme as páginas anexas, para servirem de subsídio à elaboração dos programas.

O AGIR HUMANO

1. Nós agimos continuamente. De manhã à noite você está sempre agindo. Já pensou na importância de sua ação? Já imaginou a importância de sua ação participada com os outros? É nossa ação que constrói o mundo sócio-cultural e a história dos homens.
   (Tematizar a ação humana como elemento básico de construção do mundo; distinguir o agir humano (planejado e refletido) das ações espontâneas, naturais, importância da ação com os outros).
   Textos: trechos da Ética (Vazquez) e da Ética Latino-americana (Luiz G. Alvarez).

2. Todo jovem pensa na profissão e no trabalho. O que você quer ser? Escriturário? Engenheiro? Trabalhador do campo? Enfermeiro? A profissão e o trabalho rendem o sustento pessoal e familiar. Só isto? Você já pensou que é o trabalho que constrói o mundo? Sua profissão se integra num grande conjunto de outras. Todas juntas constroem a sociedade. Que sociedade você quer ajudar a construir?
   (Tematizar o trabalho que faz o homem; a profissão em seu valor pessoal e familiar; a profissão e seu valor social e político; a profissão e a consciência de participação).
   Texto: Discernimento e política (J. B. Libâneo).

3. Você tem amizade com seus pais, seus irmãos. Você tem amigos e amigas. Que é amizade? Por que precisamos de amigos? Não seria melhor cada um resolver tudo por si? Por que precisamos dos outros?
   (Tematizar a amizade como abertura ao outro; a amizade é essencial à maturidade pessoal; importância da amizade na luta por uma sociedade melhor).
   Textos: Ética a Nicômaco (Aristóteles)
   Ética Latino-americana (Luiz G. Alvarez)
   Discernimento e política (J. B. Libâneo).

4. Quais os problemas humanos que você nota em seu bairro? Você já viu favela? Por que tantas crianças e jovens com fome? Dizem que é porque trabalham pouco. Será? Quem os obriga a viver assim? Que fazer para mudar a situação?
(Tematizar: justiça social; participação e transformação social; consciência política; alienação).
Textos: ver os indicados acima.

COMUNICAÇÃO E MEIOS DE COMUNICAÇÃO

1. O que um jovem entende por comunicação?
Falar com outros?
Estar na companhia de outros?
Ouvir e ler o que outros falam e escrevem?
A comunicação é o campo da linguagem?
A linguagem se reduz apenas à verbalização?
Gesticular, dançar, pintar, esculpir, trabalhar também seriam linguagens?

2. É possível ampliar o campo da comunicação?
(pista: etimologia da palavra. Ralacionar comum-comunidade-comunicação. Relacionar com o fenômeno da intersubjetividade.
Pista: pintor, escritor, artesão, trabalhador, poeta, músico, cientista querem comunicar alguma coisa? Entrar em comunicação com eles é sempre o-mesmo?).

3. Comunicação é ampliação da expressão?
Que é expressão?
(pista: distinguir entre linguagens indicativas/denotativas e linguagens expressivas. O campo das significações como campo cultural (comum) e simbólico (histórico ou aberto).

4. Como os estudantes encaram o material didático, as provas escolares e as amizades do ponto de vista da comunicação como expressão. Relação com outrem e com símbolo?
(pista: examinar com os estudantes a "pobreza" do Vocabulário; a dimensão cada vez mais denotativa dos materiais didáticos, etc).

5. Se a comunicação é relação com os outros, campo expressivo e simbólico, como encarar os meios de comunicação de massa?
(pistas: o que ocorre com o tempo e o espaço numa tela de televisão? O que ocorre com as idéias quando divulgadas por revistas? Os jornais determinam a apreciação das obras de arte de ciência? por que? Examinar a fragmentação do espaço e do tempo a banalização das idéias e a simplificação dos produtos culturais nos meios de comunicação de massa).

6. Podem os meios de comunicação de massa serem tidos como veículos de democratização da cultura?
(pistas: indagar o que os estudantes entendem por democracia cultural (produzir cultura ou consumir cultura. Examinar o que ocorre com a cultura quando absorvida pela comunicação de massa (o exótico, o folclórico, a perda do caráter de resistência e das diferenças).

7. Comunicação, tecnologia e política?
- qual a relação entre tecnologia e comunicação?
- qual a relação entre política e comunicação?
- O que quer dizer o aforisma do Chacrinha: "quem não se comunica se estrumbica" e a frase de Caetano Veloso: "é conversando que a gente se entende"?
(pista: o "se" de Caetano Veloso se refere a <u>si mesmo</u> (conversar/comunicar é conhecer-se a si mesmo. Sócrates - Merleau Ponty) e se refere ao <u>entendimento</u>

recíproco (a palavra como forma de conhecimento recíproco).

Textos possíveis:

M. Ponty, Nietzsche, Hegel, Marcuse, Benjamim, Foucault, etc.

O CORPO E A ARTE

1. Que participação tem o meu corpo na minha identidade pessoal?
   - razão e sensibilidade;
   - o conhecimento de si e do outro.

2. De que maneira meus desejos e necessidades me relacionam com o mundo?
   - aspecto afetivo;
   - aspecto econômico;
   - aspecto social.

3. Em nossa sociedade, há um equilíbrio entre a comunicação abstrata e a expressão corporal?

4. O que o homem procura na arte?
   - busca de um tipo de prazer?
   - uma verdade sensível?
   - uma fuga da realidade?
   - outras formas de vivenciar a realidade?
   - um modo intersubjetivo de comunicação?

5. O conflito entre a dura realidade e a experiência lúdica:
   - é possível viver poeticamente?
   - Como uma sociedade de consumo pode manipular a necessidade de expressão e comunicação artística?
   - O que ocorre com o prazer e o sexo na sociedade atual?

Sugestões Bibliográficas: Kant, Schiller, Hegel, Kierkegaard, Freud, Merleau-Ponty.

Sugestão Didática: partir de experiências dos alunos e da apreciação em comum de obras de arte, teatro, literatura, e da reflexão sobre matérias de revistas, jornais e programas dos meios visuais de comunicação.

EDUCAÇÃO

Levar o jovem a explicitar sua experiência dentro da prática educacional, da qual ele é simultaneamente sujeito e objeto.

O objetivo é, pois, levá-lo a compreender o que é educação. Para isto ele é levado a ir refletindo sobre vários aspectos que relacionam a educação com outras dimensões da experiência.

1. Como se dá o processo da educação? Pistas a explorar: a relação entre o aluno e professor; as fontes desta educação: discutir escola e formas de educação não-escolar, a educação como libertação do homem, etc.

2. Para que serve a educação?

Pistas: os objetivos proclamados da educação e a explicitação da incoerência entre eles e os meios postos em prática para sua realização. A educação para a prá-

tica democrática?

3. Como se relaciona a <u>educação</u> com a <u>cultura</u>?

<u>Pistas</u>: o homem como criador da cultura. A educação como irradiação e criação de cultura.

4. Como se relaciona a <u>educação com o Estado</u>?

<u>Pistas</u>: toda relação entre os homens é uma relação de poder. A organização do Estado; o caráter ideológico da educação; a sociedade e a exigência da participação política.

Textos de: Paulo Freire, Nidelcoff, Brandão, Rubem Alves, Freitag, etc.

5. Sendo a escola um dos espaços em que se realiza a educação e partindo da experiência do aluno e do professor na sala de aula, como identificar na atividade de ensino e de aprendizagem a fragmentação do saber? Por que a diferença entre formação e informação, entre trabalho intelectual e trabalho manual?

Texto Sugerido: André Gorz: "A Escola e a Fábrica", em: "Crítica da Divisão do Trabalho".

<u>A EXPERIÊNCIA DO CONHECIMENTO</u>

1. Qual o meu contato com o "mundo fora de mim", isto é, montanha, árvores, pessoas, prédios, etc...? Pode-se falar de um "eu" e de um "não-eu"?
   <u>Caminho</u> a ser explorado: a percepção sensível e a distinção entre sujeito(s) e objeto(s).

2. Como e sob que forma conservo os conteúdos da percepção sensível?
   <u>Caminho</u> a ser explorado: tempo, espaço, indivíduos, imagens, abstração, conceitos.

3. As imagens e os conceitos registram tudo o que creio existir? Mostram-me o passado? Mostram-me um lugar onde nunca estive? Mostram-me o que não observo?
   <u>Caminho</u> a ser explorado: aprendizados, escolas, testemunhos, memória, experiências pessoais e coletivas.

4. Como se organiza o acervo de conteúdos no meu conhecimento e nos demais?
   <u>Caminho</u> a ser explorado: raciocínio, classificação, ordenação lógicas, princípios.

5. Como se obtém validez para os conhecimentos adquiridos e organizados? <u>Novo Caminho</u> a ser explorado: Erro, certeza, verdade.

6. Existem princípios gerais de conhecimento próprios a uma espécie?
   <u>Caminho</u> a ser explorado: racionalidade e a busca das explicações, particularidade e universidade.

7. Como se transformam os conhecimentos acumulados?
   <u>Caminho</u> a ser explorado: conhecimento de senso comum; educação formal, ciência.

A EXPERIÊNCIA DO CONHECIMENTO CIENTÍFICO

1. Pergunta ao aluno: O seu professor de geometria afirma que o quadrado de hipotenusa é igual à soma dos quadrados dos catetos e pede que voce demonstre isso. Como você faz tal demonstração?
   Sugestão ao professor: Tematizando a pergunta acima, caracterizar o método dedutivo (derivação de conclusões e partir de premissas, com auxilio de regras).

2. Pergunta ao aluno: Ao resolver um problema de matemática você raciocina. O policial que investiga um crime raciocina sobre as pistas deixadas pelos seus autores. O seu raciocínio e aquele do policial são idênticos?
   Sugestão ao professor: Tratar dos diversos tipos de raciocínio, desenvolvendo um sistema elementar de lógica dedutiva.

3. Pergunta ao aluno: O seu professor de física ensinou-lhe que a cada ação corresponde igual reação. Você aceita isso? Por quê?
   Sugestão ao professor: Introduzir a idéia de observação controlada, caracterizar as ciências naturais e o conceito de indução.

4. Pergunta ao aluno: Você sabe que a terra se move, percorrendo um determinado percurso ao redor do sol. Mas, o que lhe garante que isso irá ocorrer sempre?
   Sugestão ao professor: Fazer a crítica ao conceito de indução e trabalhar a idéia de falibilidade do conhecimento científico, do caráter conjectural da Ciência empírica.

5. Pergunta ao aluno: Você vai ao laboratório para "experimentar" algo que aprendeu na aula de física ou na de química. Por que não faz o mesmo após uma aula de história?
   Sugestão ao professor: Caracterizar as ciências humanas, suas problemáticas e a sua especificidade.

Autores sugeridos para leituras: Aristóteles, Bacon, Stuart Mill, Bertrand Russell, Karl Popper, Thomas Kuhn, Ruben Alves.

EXPERIÊNCIA DA LIBERDADE

1. A liberdade interior como algo imediato.

2. O Eu e o Outro: a liberdade como mediação e reconhecimento. Como obter o reconhecimento do outro?

3. A desconfiança, a violência, a dominação.

4. Violência e trabalho. Apropriação da natureza externa e interna (formação).

5. O Trabalho como escravidão (alienação) e como experiência da liberdade. Trabalho como "meio reprimido" e "consumo retardado".

6. O problema do reconhecimento recíproco o Direito e o Estado.

7. Trabalho e obra de arte obra de arte e liberdade. Por que o trabalho não é arte?

Textos Possíveis (para o professor):

Descartes: Discurso do Método.
Schiller: Cartas sobre a Educação Estética.

Hegel: Fenomenologia do Espírito, cap III: A consciência de si. Denominação e servidão. A dialética do Senhor e do Escravo.
Hermann Glockner: Hegel (2º volume).

EXPERIÊNCIA RELIGIOSA

1. Você reza? Por que você vai à missa ou ao culto? Que dizem para você as velas nas encruzilhadas ou perto das fontes de água? Será isto religião?
   - (tematizar a crença e o sentimento religioso como riqueza de nossa cultura).
   - Texto: publicação do ISER.

2. Você já participou de procissões na sexta-feira santa? Quantas vezes você viu, pelo menos na TV, as multidões em Aparecida, ou em Belém durante o Círio de Nazaré ou em Porto Alegre na procissão dos Navegantes?
   - (tematizar a religiosidade popular como criação e riqueza popular).
   - Textos: publicações do CEDI.

3. Hoje, na era da comunicação, do consumo, e da tecnologia avançada, a religião ainda terá algo a dizer? A Ciência parece tudo explicar. que espaço resta para a religião? As explicações dadas pela religião não são determinadas pela Ciência?
   - (tematizar: - importância da religião na era da Ciência; articulação ciência e fé. Campo específico da ciência e campo religioso).
   - Textos: "Os desafios da racionalidade" (Vozes).

4. Mas a religião não está mudando? Por que a religião discute problemas dos índios, dos camponeses e favelados? Por que se ocupa da questão agrária? A religião politizou-se?
   - (tematizar: a religião e sua inserção nos problemas da comunidade. Seu dever de criticar as formas de exploração e dominação).
   - Textos: publicações da CNBB do CEDI e ISER.

5. Então que significa ter fé? Bastará conhecer a religião nos livros? Bastará ir à missa, fazer a primeira comunhão e casar na Igreja? É isto ser religioso?
   - (tematizar a fé como inserção na vida real das pessoas e da sociedade. A fé como participação na construção de um mundo justo).
   - Texto: "Experiência de Deus hoje" (Vozes).

FILOSOFIA: Educação e Escola.

Um curso de Filosofia no 2º grau pode exercer seu papel problematizador, começando por questionar sua própria presença no interior da escola. Partindo da experiência imediata dos alunos estudando Filosofia na escola, seria possível aprofundar a reflexão, isto é, por em exercício o ato de filosofar de modo a desvendar a escolarização como momento de um processo mais amplo que é a educação. A reflexão em torno da Educação conduziria, por fim, à expressão elaborada da questão escolar ao mesmo tempo para a própria Filosofia poderia, então, ser captada pelos alunos como um saber elaborado. Com efeito, a Filosofia só é passível de inclusão no currículo escolar na medida em que assume a forma de um saber sistematicamente articulado que, em consequência, não pode ser objeto de apropriação meramente espontânea, imediata, intuitiva.

O percurso acima indicado pode ser feito através de questões como, por exemplo, as seguintes:

1. Por que Filosofia na escola?
   - Pista: por que a filosofia, para ser aprendida, precisa ser ensinada.

- Contra-pista: a filosofia não se aprende na escola.

Textos possíveis:
- Trechos de Platão (diálogo sobre "pode a virtude ser ensinada)
- Trechos de Gramsci (Concepção Dialética da História).
- Trechos de Althusser (Filosofia e filosofia espontânea dos cientistas).

2. Para que serve a escola?
(O professor explora com os alunos os diferentes sentidos correntemente atribuídos à escola).
- Pistas: - para transmitir conhecimentos, textos de Durkheim
  - para desenvolver a personalidade, textos Bollnoy
  - para enriquecer a experiência, textos Dewey
  - para apurar a linguagem, textos Scheffler
  - para garantir a eficiência da aprendizagem, textos Skinner.
  - para reproduzir as relações de força entre grupos ou classes sociais, textos de Bourdien/Passeron
  - para reproduzir as classes antagônicas da sociedade capitalista para educar, texto Baudelot/Establet.

3. Para educar é preciso de filosofia?
- Pista: não existe educação sem filosofia;
- Contra-pista: a educação, pela sua utilidade social prescinde da filosofia já que esta não passa de especulação subjetiva.

4. A filosofia precisa da educação?
- Pista: A Educação é a realização da filosofia, já que a filosofia só se realiza quando se difunde.
- Contra-pista: A filosofia, sendo a máxima expressão do pensamento individual, prescinde da educação.

5. O caráter pessoal da reflexão filosófica é incompatível com a função socializadora da educação e da escola?
- Pistas: determinação social da reflexão pessoal; caráter histórico da produção filosófica; a filosofia só se realiza historicamente quando se converte em força social, ativa; a escola é o instrumento, por excelência, de difusão da cultura elaborada.

Textos Possíveis: trechos de: Suchodolski, Farrington, Snyders, Gramsci.

FILOSOFIA E A REALIDADE HUMANA

1. É possível ser feliz? Como?
- Pista: Bem e mal e suas margens familiares e sociais.

2. Podemos escolher o que consideramos como bem? Isto é, existe liberdade humana?
- Pista: A representação do bem e o problema de vontade. O bem e a realização do homem.

3. Representamos o bem por nossa iniciativa ou somos determinados a fazê-lo?
- Pista: Condicionamentos históricos, sociais e culturais. Remissão à genética e à Psicologia Educacional e do Aprendizado.

4. Os "bens" permitem pensar em "Bem"?
- Pistas: Valorizações sociais, bem absoluto e relativo, Bem absoluto e idéia de Deus. Remissão às religiões.

5. A realização de "bens" ou do "bem" dão algum sentido ao viver?
   - Pista: Vida e Morte. Realização e Sobrevivência? Transcendência: capacidade humana de superar pela razão os limites da sensibilidade ou as situações limite (nascimento, fracasso, morte).

6. Realização Humana: individual e/ou coletiva?
   - Pista: Experiência do coletivo: família, escola, amigos, definição profissional.

7. A experiência do coletivo e constatação dos desequilíbrios.
   - Pista: Representações do bem, injustiça individual e social.

Textos Sugeridos

Platão:	"O Banquete"
Rousseau:	"Discours sur Linégalité parmi les hommes".
Kant:	"Fundamento da Metafísica dos Costumes"
Bergson:	"As duas fontes da religião e da moral"
Sartre:	"O Muro" / "A náusea"
Jaspers:	"Introdução à Filosofia"
Aristóteles:	"Ética e Nicômaco"

IDÉIAS E IDEOLOGIAS POLÍTICAS

1. Como distinguir política e não-política?
   (Pista possível: a diferença entre força e poder).

2. Como distinguir idéias políticas e ideologias políticas?
   (Pista: a diferença entre o decifrамento das origens históricas dos conflitos sociais e o ocultamento desses conflitos na afirmação de uma harmonia de fato e de direito na sociedade).

3. Como distinguir filosofia política e ciência política?
   (pista: a diferença entre o estudo das origens e formas do poder e o estudo das instituições políticas).

4. Qual o campo em que opera a reflexão sobre a política?
   (pista: a questão da justiça, da liberdade, da distribuição do poder na sociedade, da existência de direitos).

5. Há vínculos entre o político e o jurídico?
   (pista: a relação entre o poder e lei, lei é direito, direito e justiça).

6. Por que os movimento sociais contemporâneos tendem menos a lutar pelo poder e mais a lutar por direitos?
   (pista: as experiências dos próprios adolescentes).

Textos Possíveis:

Exemplo: - o poder como arte e astúcia (a mêtis grega - Vernant) e o poder como saber e razão (trechos do "Pol" de Platão, da "Política" de Aristóteles).
- o poder como exercício do bem e da justiça (trechos de Santo Tomás) e o poder como lógica da força e da razão (trechos de Maquiavel).
- Contraponto: algumas notícias de jornal - de preferência editoriais.

Exemplo: - poder e Estado
- 1 texto de Hobbes
- 1 texto de Kant
- 1 texto de Hegel
- 1 texto de Clastres
(e jornal)

Exemplo: - poder e direito
- 1 texto de Espinosa
- 1 texto de Rousxan
- 1 texto de Marcuse
(e jornal)

RELACIONAMENTO HUMANO (família, escola, trabalho)

1. Quais as relações pessoais que os adolescentes consideram mais fundamentais e mais problemáticas? Por que?

2. Se for a família: que reflexões ajudariam a ampliar o problema?
   - os subsídios da antropologia social
   - os subsídios de uma história da família
   - os subsídios da psicanálise.

   (pista: o que chamamos de família é uma instituição social diferenciada no espaço e no tempo e não algo fixo e eterno. Reflexões em torno das visões biologizantes e religiosas da família).

3. Se forem as amizades:
   - como se coloca a questão da intersubjetividade? o que é a relação com um outro?
   - como se coloca a dimensão do conflito e da solidariedade na relação com os outros?
   - o que chamamos de diálogo? o que se espera dele?
   - pode a amizade ser um valor político? Por que?

4. Se forem as relações de autoridade (na família, na escola e no trabalho):
   - por que surgem hierarquias entre as pessoas?
   - há diferença entre hierarquia e assimetria? Qual é? É importante analisar essa diferença? Por que?

   (pista: as relações de autoridade não são as mesmas na família, na escola e no trabalho; mas os motivos da defesa da autoridade e liberdade, esta entendida como autonomia ou auto-determinação).

   - o que chamamos de autoridade sempre teve o mesmo sentido e sempre foi exercida pelos mesmos atores sociais?

   (pista: a diferença entre o pai de família romano e o contemporâneo; a diferença entre a posição da mulher no século XIX e atualmente; a diferença entre a figura do monarca e a de um presidente da república; a diferença entre o senhor de escravos e o patrão contemporâneo).

   - por que a autoridade e a liberdade vivem em conflito na família, na escola e no trabalho? Os efeitos são os mesmos nos três casos?

   (pista: examinar as justificativas dos que defendem a necessidade da autoridade e as dos que defendem a necessidade da liberdade. Indagar se não há uma cumplicidade inconsciente entre as duas defesas).

5. Se forem as relações de violência:
   - que é violência?

(pista: será a violência transgressão de leis e valores ou será a redução de um sujeito à condição de uma coisa?).

- por que se fala em violência urbana?
(pista: as relações sociais no campo não seriam violentas? quem é o violento nas cidades? o delinquente juvenil, o contrabandista de droga, as péssimas condições de habitação e de transporte, a fome? Mas só os pobres é que são violentos? A própria pobreza não seria violência?).

- por que as pessoas têm medo da violência?
(pista: em geral o medo é da violência física, mas não se percebe a violência sutil ou invisível que manipula as pessoas como se elas fossem coisas. O consumo não é uma forma de violência?).

Textos Possíveis:

- para intersubjetividade:
  1 trecho de Sartre e 1 trecho de Merleau-Ponty

- para família:
  um trecho de Ariés
  um trecho de Reich
  um trecho de Horkheimer
  um trecho de Mead/ou Lévi-Strauss

- para amizade:
  um trecho de Aristóteles
  um trecho de Rousseau
  um trecho de Montaigne

- para trabalho:
  um trecho de Hegel
  um trecho de Marx
  um trecho de Braverman

- para violência:
  um trecho de Kant
  um trecho de Marcuse
  um trecho de Foucault
  um trecho de Horkheimer

TRABALHO

Colocar o adolescente frente à problemática do trabalho mesmo quando não vivenciado pessoalmente por ele.

1. Como se manifesta a realidade do trabalho entre nós?
   Pistas: descrever esta realidade do trabalho, informando sobre a mesma, sua divisão, sua articulação. Dar sua visão de que realmente acontece.

2. Quais as consequências desta situação?
   Pistas: as graves decorrências desta situação para as pessoas que dependem do trabalho para viver.

3. Qual a origem desta situação?
   Pistas: o trabalho no conjunto das relações sociais e econômicas.

4. Qual a significação do trabalho?
   Pistas: 1. fundamental para a plena realização da pessoa humana.
   2. discussão necessária para a ordenação de uma sociedade mais justa?

5. O que se pode fazer para modificar esta situação?
   Pistas: o repensar a própria organização da sociedade; a busca de uma nova ordem humana; fazer retornar ao homem o fruto de seu trabalho.

Em todos os tópicos, recorrer a textos científicos e a relatos das situações históricas de nosso país.

ANEXO VII

A REINTRODUÇÃO DA FILOSOFIA NO SEGUNDO GRAU (*)

I

A reintrodução da Filosofia no Segundo Grau é um problema hoje premente, de forma especial para os filósofos. A unanimidade das respostas em favor da reintrodução não elide o problema, mas deixa intactas questões centrais como o significado da Filosofia (em si e como disciplina); o conteúdo a ser transmitido aos alunos; o modo de ensiná-la (método); o tempo a ser despendido (carga horária). Ora, é preciso ter presente o que se pretende com a reintrodução da Filosofia no Segundo Grau. O conhecimento dos fins oferece condições para a resposta a essas questões.

A busca de fins para a reintrodução da Filosofia no Segundo Grau pode levar-nos a inquirir sobre as causas de sua eliminação, a fim de avaliar se foram válidas e se ainda persistem. Alinham-se, entre elas:

1 - O conflito aparente entre a formação científica e a formação humanística, que levou a privilegiar a primeira, em face da realidade de um país em vias de desenvolvimento.

2 - O temor de que a Filosofia possa perturbar, pelo seu caráter questionador, a ordem estabelecida.

Ainda persiste, infelizmente, a separação daqueles dois campos (científico e humanístico) por deformação, por conta de uma visão dicotômica e dualística, que não distingue exatidão, imparcialidade e isenção, qualidades estas também discutíveis, em contraposição à Filosofia, que seria o campo do instável, do relativo, confundindo-se, ainda uma vez, subjetivismo com subjetividade, e relativismo com dimensão histórica do saber. Ademais há também implícita a afirmação de um humanismo vago, que parece reduzir a formação ao cultivo de humanidades, estas mais entendidas como amenidades para o espírito do que como práticas formadoras.

Quanto ao segundo ponto, é claro que se verificam, sobretudo nos regimes fortes, suspeitas quanto aos questionamentos da Filosofia.

Ademais, a busca de fins que legitimem a reintrodução da Filosofia no Segundo Grau deve ter em conta as consequências de sua eliminação desse grau, há anos atrás, em um processo gradativo, que esvaziou o peso das disciplinas coadjuvantes da formação humanística do alunado. Entre os aspectos negativos dessa eliminação citam-se:

1. a desinformação sobre as grandes produções do pensamento humano; o desconhecimento de eminentes autores e de obras que exprimem uma experiência muito rica de abordagem dos grandes problemas do homem e da sociedade, examinados à luz da tracionalidade da época

2. o embotamento da capacidade de análise e de raciocínio, principalmente por causa da falta de critérios judicativos, pela saturação de dados oferecidos pelos meios de comunicação social, aliada ao uso de recursos audio-visuais em outros campos de ensino.

3. a febre de resultados imediatos, refletida também na escolha de carreiras profissionais, aparentemente lucrativas ou fornecedoras de status.

4. a incapacidade de compaginar formação científica com valores que viabilizam a convivência humana, evidenciada na falta de apreensão da dimensão ética da ciência a ser colocada a serviço do homem e não contra a humanidade; demonstrada na pouca sensibilidade pela dimensão social do saber adquirido, pela partilha com os que dele carecem.

5. a inexistência da Filosofia no segundo grau, a partir de 1971, facilitou o surgimento de um vazio, preenchido com pretensos sucedâneos da Filosofia, o que

---

(*) Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. A reintrodução da filosofia no segundo grau: [Documento de Goiânia]. Goiânia: outubro de 1982.

significa dizer também, dada a íntima relação entre Filosofia, Educação e Política, que se deixou a juventude despreparada para o desmascaramento das ideologias.

Podemos agora repropor a questão: Por que a Filosofia no Segundo Grau? O que significa perguntar pelos fins ou objetivos que se tem ao tentar reinseri-la naquele grau de ensino?

Ora, a questão assim reposta sobre fins não pode prescindir da circunstancialidade de:

1. a Filosofia deve ser ensinada neste país; nesta ou naquela região do país; nem se pode prescindir
2. da experiência anterior do ensino no segundo grau, em confronto com a experiência negativa da inexistência da Filosofia nesse grau.

Admitida a dificuldade de obter-se uma definição única de Filosofia, pela diversidade de ópticas e de posições já assumidas por todos nós, é pacífico, porém, que, sob o título de Filosofia, agrupa-se, há muitos séculos, o produto do exercício do pensamento visando ao conhecimento radical e crítico da realidade.

Qualquer que tenha sido o êxito dessa tarefa, ela é ainda hoje pensável como empreendimento digno de querer-se, o que importa reconhecer, na atividade filosófica, o horizonte da verdade. A Filosofia distingue-se da cosmovisão, da ideologia, do mito, da religião e tem um compromisso com a busca da verdade.

Ademais, se a Filosofia é conhecimento, é busca de verdade - seu âmbito não é apenas o campo do teorético ou meramente teorético. Tal conhecimento não é apenas o conhecimento do fáctico e de suas leis, mas também do valor e do sentido (os enunciados de sentido), o que significa reconhecer na Filosofia uma fundamental intenção ética.

Parece-nos relevante, para a formação do espírito, esse compromisso com a verdade e essa intenção ética (mais além dos moralismos), principalmente em se tratando de ouvintes de Filosofia que na sua maioria - ao menos nos cursos diurnos estão na faixa etária de 15 a 19 anos.

Ninguém pode negar o peso formativo desses dois afins (o verdadeiro e o ético) para a aquisição da maturidade intelectual, para a formação do caráter, para a denúncia das ideologias, que apenas resguardam interesses grupais.

Ora, se o valor do compromisso é universal, no que tange à realidade brasileira, o seu valor é inegável na hora em que queremos, neste país, discutir conceitos como nação, Estado, comunidade e bem comum, preparando a juventude para a participação democrática na solução dos problemas que envolvem os destinos da nossa terra.

Reinserir a Filosofia no Segundo Grau é, sob esse aspecto, mais do que oportuno, é necessário e inadiável.

Quem vê na Filosofia essa dupla finalidade percebe que ela visa à formação da <u>consciência crítica</u>, pela superação da consciência ingênua e pela ruptura do dogmatismo; percebe que ela oferece, à reflexão, critérios para distinguir o verdadeiro do falso. E como o processo de conhecer é pessoal, essa dupla finalidade é também um apelo à aquisição da crítica e da auto-crítica, que levam o estudioso de Filosofia a assumir-se e a assumir criticamente a sua cultura.

Mas, sendo a Filosofia uma atividade humana, ela não pode prescindir do exercício da <u>liberdade</u>. A intenção de reinserir a Filosofia no Segundo Grau há de entender-se mais do que como a imposição de um rótulo: Filosofia; é, antes, o desejo de reintroduzir o exercício do pensar para dizerem-se as coisas criticamente e, se possível, ordená-las sistematicamente. Trata-se de uma <u>reintrodução do filosofar</u>, o que significa propor uma tarefa que deve ser <u>livremente</u> assumida. Esta é a condição básica de toda atividade autenticamente intelectual: ser gerada na liberdade. Assim, a intencionalidade moral não se exaure em moralismos, e a busca da verdade reinventa caminhos e torna-se libertadora. Estas considerações podem ajudar a pensar sobre <u>como</u> introduzir a Filosofia, enquanto disciplina obrigatória nos currículos - ao menos no que tange à metodologia a empregar-se.

Se a Filosofia progride por essa aliança de verdade e liberdade, pensamos que é restringir demais o seu âmbito reduzi-la a um 'espaço problematizador'. A pergunta pela pergunta; a dúvida pela dúvida; a obsessão nervosa pelo aporético

não são os melhores estímulos para a alma jovem. O impulso para a busca na aventura do espírito livre; o apontar o horizonte da verdade, o estímulo ao esforço de transformar as utopias em topias, não são estratégias fraudulentas para impelir os jovens a ilusões passageiras, mas condições essenciais para tornar valiosa a reintrodução da Filosofia no segundo grau, ainda que a maturidade intelectual nos leve a todos a verificar que a tentativa de passagem do conhecimento imperfeito, da consciência ingênua, ao conhecimento pleno, seja pelo caminho de árdua ascese.

Resumindo: a introdução da Filosofia no segundo grau justifica-se:
- pela necessidade de formar o espírito crítico do aluno;
- pela condição que a filosofia tem - graças à dupla intencionalidade para o verdadeiro e para o bom - de prepará-lo;
- para a compreensão do mundo em que vive;
- para o equacionamento de seus problemas mais prementes;
- para a disposição a favorecer a convivência humana no espírito de liberdade;
- para a compreensão crítica da ciência.

Dado que, para os estudantes, o Segundo Grau pode ser visto como o término de escolaridade ou caminho para a Universidade, a filosofia nele inserida favoreceria a todos: os que terminam, prestando-lhes os serviços já elencados; os que continuam, oferecendo-lhes melhores condições para o aproveitamento dos estudos, por força do espírito crítico.

II

Evidenciada a oportunidade e a necessidade da reintrodução da filosofia no segundo grau, vêm à baila questões inevitáveis.

As indicações abaixo procuram pautar-se pela média de opiniões levantadas em consultas aos departamentos.

1. Uma das questões parece resolvida, isto é, a da carga horária de 4 horas semanais, em duas séries, dada a sugestão da expressiva maioria das respostas. O que seria regra ao menos para as escolas estatais (federais, estaduais e municipais), deixando-se maior amplitude de escolha às escolas particulares para elegerem entre o mais e o menos, fixado, porém, para todas elas, um mínimo de duas horas semanais em duas séries.

2. A fixação da data inicial para a reintrodução é matéria onde o consenso não será difícil. Pelas circunstâncias, suposta a aprovação das autoridades competentes e as especificidades regionais, a disciplina seria introduzida para todos no início de 1984, dando-se tempo à preparação adequada de professores, a reciclagens, etc. A matéria deverá ser inserida nos vestibulares ao curso superior, em época oportuna.

3. Os professores credenciados para lecionar seriam os licenciados em filosofia e os que possam obter legitimamente o registro na disciplina. Nos vários distritos geo-educacionais ou em regiões ainda mais particularizadas, caberia aos departamentos de Filosofia a tarefa de propiciar cursos de atualização, dar orientação em didática em Filosofia, etc.

4. Mais difícil é a decisão sobre o conteúdo programático; há a crítica levantada aos roteiros programáticos alternativos, apontados por uns ou por outros - sob ângulos diversos - como pré-concebidos; há a opinião dos que negam a necessidade de qualquer roteiro: o conteúdo de cada curso deveria ser determinado a nível de professor e de escola.

Como nos parece mais importante a introdução ao filosofar do que a informação de Filosofia e, por outro lado, como é legítimo ter-se um mínimo comum entre as várias regiões do país, caberia ao MEC simplesmente recomendar o estudo dos fundamentos filosóficos do conhecimento e da ação.

5. Metodologia: está aqui entendida como uso de recursos e instrumentos para o êxito da tarefa. Religa-se, pois, à didática especial da Filosofia.

Se o ensino da Filosofia no segundo grau não deve ser marcado por um caráter doutrinário ou dogmático, não poderá ser também apenas o momento privilegiado para um encontro professor-aluno, onde cada qual narra as próprias experiências ou sapiências, acerca do tema proposto. A propósito, devemos acentuar:

a) A articulação das experiências vividas pelo aluno é função docente, como é também função do professor articular as experiências intelectuais vividas pelos grandes Autores e revividas agora nas próprias colocações do professor. As aulas que desenvolvem um programa previamente elaborado poderão iniciar-se - quem sabe - a partir das experiências na área, vividas pelos alunos: experiência da cultura; da vida social (família, escola política); experiência psicológica; mas essas experiências não são transparentes, antes, exigem, o trabalho do pensamento para serem compreendidas, analisadas, a fim de se extrair delas eventual contribuição para o tema em estudo.

b) As expressões conscientes dessas experiências, articuladas pela mediação do professor, devem ser apresentadas pelos alunos em linguagem precisa e correta, quer oralmente quer por escrito; sem o que não superamos a fase das comparações imaginosas, dos estereótipos, dos chavões, reducionismos que entravam a palavra como expressão da inteligibilidade das coisas.

c) Nem se deve esperar de cada aula a aplicação imediata ao social e ao político, como se cada aula fosse a preparação de um receituário para os males aprendidos rapidamente pelos alunos, graças à solércia do professor. Assumiríamos o espírito daquilo que pretenderíamos corrigir, isto é, a visão pragmática e imediatista da escola brasileira.

d) A leitura crítica de textos de grandes Autores, do passado e do presente, propicia ao aluno a oportunidade de ampliar o vocabulário filosófico, de conhecer o fluxo da História da Filosofia, de comentar, com suas palavras, trechos relevantes, assegurando a ligação entre as experiências atuais da comunidade discente e o passado vivenciado nas reflexões desses pensadores.

Com estas fundamentações, que pretendem ser uma forte justificativa para a reimplantação da Filosofia no ciclo secundário, queremos reafirmar também que este documento representa uma sequência e uma continuação na caminhada pela conquista daquilo que a comunidade de educadores entende como fundamental para o benefício da juventude brasileira.

Finalmente, faz-se necessário ressaltar a inserção da nossa campanha pela volta da Filosofia, no contexto mais amplo de uma luta pela reformulação e aprimoramento do ensino secundário no seu todo, já que a volta da Filosofia, dado o seu alcance profundo e acima explicitado, vem de encontro aos anseios e interesses da maioria consciente dos profissionais de ensino nas mais diversas disciplinas.

Texto Aprovado no II Encontro Nacional dos Chefes de Departamento de Filosofia, Goiânia, outubro de 1982)

Pela Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia.

Ass. João Paulo Monteiro
Presidente

ANEXO VIII

CONCLUSÕES DO III ENCONTRO NACIONAL DE DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, SANTOS/SP, 3-7 OUTUBRO/1983 (*)

1. Conclusões das discussões

a) Refletindo sobre o atual processo de reformulação dos cursos de licenciatura, em âmbito nacional, o III Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia considera de fundamental importância a participação dos filósofos nas discussões deste assunto a nível local, estadual e nacional, não só porque tal discussão diz respeito diretamente à licenciatura de Filosofia, entre outros, mas também por considerar que o filósofo pode contribuir significativamente para um tema de tal amplitude.

b) O Encontro considera que o Bacharelado em Filosofia, que vem tendo também um acentuada procura, deve apresentar um currículo substancialmente igual ao da licenciatura, uma vez que o bacharelado em Filosofia deve estar preparado para atuar e transformar a sociedade, como educador.

c) Quanto à organização do Currículo dos Cursos de Filosofia, o III Encontro considera que o embasamento legal da Licenciatura em Filosofia, consubstanciado no Parecer 277/62, do CFE, oferece condições ainda atuais para um currículo específico, mas flexível, que possibilita o contato com as fontes do pensamento e uma reflexão criadora.

Enfatiza, entretanto, que a responsabilidade de formação do professor do segundo grau se vincula à organização de um corpo de disciplinas especificamente filosóficas, uma vez que tal tarefa não pode estar restrita às disciplinas exclusivamente filosóficas.

2. Decisões sobre correspondências a serem remetidas

Na Assembléia final do dia 6/10/83 foi decidido enviar as correspondências abaixo discriminadas:

a) Para a Ministra da Educação.

Senhora Ministra,

Os professores e alunos de filosofia, reunidos na cidade de Santos-SP, no dias 3 a 7 do corrente mês, no III Encontro Nacional de Departamentos de Filosofia, com o patrocínio do CNPQ, por unanimidade, submetem à atenção de V. Excia. os pontos abaixo inventariados.

Sobre a reintrodução do ensino de Filosofia no segundo grau, os presente ao Encontro:

a) reafirmam e reiteram os conteúdos dos documentos elaborados no I e II Encontros Nacionais, realizados no Rio de janeiro, em 1981, e em Goiânia, em 1982, já entregues ao MEC e que, agora, voltamos a apresentar;

b) após estudo aprofundado, concluem pela urgência de se reintroduzir o ensino de Filosofia no segundo Grau, a ser ministrado durante quatro horas semanais por professores diplomados em Filosofia e aprovados em concurso público;

c) por fim, solicitam os bons ofícios de V. Ecia. junto ao Conselho Federal de Educação (CFE) no sentido de que recomende aos Conselhos de Educação dos Estados a reintroducão do ensino de Filosofia no Segundo Grau, desde que, no espaco sob suas respectivas jurisdições, existam condições suficientes para a prática

---

(*) Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, 3. Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia. Santos: 3-7 de outubro de 1983.

adequada da citada disciplina, superando assim o impasse criado pelo parecer 342/83 - CFE, de 08.07.83.

Sobre o ensino de Filosofia na gradução, os participantes do III Encontro, após análise dos documentos legais que definem o currículo mínimo dos Cursos de Filosofia, resolvem solicitar de V. Excia. a garantia da permanência das atuais definições, por considerá-las ainda atuais para as nossas necessidades de formação do Licenciado ou Bacharel neste âmbito profissional.
(segue-se o nome de todos os departamentos presentes ao Encontro)

b) Para o Conselho Federal de Educação

Senhor Presidente,

O III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, realizado em Santos - SP, entre os dias 3 a 7 do corrente, com patrocínio do CNPQ, submete à consideração de V. Excia e do Conselho que preside o que se segue abaixo:
Os participantes dos Encontro:

1°) Reafirmam e reiteram os conteúdos dos documentos elaborados no 1º e 2º Encontros realizados no Rio de janeiro, em 1981, e em Goiânia, em 1982. Por isso, resolvem remetê-los oficialmente a V. Excia e ao Egrégio Conselho que preside;

2°) lembram que os citados documentos, após apresentarem reflexão em profundidade sobre o assunto, concluem pela urgência da reintrodução do ensino de Filosofia no Segundo Grau a ser ministrado por professores diplomados na área e aprovados em concurso público;

3°) lastimam, após análise acurada, o Parecer 342/83, aprovado pelo CFE em 08/07/83 sobre o retorno do ensino de Filosofia ao segundo grau, por considerá-lo desinformado sobre o assunto;

4°) colocam-se através de sua coordenação nacional, à disposição deste Conselho para subsidiar futuras discussões sobre tão importante matéria;

5°) solicita, a permanência do Parecer 277/62/CFE como norma definidora do Currículo Mínimo dos Cursos de Filosofia por considerá-lo ainda de atualidade e flexibilidade satisfatórias.

(segue-se o nome de todos os departamentos presentes ao encontro)

c) Para o Conselho Federal de Cultura.

Senhor Presidente,

O III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia, realizado em Santos - SP, no período de 3 a 7 do corrente, com patrocínio do CNPQ, vem, pela presente missiva, congratular-se com V. Excia. e os membros do Egrégio Conselho Federal de Cultura pelo Parecer favorável ao retorno do ensino de Filosofia no segundo grau, emitido em 06/07/83.

Por outro lado, os participantes do referido Encontro não acompanham os receios do texto quanto ao perigo das ideologias , desde que entendem que só podem ser vencidas com argumentações claras, objetivas e abrangentes, porém nunca pela fuga do debate.

(segue-se o nome de todos os departamentos presentes ao Encontro).

ANEXO IX

GOVERNO DEMOCRÁTICO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO - SÃO PAULO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

SUGESTÕES DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE FILOSOFIA (*)

Grupo-Tarefa:

APARECIDA BARCO SOLER HUET (Coord. - CENP)
CONCEIÇÃO GMEINER (F.F.Santos - Assessoria)
JOÃO PAULO MONTEIRO (Dep. Fil. USP - Assessoria)
JOÃO TEIXEIRA (Dep. Fil. UNESP - Assessoria)
MARIA APARECIDA NEVES BLANDY (CENP)
NITES THEREZINHA FERES (CENP).

SÃO PAULO
1984

(*) São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Sugestões de conteúdo programático de filosofia. São Paulo:: 1984.

São Paulo, de de 1984

Prezado Colega

Estamos enviando sugestões para um conteúdo programático destinado à disciplina de Filosofia.

Como não se trata de um programa fechado, chamamos a atenção para esse caráter de abertura destinado a propiciar uma reflexão, por parte dos Colegas e, ao mesmo tempo, uma troca de experiências indispensável para sua reformulação.

Assim sendo, solicitamos ao Colega que examine o conteúdo programático levando em conta: a sua experiência pessoal e didática; as necessidades da clientela; as funções da escola de 2º grau e o papel da disciplina dentro da proposta educacional desse grau de ensino.

Aguardamos, portanto, sugestões para que possamos repensá-lo de acordo com a realidade de nossos alunos e, desse modo, contribuir não só para a melhoria do ensino como também para a adequada inserção da filosofia no currículo, como um todo, sem descaracterizá-lo, ou seja, procurando manter sua especificidade.

No momento em que vários setores da rede estadual optaram pela introdução da filosofia no currículo escolar, cabe ao professor da disciplina informar-se sobre o que esperam dele aqueles que a escolheram. Ao mesmo tempo, torna-se necessária uma abordagem metodológica adequada, capaz de atender, na medida do possível, às expectativas de professores e alunos.

Solicitamos, pois, com empenho, sejam enviados as sugestões do Colega ao Serviço de Ensino de 2º Grau, Divisão de Currículo, Equipe de Filosofia, CENP - Rua João Ramalho, 1546 - CEP 05008, Perdizes, Capital (sala 1.08).

Atenciosamente

APARECIDA BARCO SOLER HUET

IX - SUGESTÕES DE CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DE FILOSOFIA

APRESENTAÇÃO

Estamos propondo um conjunto de unidades que poderiam compor o programa de filosofia. Elas - e a respectiva bibliografia - não só têm o professor como principal destinatário mas possuem também o caráter de subsídio orientado para fornecer dados ao trabalho de planejamento do docente.

A Apresentação procura esclarecer os critérios utilizados na composição das sugestões e as finalidades desta proposta de conteúdo programático.

1. CRITÉRIOS

a) A natureza do curso

O mais importante dos critérios diz respeito à natureza do curso de filosofia, considerada do ponto de vista de sua inserção no elenco das disciplinas componentes do currículo de 2º grau.

Nessa situação concreta, a disciplina pode ser entendida como uma introdução aos processos do pensar filosófico; uma reflexão sobre os fundamentos do conhecimento e da ação. Trata-se, pois, de um "Curso de Fundamentos da Filosofia." Fundamento pressupõe domínio de conceitos básicos e estes levam a algumas questões que passamos a relacionar.

Uma delas consiste em considerar como mais importante a gradual introdução ao nível do pensamento abstrato, ou seja, à articulação das experiências vividas pelo aluno com as experiências intelectuais formalizadas, em linguagem específica, pelos grandes autores.

b) A aquisição de conceitos básicos

O primeiro critério, a natureza do curso, que caracterizamos como sendo de ordem introdutória à Filosofia, vincula-se ao critério seguinte. Referimo-nos à necessidade de evitar posicionamentos rígidos e dogmáticos de qualquer natureza.

Através do tempo, o exercício sistemático de reflexão tem buscado o conhecimento crítico do homem e da realidade em que vive. O produto dessa reflexão veio se apresentando como possuidor de um único vínculo: o compromisso com a verdade. Por isso mesmo, pode ele ser transmitido objetivamente, sem prévias tomadas de posição.

Outro argumento favorável ao critério de evitar dogmatismos reside na incompatibilidade existente entre reflexão e qualquer doutrina que se apresenta como corpo estático de verdades prestabelecidas. Assim, reflexão e doutrina são duas atitudes teóricas irreconciliáveis.

Cada unidade deste roteiro de programa compatibiliza as noções, consideradas básicas nos diferentes campos de discussão filosófica, com sugestões de tópicos de História da Filosofia a serem desenvolvidos concomitantemente. Julgamos que esse procedimento permitirá ao aluno identificar as raízes históricas dos problemas e seus diferentes enfoques, em conformidade com as várias épocas da história, dando, assim, aos mesmos, uma consistência que o próprio aluno será capaz de verificar em sua vivência diária.

Portanto, à formação para o pensar procuramos unir a informação retirada da história desse mesmo pensar abrindo, por meio deste recurso, um amplo horizonte de cultura geral.

A união dos dois fatores, reflexão e cultura geral, traria para a nossa juventude algumas das grandes contribuições retiradas do convívio com a Filosofia: a consciência de si e do mundo em que vive mais a preparação necessária à superação das ideologias, se entendermos por ideologia a falsa consciência de si e do

mundo.

c) A consciência crítica

A preocupação em fazer chegar até o aluno questões relativas aos critérios de distinção de verdadeiro e do falso levou-nos a sugerir um conjunto de temas destinados a configurar o estudo, de tipo introdutório, da lógica e da teoria do conhecimento. Com isso, pretende-se, também fornecer alguns dos elementos formativos de uma consciência crítica.

A importância de se formar a consciência crítica assume sentido se por ela entendermos a ruptura do dogmatismo e a superação da consciência ingênua, própria do senso comum, nível em que está situado o aluno ao iniciar o curso.

Se o ato de refletir é um ato pessoal, a atividade crítica supõe, inclusive, uma auto-crítica.

Em síntese, a atividade de reflexão permitirá ao aluno assumir criticamente a consciência de si e de sua cultura.

Esta dimensão que um programa de Filosofia se propõe atingir liga-se diretamente aos objetivos de ensino propostos pela Lei 7044/82. São eles: propiciar a fomração necessária ao indivíduo para a sua auto-realização, preparação para o trabalho e exercício consciente da cidadania.

A auto-crítica fundamenta o reconhecimento das próprias potencialidades. O comprometimento com a verdade e a reflexão sobre os valores conduzem à consciência da dimensão ética e social de todas as formas de trabalho, de todo o campo do fazer humano incluindo, nesse campo, a atividade científica e seu produto: a ciência.

O desenvolvimento das unidades principais do roteiro sugerido dará abertura para o debate das consequências negativas da falta de apreensão do aspecto ético e social do saber adquirido, em geral, e da ciência, em particular. Tudo indica que isto fundamenta a preparação para o trabalho.

O compromisso que a Filosofia estabelece com o verdadeiro e o ético, entendendo-se aqui como ético a atribuição de um sentido ou de um valor aos elementos componentes do universo humano, é para o adolescente importante sob vários ângulos. A busca do verdadeiro e do bom implica a aquisição de maturidade intelectual, a formação do caráter e a possibilidade da já referida superação das ideologias.

Nesta perspectiva, a contribuição da disciplina chega até às necessidades propostas pela realidade brasileira, exigindo a participação do cidadão crítico, terceiro objetivo colocado pela mencionada Lei. Por isso, um Curso de Fundamentos de Filosofia não poderia deixar de lado a Filosofia Política. Esta oferece abertura para o questionamento dos conceitos, tão importantes para a vida cívica, como os de Nação, Estado, Direitos Individuais e Liberdade.

2. FINALIDADES

Orientada pelos critérios explicitados acima, a sugestão de programa selecionou um conteúdo coerente com às finalidade decorrentes da inserção da Filosofia no contexto geral do currículo da escola de 2º grau.

Não se trata de esclarecer o significado e as finalidades da Filosofia em si mas de abordá-la como disciplina, como objeto de ensino.

Esse ensino, em coerência com o referidos critérios, tenderá, pois, para uma superação da dualidade conhecimento científico e conhecimento humanístico que vem se colocando - tanto para docentes como para alunos - em função mesmo da falta de informações causada pela ausência da Filosofia no elenco das disciplinas de nossas escolas, que veio ocorrendo até agora. Por outro lado, uma das grandes finalidades do conteúdo, selecionado em obediência a critérios bem definidos, vem a ser o desenvolvimento da capacidade de análise e de raciocínio a par da formação científico-humanística que a escola possa oferecer e a Filosofia possa propiciar por meio da análise dos pressupostos básicos dos diferentes campos do conhecimento e da ação.

A reflexão sobre os valores contrabalançaria a busca de resultados imediatos que vem interferindo mesmo nas vocações para o trabalho desde que, em detrimento de preferências pessoais, é comum privilegiar as profissões pelo status delas decorrente.

Em síntese, é o ensino da Filosofia o grande espaço problematizador, equacionado a atividade de reflexão pelos grande temas nascidos da experiência humana. Enquanto disciplina do 2º grau, o nível de seu ensino fará parte da reformulação do nível de ensino desse grau, como um todo. Mesmo porque, com seu acervo de questões, objeto de exame e reflexão, não apenas leve o jovem à indagações sobre suas experiências como a expressão consciente dessas experiências. Portanto, a Filosofia, além de auxiliar o trabalho do pensamento, contribui para a expressão verbal, dissolvendo, em parte, a influência dos meios de comunicação de massa onde a riqueza de conotações da linguagem é substituida pelo processo simplificador da imagem.

3. METODOLOGIA

Em conexão com o critério de evitar posicionamentos rígidos e dogmáticos, na seleção de conteúdos, sugerimos que as formas de tratamento pedagógico desses conteúdos sejam dotados de flexibilidade, possibilitando o clima para o debate.

Os recursos didáticos poderão partir do movimento inicial do professor tendente a propiciar um encontro da vivência do aluno com a vivência intelectual dos que cultivam a filosofia de modo sistemático. Seminários e debates poderiam ser o início desse encontro. Por outro lado, a leitura crítica de textos dos grandes filósofos propiciaria a aquisição e ampliação de um vocabulário filosófico.

Não apenas as sugestões de metodologia mas também as de conteúdo programático não tem caráter conclusivo e fechado. Fornecem elementos para o professor. Sua experiência e reflexões sobre a função atual da escola de 2º grau, sobre as expectativas da juventude e de seus colegas que optaram pela inclusão da Filosofia na Unidade Escolar, vêm a ser básicas para orientá-lo na escolha e elaboração de um roteiro pessoal de trabalho a partir dos subsídios transcritos a seguir. Antes de transcrevê-los queremos lembrar uma das finalidades que a Filosofia pode preencher quando encarada na perspectiva do relacionamento entre o próprio corpo docente da Unidade Escolar.

Desde que a reflexão filosófica venha a incidir sobre os fundamentos de áreas do saber, instituídos como disciplinas componentes do currículo e sobre os vínculos que possam manter entre si, ela propicia abertura a um campo de interação docente.

Para o professor de Filosofia os contatos com as demais professores possibilitará situar seu trabalho no conjunto das atividades de ensino. Reciprocamente, os outros professores poderão encontrar nos conteúdos desenvolvidos pela Filosofia os subsídios para: refletir sobre sua atividade pedagógica; ter uma visão de conjunto do trabalho educativo e dos vínculos que ele possa manter com a sociedade onde a escola se insere.

Lembremos ainda que esta apresentação incorporou idéias enunciados, não só pelo MEC como pela Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia.

SUGESTÕES PARA CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

DURAÇÃO: 01 ANO

1 - PRIMEIRO BIMESTRE

A.1. O que é Filosofia?

1. Senso Comum e Filosofia
2. A linguagem Filosófica: confronto com a linguagem habitual, científica e literária.
3. Relação da Filosofia com os outros campos da atividade humana.

A.2. Estética e Filosofia da Arte
1- Que são valores estéticos?
2- O belo e o gosto.
3- Arte e linguagem.
4- Arte, natureza e sociedade.
5- Arte e comunicação.

BIBLIOGRAFIA A.1

GASSET,Ortega y, Que es Filosofia?, Madrid, Revista de Occidente, 1960.
GILES, Thomas Ransom, Introdução a Filosofia, S.Paulo, EPU/EDUSP,1979.
LA SENNE,René, Introdução à Filosofia, R. de Janeiro, Globo, 1965.
MARIAS,Julian, Introdução à Filosofia, S.Paulo, Duas Cidades, 1960.
MARQUES, Antonio e Santos, Leonel Ribeiro dos, Filosofia 1, Lisboa, A Regra do Jogo,1982,5a.ed.
PRADO JR,Bento; PEREIRA,Osvaldo Porchat e FERRAZ Jr.,Tércio Sampaio, A filosofia e a Visão Comum do Mundo, S.Paulo, Brasiliense,1981.
RUSSEL,Bertrand. Delineamento da Filosofia, S.Paulo,Nacional,1956.
SERRÃO,Joel e Macedo, Jorge, Introdução à Filosofia e Psicologia. Lisboa, Seara Nova,1948.

BIBLIOGRAFIA A.2

COHN,Gabriel(org.), Comunicação e Indústria Cultural, S.Paulo, Nacional e EDUSP,1971.
COSTA LIMA, A,(org.), Teoria da Cultura de Massa, R. de Janeiro, Saga, 1969.
FISHER,Ernst, A necessidade da Arte, R.de Janeiro,Zahar, 1973,4a.ed.
LUKACS,Georges, Ensaios sobre literatura, R. de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.
MOREIRA,Roberto S.C., Teoria da Comunicação: Ideologia e Utopia (tese de Mestrado), Brasília, 1979.
NUNES, Benedito. Introdução à Filosofia da Arte. S. Paulo, Desa, 1956.
OSBORNE, Harold, Estética e Teoria da Arte: uma introdução histórica, S. Paulo, Cultrix, EDUSP,1974.
PLATÃO, Diálogos, Trad. do Dr. Jorge Paleikat, R. de Janeiro, Globo,1962. Vol.1: Menon, O Banquete, Fedro; vol.2: Fedon, Sofista, Política; vol.3: A República (Diálogos recomendados: O Banquete, Fedro, Livros V e VII de A república).
READ,Herbert, O significado da Arte, Lisboa, Ulisseia,s.d.
SCHILLER, Friedrich, Cartas sobre a Educação Estética da Humanidade, São Paulo, Herder,1969.
VOLPE,Galvano della, Crítica do Gosto, Lisboa, Editorial Presença,1960.
COHN, Gabriel, Sociologia da Comunicação - Teoria e Ideologia, S.Paulo, Pioneira, 1973.

B - História da Filosofia
1. As origens da Filosofia: os pré-socráticos.
2. Sócrates
3. Platão

BIBLIOGRAFIA B

Ver a Bibliografia Geral para a História da Filosofia na parte final.

II - 2º BIMESTRE

A - Noções Fundamentais de Lógica
1 - Caracterização da Lógica aristotélica.

2 - Argumentos dedutivos e indutivos.
3 - Silogismo e Falácia.
4 - Validade, Consistência e Tautologia.

B - História da Filosofia
1 - Platão e Aristóteles
2 - Filosofia Medieval : patrística e escolástica; a querela dos universais.

BIBLIOGRAFIA A

COPI,Irving M; Introdução à Lógica, S.Paulo, Mestre Jou, 1974.
DOPP,Joseph, Noções de Lógica formal, S.Paulo, Herder, 1970.
FLEW,Antony, Pensar direito, ou será que eu quero sinceramente estar certo?, Trad. de J.P.Monteiro, S.Paulo, Cultrix, USP, 1979.
LIARD,Louis, Lógica, S. Paulo, Nacional, 1963.
SALMON,Wesley C., Lógica, R.de Janeiro, Zahar, 1973, 3a.ed.
SERRUS,Charles, Traite de Logique, Paris, Aubier, 1945.
SKYRMS,Brian, Escolha e Acaso: uma introdução à lógica indutiva, S.Paulo, USP, 1971.

BIBLIOGRAFIA B

Ver Bibliografia Geral para História da Filosofia na parte final.

III- 3º BIMESTRE

A - Teoria do Conhecimento e Filosofia das Ciências
1- Nascimento da Ciência Moderna.
2- Natureza da Investigação Científica.
3- Leis, hipóteses e teorias.
4- Explicação e compreensão.
5- O objeto das ciências humanas
6- Natureza e origem do conhecimento.
7- Verdade e Certeza.

B - História da Filosofia
1. A Filosofia moderna:
- Descartes e o racionalismo
- Francis Bacon e o método experimental.
- A Filosofia experimental: de Locke a Hume.

BIBLIOGRAFIA A

ALVES, R, Filosofia da Ciência, S.Paulo, Brasiliense
COHEN, Morris e NAGEL,Ernest, Introdução a La Logica y al Método Científico, Buenos Aires, Amorrortu Ed., 1976, 4a.ed.
DAVAL, Simone e GUILLEMAIN,Bernard, Filosofia de las Ciencias, B.Aires, El Ateneo, 1964.
GOLDMAN, Lucien, Ciências Humanas e Filosofia, Trad. de Lupe Cotrim Garaude e J. Arthur Gianotti, S.Paulo,Dif. Européia do Livro, 1967.
HEMPEL, Carl G., Filosofia da Ciência Natural, R.de Janeiro, Zahar, 1970.
KUHN,Thomas, A estrutura das revoluções científicas, S.Paulo, Perspectiva.
LOSEE, John, Introdução Histórica à Filosofia da Ciência, B.Horizonte, Itatiaia, S.Paulo,EDUSP,1971.
MORGENSBESSER, Sidney, Filosofia da Ciência, S.Paulo, EDUSP/Cutrix, 1975.
RUDNER, Richard S., Philosophy of Social Sciences, London-prentice-HALL.s.d.
RUSSEL, Bertrand, Nosso conhecimento do mundo exterior, S.Paulo, Nacional,1966.

RYAN, Alan, Filosofia das Ciências Sociais, R. de Janeiro, F.Alves, 1977.
SKYRMS, Brian, Escolha e Acaso: uma introdução à lógica indutiva, S.Paulo, USP, 1971.
BROMOWSKI, J., Ciência e Valores Humanos, B. Horizonte, Itatiaia, S.Paulo, EDUSP, 1979.

IV - 4º BIMESTRE

A - Sugestões de ética e Filosofia Política
1 - Que são valores morais?
2 - O bem e a felicidade
3 - Imperativos morais e liberdade
4 - Ética e sociedade - o valor do trabalho
5 - O Estado e os direitos humanos

B - História da Filosofia
1 - Os filósofos do iluminismo: Montesquieu e Rousseau
2 - Kant e a filosofia transcendental
3 - Aspectos da filosofia contemporânea

BIBLIOGRAFIA A

ARVON, Henri, A filosofia do trabalho - La philosophia du travail, Paris, Presses Universitaires, 1961
CHEVALIER, Jean-Jacques, As grandes obras políticas, Rio de Janeiro, Agir, 1973.
LEBRUN, O que é poder? São Paulo, Brasiliense, 1979.
LIPSON, Leslie, Os grandes problemas da ciência política: uma introdução à ciência política, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
ROUSSEAU, J.Jacques, O Contrato Social e Outros Escritos, São Paulo, Cultrix, 1971.
RUSSEL, Bertrand, O Elogio do Lazer, São Paulo, Nacional, 1957; A Sociedade Humana na ética e na Política, São Paulo, Nacional, 1956; A autoridade e o indivíduo, São Paulo, Nacional, 1959; Liberdade e organização, São Paulo, Nacional, 1959.

SUGESTÕES PARA O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

DURAÇÃO : 02 ANOS

I. Primeiro Bimestre
A. O que é a Filosofia?
1. Senso Comum e Filosofia
2. Mito e Filosofia. Filosofia e Ciência.
3. A linguagem da filosofia: confronto com a linguagem habitual científica e poética.
4. Relação da filosofia com os outros campos da atividade humana.

BIBLIOGRAFIA A

SERRÃO, Joel e MACEDO, Jorge, Introdução à filosofia e psicologia, Seara Nova, 1948
GASSET, Ortega y, Que es Filosofia? Madrid, Revista de Occidente, 1960.
MERLEAU-PONTY, Elogio da Filosofia, Buenos Aires, Ed. Nueva Vison, 1970.
RUSSEL, Bertrand, Delineamento da Filosofia, São Paulo, Nacional, 1956.
MORA, J. Ferrater, Dicionário de Filosofia Abreviado.

CASSIRER, Ernst, Antropologia Filosófica, Trad. de Eugenio Imaz, México, Fondo de Cultura Econômica, 1965.
PRADO Jr., Bento; PEREIRA, Oswaldo Porchat e FERRAZ Jr., Tércio Sampaio, A Filosofia e a Visão Comum do Mundo, São Paul;o, Brasiliense, 1981.
GILES, Thomas Ransom, Introdução à Filosofia, São Paulo, EPU, EDUSP, 1979.
MARIAS, Julian, Introdução a Filosofia, São Paulo, Duas Cidades, 1960
LA SENNE, René, Introdução a Filosofia, Rio de Janeiro, Globo, 1965.

B. História da Filosofia
1. As origens da Filosofia na Grécia Antiga: os pré-socráticos.
2. Sócrates.
3. Platão.

BIBLIOGRAFIA B

Ver a "Bibliografia Geral para a História da Filosofia" na parte final.

II. Segundo Bimestre

A. Noções Fundamentais de Lógica
1. Caracterização da Lógica Aristotélica
2. Argumentos dedutivos e indutivos
3. Silogismo e falácia
4. Validade, consistência e tautologia

BIBLIOGRAFIA A

SALMON, WESLEY C., Lógica, Rio de Janeiro, Zahar, 1973, 3 ed.
COPI, Irving M.; Introdução à Lógica, São Paulo, Mestre Jou, 1974
DOPP, Joseph, Noções de lógica formal, São Paulo, Herder, 1970.
FLEW, Antony, Pensar Direito, ou será que eu quero sinceramente estar certo? Trad. de J. P. Monteiro, São Paulo, Cultrix, USP, 1979.
LIARD.Louis, Lógica, São Paulo, Nacional, 1963.
SERRUS, Charles, Traité de logique, Paris, Aubier, 1945.
SKYRMS, Brian, Escolha e Acaso: Uma introdução a lógica indutiva, São Paulo, USPO, 1971.

B. História da Filosofia
1. Aristósteles
2. Filosofia Medieval: fé e saber
3. Patrística e Escolástica

BIBLIOGRAFIA B

Ver a "Bibliografia Geral para a História da Filosofia" na parte final

III. Terceiro e Quarto Bimestre

A. Filosofia das Ciências
1. Natureza da investigação científica
2. Leis, hipóteses e teorias
3. Explicação e compreensão
4. O objeto das Ciências Humanas
5. História, Filosofia e Ciências Sociais

BIBLIOGRAFIA A

HEMPEL, Carl G., Filosofia da Ciência Natural, R.de Janeiro, Zahar, 1970.
RYAN, Alan, Filosofia das Ciências Sociais, Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

RUDNER, Richard S., Philosophy of Social Sciences, London-pretice-HALL.s.d.
LOSEE, John, Introdução Histórica à Filosofia da Ciência, B.Horizonte, Itatiaia, S.Paulo, EDUSP, 1971.
MORGENSBESSER, Sidney, Filosofia da Ciência, S.Paulo, EDUSP, Cutrix, 1975 (2 ed., idem, 1975).
COHEN, Moprris e NAGEL, Ernest, Introducción e la lógica y al método científio, 3 ed., Buenos Aires, Amorrortu, 1976.
BROMOWSKI, J.,L Ciência e Valores Humanos, B.Horizonte, Itatiaia, S.Paulo, EDUSP, 1979
POINCARÉ, Henri, Últimos Pensamentos, Rio de Janeiro, Livraria Garnier
GOLDMAN, Lucien, Ciências Humanas e Filosofia, Trad. de Lupe Cotrim Geraude e J. Arthur Gianótti, S.Paulo, Dif. Européia do Livro, 1967.
VEYNE,Paul, Como se escreve a história, Brasília, UNB, 1982
IDEM, O inventário das diferenças, História e Sociologia, São Paulo, Brasiliense, 1983 (col. Primeiros Voos, 14).
DAVAL, Simone e GUILLEMA, Bernard, Filosofia de las Ciencias, B.Aires, El Ateneo, 1964.
Ed. Abril Cultural, Galileu, Col. "Os Pensadores".

B. História da Filosofia
1. Nascimento da Ciência Moderna: Galileu e Francis Bacon
2. Descartes e o Racionalismo

BIBLIOGRAFIA B

Ver a "Bibliografia Geral para a História da Filosofia" na parte final (Final do 1º ano do curso).

2º Ano de Curso

I. Primeiro Bimestre

A. Teoria do Conhecimento
1. Conhecimento e Opinião
2. Natureza e origem do Conhecimento
3. Verdade e Certeza: questão do ceticismo

BIBLIOGRAFIA A

RUSSEL, Bertrand, Nosso Conhecimento do Mundo Exterior, São Paulo, Nacional,1966.
SKYEMS, Brian, Escolha e Acaso: uma introdução à lógica indutiva. São Paulo, USP, 1971
PLATÃO, "MITO DA CAVERNA, in A República" Diálogos, Trad. de Jorge Paleikat, Rio de Janeiro, Globo, 1962, vol3, Livro VII

B. História da Filosofia
1. Os empiristas ingleses: de Locke e Hume
2. Kant e a Filosofia Transcendental
3. Augusto Comte e o Positivismo

BIBLIOGRAFIA B

Ver a Bibliografia Geral para a História da Filosofia na parte final

II. Segundo e terceiro bimestres

A. Ética e Filosofia Política

1. Que são valores morais?
2. O bem e a felicidade
3. Imperativos Morais e Liberdade
4. Ética e Sociedade - o Valor do Trabalho
5. O Estado e os Direitos Humanos
6. Poder e Legitimidade

BIBLIOGRAFIA A

Ed. Abril Cultural. Volumes dedicados a : Maquiavel, Montaigne, Hobbes, Locke e Hume, Rousseau, Kant e Nietzche, Col. "Os Pensadores".
LEBRUN, G., O que é Poder? São Paulo, Brasiliense, 1979
CHEVALIER, Jean-Jacques, As grandes Obras Políticas, Rio de Janeiro, Agir, 1973.
LIPSON, Lesilie, Os grandes Problemas da Ciência Política: uma introdução à Ciência Política, Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
ROUSSEAU, Jean-Jacques, O Contrato Social e outros escritos, São Paulo Cultrix, 1971.
RUSSEL,Bertrand, O Elogio do Lazer, São Paulo, Nacional,1957
Idem, A sociedade Humana na ética e na Política, São Paulo, Nacional, 1956.
Idem, A Autoridade e o Indivíduo, São Paulo, Nacional, 1956
Idem, Liberdade e Organização, São Paulo, Nacional, 1959
ARVON, Henri, (A Filosofia do Trabalho) - La Philosophie du Travail, Paris, Presses Universitaires, 1961.

B. História da Filosofia
1. Michel de Montaigne
2. Os Filósofos do Iluminismo:Montesquieu e Rousseau
3. Hobbes
4. Nietzche

BIBLIOGRAFIA B

Ver a Bibliografia Geral para a História da Filosofia na parte final

III. Quarto Bimestre

A. Estética e Filosofia da Arte
1. Que são valores Estéticos?
2. O Belo e o Gosto
3. Arte e Linguagem
4. Arte, Natureza e Sociedade
5. Arte, Comunicação e Ciência

BIBLIOGRAFIA A

NUNES, Benedito, Introdução à Filosofia da Arte, São Paulo, DESA, 1966.
OSBORNE, Harold, Estética e Teoria da Arte: uma introdução histórica, São Paulo, Cultrix, EDUSP, 1974
FISHER, Ernst, A necessidade da arte, Rio de Janeiro, Zahar, 1973, 4 ed.
READ,Herbert, O significado da arte, Lisboa, Ulisséia, s.d.
VOLPE, Galvano Della, Crítica do Gosto, Lisboa, Editorial Presença, 1960
COSTA LIMA,A. (org.), Teoria da Cultura de Massa, Rio de Janeiro, Saga, 1969.
MOREIRA,Roberto S.C., Teoria da Comunicação: ideologia e utopia (Tese de Mestrado), brasília, 1979.
COHN, Gabriel (org.) Comunicação e Indústria Cultural, São Paulo, Nacional e EDUSP, 1971
Idem, Sociologia da Comunicação - Teoria e Ideologia, São Paulo, Pioneira, 1973.

LUKACS, Georges, Ensaios sobre Literatura, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965.
SCHILLER, Friedrich, Cartas Sobre a Educação Estética da Humanidade, São Paulo, Herder, 1969.
PLATÃO, Diálogos, Trad. do Dr. Jorge Paleikat, Rio de Janeiro, Globo, 1962. Vol.1: Menon, O Banquete, Fedro; vol.2: Fedon, O Sofista, Política; vol.3: A República (Diálogos recomendados: O Banquete, Fedro, Livro V e VII de A república)

B. História da Filosofia

Aspectos da Filosofia Contemporânea

BIBLIOGRAFIA B

Ver a "Bibliografia Geral para a História da Filosofia" na parte final

BIBLIOGRAFIA GERAL DE HISTÓRIA DA FILOSOFIA

BREHIER, Émile, História de La Filosofia, Buenos Aires, Sudamericano, 1944.
RUSSEL, Bertrand, História de La Filosofia Occidental, Buenos Aires, Espasa, 1947.
CHATELET, F., História da Filosofia: idéias, doutrinas, Rio de Janeiro, Zahar, 1973-74, 8 vols.
VERNANT, Jean-Pierre, Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica, São Paulo, DIFEL, USP, 1973.
MONDOLFO, Rodolfo, El pensamiento antiguo, história de la filosofia greco-romano, Buenos Aires, Losada, 1959.
STEGMULLER, Wolfgang, A Filosofia Contemporânea: introdução crítica, São Paulo, EPU, EDUSP, 1977.
BOCHENSKI, J. M., A Filosofia Contemporânea Ocidental, São Paulo, EPU, EDUSP, 1975.
NUNES, Benedito, A filosofia Contemporânea, Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967.
Coleção "Os pensadores", Ed. Abril Cultural
FARRINGTON, Benjamim, A Ciência grega, São Paulo, IBRASA, 1961.
MORENTE, Manuel Garcia, Fundamentos de Filosofia, São Paulo, Mestre Jou, 1966.

SUGESTÕES PARA CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

DURAÇÃO: 03 ANOS

O programa de duração de três anos é o mesmo de dois anos, como também a bibliografia mantém-se a mesma.

Apenas espera-se que no de três anos haja um maior aprofundamento nos assuntos abordados. Para isso alterou-se o tempo de duração de cada unidade. A divisão dos Bimestres por assunto fica então a seguinte:

I - Primeiro e Segundo bimestre do 1º ano
  A. O que é Filosofia?
  B. História da Filosofia

II - Terceiro e quarto bimestre do 1º ano
  A. Noções Fundamentais de Lógica
  B. História da Filosofia

III - Primeiro e Segundo bimestre do 2º ano
A. Filosofia das Ciências
B. História da Filosofia

IV - Terceiro e Quarto bimestre do 2º ano
A. Teoria do Conhecimento
B. História da Filosofia

V - Primeiro e Segundo bimestre do 3º ano
A. Ética e Filosofia Política
B. História da Filosofia

VI - Terceiro e Quarto bimestre do 3º ano
A. Estética e Filosofia da Arte
B. História da Filosofia

Nota: Solicitamos aos prezados colegas que essas sugestões de programas sejam lidas e avaliadas e que as observações críticas nos sejam enviadas, o mais breve possível, por escrito.

A título de esclarecimento, informamos que as referidas sugestões foram elaboradas em março de 1984 e submetidas à apreciação do Prof. Dr. Dermeval Saviani, da PUC, em reunião realizada em 27/03/84 na CENP.

ANEXO X

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

São Paulo, 04 de agosto de 1986

Caro Colega,

Estamos enviando a você, a Proposta Preliminar(*) para o Ensino de Filosofia no 2º Grau, juntamente com a Proposta elaborada anteriormente, para que possam ser comparadas.

Gostaríamos que você analisasse e refletisse sobre esta Proposta, a fim de que nosso Encontro, no segundo semestre, possa se desenvolver com maior eficiência. Para que isso ocorra, contamos com suas críticas e sugestões.

Desde já agradecemos.

Equipe de Filosofia

(*) São Paulo (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta para o ensino de filosofia no 2º grau: (Versão Preliminar - documento em fase de elaboração). São Paulo: 1986.

GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS

GOVERNADOR: ANDRÉ FRANCO MONTORO
Secretário: José Aristodemo Pinotti
Coordenador: João Cardoso Palma Filho

PROPOSTA PARA O ENSINO DE FILOSOFIA NO 2º GRAU
(Versão Preliminar - Documento em fase de elaboração)

Autores:

Maria Aparecida Neves Blandy
Maria Carolina Alves Santos
Maria Luiza Ferreira Figueira
Marion Lima de Toledo

SÃO PAULO
1986

APRESENTAÇÃO

Esta é uma reformulação da Proposta de Conteúdo Programático de Filosofia enviada aos professores da rede estadual em 1984. Tendo sido debatido em diversos encontros estaduais e regionais e nos cursos de reciclagem, este programa recebeu sugestões quanto à sua ordenação e conteúdo que, aqui, foram incorporadas.

Entretanto não consideramos acabada a tarefa de definição dos conteúdos básicos a serem ministrados no segundo grau.

Face às diferentes realidades de cada unidade escolar e à diversidade de formação acadêmica dos professores, o programa, embora extenso, procura sugerir-lhes variadas opções no planejamento de seu curso. Caberia, portanto, a cada professor adequá-lo às suas possibilidades pessoais e às condições em que trabalha, desde que mantenha a especificidade da disciplina.

Por esta razão, encaminhamos esta proposta à consideração dos professores de Filosofia da rede estadual. O próximo encontro, a ser realizado em data ainda não fixada no segundo semestre, na CENP, pressupõe que o Professor Representante traga os resultados do reestudo e análise dessa Porposta.

Na organização das sugestões recebidas, na revisão da proposta anterior e na elaboração da justificativa do nosso programa, contamos com a profícua colaboração do Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva, Chefe do Departamento de Filosofia da USP.

JUSTIFICATIVA DAS SUGESTÕES PROGRAMÁTICAS PARA FILOSOFIA

OBJETIVOS

A questão dos objetivos da disciplina Filosofia é um pouco mais difícil de ser colocada do que no caso das demais disciplinas, que possuem um núcleo conteudístico invariável, em relação ao qual se determinam as práticas pedagógicas. Como é o caso da Filosofia este núcleo não está delineado de forma absoluta, advém daí uma fluidez que, se não for bem entendida, pode prejudicar seriamente a transmissão do conhecimento. Quando dizemos que na Filosofia, enquanto disciplina, não há núcleo absolutamente delineado, queremos significar com isso que não existe uma única maneira, nem mesmo uma historicamente consolidada, de ordenar o conteúdo programático e desenvolvê-lo. Ainda que se possa dizer que o desenvolvimento histórico do pensamento traz progressivamente novas contribuições que são melhor explicadas quando as reportamos às que as antecederam, ainda assim é possível introduzir temas e questões filosóficas independentemente da continuidade histórica, pois os conteúdos das teorias filosóficas não se afirmam <u>por progresso</u>, mas por complementariedade ou contraposição.

A partir desta situação peculiar, o valor da informação deve ser pensado de maneira específica, já que qualquer informação em Filosofia só pode ser corretamente compreendida pelo contexto teórico que a envolve. Isto significa que importa mais mostrar como se formam os conceitos, quais os pressupostos e procedimentos neles implícitos, do que explicar os conceitos teóricos pelo conteúdo específico de cada um. A compreensão do pensamento, objeto da Filosofia, não pode centrar-se na apropriação informativa do conceito, mas só se pode dar a compreensão do processo do pensamento. Sendo assim, o conteúdo da Filosofia não é outra coisa senão a transmissão da maneira como o conhecimento é gerado: aquilo que se põe como conteúdo a ser estudado é o resultado do <u>trabalho de pensamento</u> e como tal tem que ser entendido. Isto não significa que o conteúdo em Filosofia seja fluído a tal ponto que não possa ser identificado. As teorias tradicionais apresentam resultados precisos que devem ser compreendidos na singularidade de cada um, mesmo porque em geral são diferentes respostas aos mesmos problemas. Mas a listagem das soluções não nos faria compreendê-las: há que relacionar o surgimento de

cada conceito, de cada concepção, de cada teoria, à dinâmica do pensamento que os gerou.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Tendo isto em vista, o ponto de partida para a elaboração de qualquer programa em Filosofia é tornar a transmissão do conhecimento compatível com a compreensão da informação. Isto não é apenas uma questão de técnica pedagógica, mas uma decorrência do próprio estilo da Filosofia. A transmissão do que seja este estilo, no entanto, é algo mais do que simples transmissão do conhecimento. Para que o aluno dele se aproprie, é necessário que ele compreenda pouco a pouco como se constituem as questões e as soluções. Por isso é aconselhável que não haja uma escolha exclusiva entre parte temática e parte histórica, pois o próprio nascimento dos temas é histórico. Algumas concepções se cristalizam mais do que outras, algumas são mais incorporadas ao acervo daquelas que atravessam a história, algumas acabam por se confundir com pontos de partida metodológicos, mas nenhuma se cristaliza a ponto de se separar completamente das condições de pensamento que a geraram. Deve-se evitar, portanto, que qualquer conteúdo seja transmitido como o definitivamente adquirido, como aquilo que pode ser estudado independentemente das necessidades teóricas a que veio atender. Isto não somente serve para mostrar ao aluno que o estilo da Filosofia exclui o dogmatismo, como também lhe revela que a continuidade histórica do pensamento não é progresso científico nem desenvolvimento linear.

Isto nos leva a uma questão crucial para qualquer elaboração programática: a sistematicidade. A trasnmissão do conhecimento deve ser sistemática; no caso das ciências exatas e naturais, o desenvolvimento histórico como que produz sistematicidade, uma vez que o desenvolviemnto progressivo da ciência contribui para cristalizar um certo quadro em que aparece o definitivamente adquirido. Na elaboração de um programa de Filosofia, não se pode contar com isso, e ficam abertas várias possibilidades de sistematização, ou de aglutinação ordenada de temas e de apresentações das teorias historicamente desenvolvidas. Em princípio, pode-se sistematizar pelos temas, aglutinando as questões e as soluções; e pode-se sistematizar pelo próprio desenvolvimento histórico. A alternativa pela qual se optou aqui representa uma tentativa de unir as duas perspectivas.

A Filosofia está escolarmente dividida em diferentes áreas: Lógica, Teoria do Conhecimento, Ética Filosofia Política, Estética, Filosofia das Ciências, além da própria História da Filosofia. Esta última não representa, obviamente, uma área, e sim o subsídio de todas as áreas. A partir daí é possível selecionar os autores pela importância histórica da sua contribuição para uma das diferentes áreas, ou para várias delas. O critério desta seleção é apenas a consolidação histórica da contribuição de cada autor. Em alguns casos esta seleção levanta mais problemas, em outros menos. Ninguém duvida de que Rousseau seja mais importante para a Filosofia Política do que a Lógica. Locke será talvez igualmente importante para a Teoria do Conhecimento e para a Filosofia Política; Descartes será importante apenas para a primeira. Mas não é necessário que tais problemas sejam resolvidos através de critérios absolutos, pois isto geraria uma discussão sem fim. Como procedimento didático, no entanto, esta perspectiva é válida e pode ser rica, precisamente por não nos obrigar a escolher entre a alternativa temática e a histórica, de froma exclusiva. Selecionando os autores em função de contribuição relevante, principalmente para uma ou algumas das áreas acima citadas, assegura-se que a apresentação das questões afetas aquelas áreas será acompanhada precisamente de uma visão da geração das teorias e concepções ali estudadas. Isto evitará que se estude, em cada uma das áreas, um elenco de teorias sem que se veja ao mesmo tempo a razão das diferenças e a relação entre elas do ponto de vista de vários contextos teóricos em que se inserem.

SUGESTÃO PROGRAMÁTICA E PROGRAMA POSSÍVEL

A sugestão de conteúdo elaborada segundo os critérios que vimos acima não representa nem um programa nem o programa possível. Na verdade, seu objetivo principal é ilustrar a maneira como se pode aglutinar conteúdos temáticos com a História da Filosofia. Ali estão mostradas algumas possibilidades de aglutinação sistemática em função do tempo de que dispõe o professor. Dali deveria ser retirado o programa possível que se pode desenvolver em dada condição concreta. Não se poderia dizer que a sugestão programática tenha sido elaborada a partir do critério do limite máximo de possibilidades concretas de desenvolvimento. Talvez em muitos casos o que ali se encontra, represente um objetivo impossível de ser alcançado. Mas é precisamente por isto que desta sugestão se deve retirar o programa possível, que tem que ser obrigatoriamente um programa, qualquer que seja (em extensão e em profundidade), que não venha a descaracterizar a disciplina. A fluidez a que já aludimos pode levar a isto, se for maximizada. As condições desfavoráveis para a transmissão de conhecimento, enfrentadas em todas as disciplinas, mas de modo especial em Filosofia, devido a circunstâncias várias e conhecidas, não podem levar o professor a eludir o conteúdo, sob o pretexto do que importaria mais desenvolver um estilo crítico de pensamento que não está obrigatoriamente preso a qualquer conteúdo e que poderia ser desenvolvido inclusive a partir do cotidiano do aluno. A aquisição do estilo crítico de pensamento é inseparável do trabalho com conteúdos razoavelmente precisos, pois será apropriando-se da maneira pela qual o filósofo trabalhou estes conteúdos que o aluno virá a ter a visão concreta de como isto se faz.

Não há dúvida de que o aluno traz problemas e anseia por discuti-los. No entanto, a escola deve dar-lhe algo mais do que aquilo que já traz, sem evidentemente rejeitar aquilo que ele traz. No caso da Filosofia, a sistematização do conteúdo tem o objetivo de mostrar ao aluno que a abordagem crtica da realidade vivida supõe um trajeto pelo interior de uma manifestação cultural que tem uma história e uma técnica próprias. Isto, de resto, é o que se faz em todas as disciplinas. Acreditamos que a união entre conteúdos temáticos e história da filosofia, de forma simples, de forma sistemática, é a melhor maneira de fazê-lo.

Franklin Leopoldo e Silva
Dep. de Filosofia USP

SUGESTÕES PARA CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

DURAÇÃO: 01 ANO

1. Primeiro Bimestre
   1.1. O que é Filosofia?
      1.1.1. Senso Comum e Filosofia
      1.1.2. Mito e filosofia.
      1.1.3. Filosofia, ciência e Literatura

   1.2. História da Filosofia
      1.2.1. As origens da Filosofia: os pré-socráticos.
      1.2.2. Sócrates: Filosofia: saber e ação política
      1.2.3. Platão:Filosofia: contemplação e participação
      1.2.4. Aristóteles: Filosofia: Ciência e prudência. Dimensão do saber.
      1.2.5. Descartes: Filosofia: saber e método.
      1.2.6. Sartre: Filosofia: Existência e Situação

1.3. BIBLIOGRAFIA A.1

1.3.1. CHAUÍ, Marilena et alii. Primeira Filosofia. São Paulo, Brasiliense, 1984.

1.3.2. GASSET,Ortega Y. Que es Filosofia?, Rio de Janeiro, Livro Americano Ltda, 1961

1.3.3. HEIDEGGER, M. Que é isso a Filosofia? São Paulo, Duas Cidades, 1972.

1.3.4. GILES, Thomas Ransom. Introdução à Filosofia. S.Paulo, EPU/EDUSP, 1979.

1.3.5. LA SENNE, René. Introdução à Filosofia. R. de Janeiro, Globo, 1965.

1.3.6. MARIAS, Julian. Introdução à Filosofia. S.Paulo, Duas Cidades, 1960.

1.3.7. MARQUES, Antonio e SANTOS, Leonel Ribeiro dos. Filosofia. Lisboa, A Regra do Jogo, 1982.

1.3.8. MORA FERRATER, J. Dicionário de Filosofia abreviado. Lisboa, Don Quixote, 1982.

1.3.9. MERLEAU-PONTY, M. Ciências do Homem e Fenomenologia. São Paulo, Saraiva, 1973.

1.3.10. _____. Elogio da Filosofia. Lisboa, Guimarães Editores, 1979.

1.3.11. _____. Textos selecionados. São Paulo, Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores)

1.3.12. PRADO JR, Bento et alii. A filosofia e a Visão Comum do MUndo. S.Paulo, Brasiliense, 1981.

1.3.13. RUSSEL,Bertrand. Delineamento da Filosofia, S.Paulo,Nacional,1956.

1.3.14. SARTRE, J. P. Existencialismo é um humanismo. São Paulo Abril Cultural, 1084 (Os Pensadores)

2. Segundo Bimestre

2.1. Lógica e Filosofia da Ciência

2.1.1. Objeto da Lógica: Forma e Conteúdo
2.1.2. Argumento dedutivo e indutivo
2.1.3. Falácias
2.1.4. Noções de lógica Simbólica
2.1.5. Explicações cientificas: o nascimento da ciência moderna
2.1.6. Natureza da Investigação cientifica
2.1.7. Objeto das Ciências Humanas
2.1.8. Leis e Teorias Científicas

2.2. História da Filosofia

2.2.1. Lógica Aristotélica.
2.2.2. Filosofia Medieval: patrística e escolástica: a querela dos Universais.
2.2.3. Francis Bacon e o método Experimental
2.2.4. Descarte: razão e dedução
2.2.5. Locke e Hume: Teoria e Realidade.
2.2.6. Bertrand Russel: ciência e linguagem.
2.2.7. Popper: a investigação científica.

2.3. Bibliografia

2.3.1. ALVES,R. Filosofia da Ciência. S.Paulo, Brasiliense, 1981.

2.3.2. BROMOWSKI,J. Ciência e Valores Humanos. B.Horizonte,Itatiaia,S. Paulo,EDUSP,1979

2.3.3. COPI, Irving M. Introdução à Lógica. São Paulo, Mestre Jou, 1974.
2.3.4. DESCARTES, R. Discurso do método. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os pensadores)
2.3.5. DOPP, Joseph. Noções de lógica formal. São Paulo, Herder, 1970.
2.3.6. FLEW, Antony. Pensar Direito, ou será que eu quero sinceramente estar certo? Trad. J. P. Monteiro. São Paulo, Cultrix/USP, 1979.
2.3.7. GALILEU GALILEI. O ensaiador. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
2.3.8. GOLDMAN, Lucien. Ciências Humanas e Filosofia. Trad. de Lupe Cotrim Geraude e J. Arthur Gianotti, S.Paulo, Dif. Européia do Livro, 1967.
2.3.9. HEMPEL, Carl G. Filosofia da Ciência Natural. R. de Janeiro, Zahar, 1970.
2.3.10. KNELLER, G. F. A Ciência como atividade humana. Rio de Janeiro, Zahar. São Paulo, EDUSP, 1980.
2.3.11. KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. S. Paulo, Perspectiva, 1962.
2.3.12. LIARD, Louis. Lógica. São Paulo, Nacional, 1963.
2.3.13. LOSEE, John. Introdução Histórica à Filosofia da Ciência. B. Horizonte, Itatiaia, 1971.
2.3.14. LOCKE, J. Ensaio sobre o entendimento humano. Trad. Anoar Aier e E. Jacy Monteiro. São Paulo, Victor, 1983.
2.3.15. MATES, B. Lógica Elementar. São Paulo, Nacional, EDUSP, 1968.
2.3.16. MORGENSBESSER, Sidney. Filosofia da Ciência. S. Paulo, EDUSP, 1975.
2.3.17. POINCARÉ, Henri. Últimos Pensamentos. Rio de Janeiro, Livraria Garnier, s. d.
2.3.18. POPPER, K. Lógica da pesquisa científica. São Paulo, Cultrix/USP, 1975.
2.3.19. RYAN, Alan. Filosofia das Ciências Sociais. R. de Janeiro, F.Alves, 1977.
2.3.20. SALMON, Wesley C. Lógica. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
2.3.21. SKYRMS, Brian. Escolha e Acaso: uma introdução à lógica indutiva. S.Paulo, 1971.
2.3.22. STEIN, E. A questão do método em Filosofia. São Paulo, Brasiliense, 1984.
2.3.23. VEYNE, Paul. Como se escreve a história. Brasília, UNB, 1982
2.3.24. _____. O inventário das diferenças. História e Sociologia. São Paulo, Brasiliense, 1983 (Primeiros Vôos, 14).

3. Terceiro Bimestre

3.1 Teoria do Conhecimento

3.1.1. Conhecimento e opinião
3.1.2. Natureza e origem do conhecimento
3.1.3. Verdade e certeza
3.1.4. Conhecimento a priori e a posteriori

3.2. História da Filosofia

3.2.1. Platão: doxa e espisteme
3.2.2. Descartes: realidade das idéias e realidade das coisas
3.2.3. Hume: universalidade e experiência
3.2.4. Kant: Lógica e realidade
3.2.5. Fenomenologia e conhecimento

3.3. Bibliografia

3.3.1. SHISHOLM, Roderick M. Teoria do conhecimento. São Paulo, Zahar, 1969.

3.3.2. Descartes, R. Obras escolhidas. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1962.
3.3.3. HUME, David. Investigação sobre o entendimento humano. São Paulo, Abril Cultural, 1984 (Os Pensadores)
3.3.4. KANT, E. Crítica da razão pura. São Paulo, Abril Cultural, 1983 (Os Pensadores).
3.3.5. PLATÃO. Mito da Caverna. In: ___. A República. Trad. de Jorge Paleikat, Rio de Janeiro, Globo, 1962, v. 3, tomo 7.
3.3.6. RUSSEL, Bertrand. Problemas da filosofia. Coimbra, Armênia Amado, s.d., (Studum).
3.3.7. SKYRMS, Brian. Escolha e Acaso: uma introdução à lógica indutiva. São Paulo, USP, 1971

4. Quarto Bimestre

4.1. Ética e Filosofia Política
4.1.1. Que são valores morais?
4.1.2. O bem e a felicidade
4.1.3. Imperativos morais e liberdade
4.1.4. Ética e sociedade - o valor do trabalho
4.1.5. O Estado e os direitos humanos
4.1.6. Poder e Legitimidade.

4.2. História da Filosofia
4.2.1. A moral aristotélica
4.3.2. Kant e a moral do imperativo categórico
4.3.3. Trabalho e propriedade em Locke.
4.3.4. Hobbes e Rousseau
4.3.5. Marx e o materialismo histórico

4.3. Bibliografia

4.3.1. ARISTÓTELES. Ética a Nicômaco. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
4.3.2. CHEVALIER, Jean-Jacques. As grandes Obras Políticas. Rio de Janeiro, Agir, 1978.
4.3.3. HOBBES, Th. Leviatã. São Paulo. Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).
4.3.4. KANT, E. Metafísica dos costumes. Textos seletos. Petrópolis, Vozes, s.d.
4.3.5. LEBRUN, G. O que é poder? São Paulo, Brasiliense, 1979.
4.3.6. LEFORT, C. A invenção democrática. São Paulo. Brasiliense, 1982.
4.3.7. LIPSON, Leslie. Os grandes Problemas da Ciência Política: uma introdução à Ciência Política. Rio de Janeiro, Zahar, 1967.
4.3.8. MAQUIAVEL, N. O Príncipe. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1972.
4.3.9. MARX, K. Crítica da Economia Política. São Paulo, Abril Cultrual, 1978. (Os Pensadores).
4.3.10. _____. Dezoito Brumário. São Paulo, Abril Cultural, 1978, (Os Pensadores).
4.3.11. MONTAIGNE, M. Ensaios. São Paulo, Abril Cultural, 1973 (Os Pensadores).
4.3.12. MONTESQUIEU. O espírito das leis. São Paulo, Abril Cultural, 1973. (Os Pensadores).
4.3.13. ROUSSEAU, Jean-Jacques. O Contrato Social e outros escritos. São Paulo, Cultrix, 1971.
4.3.14. RUSSEL, Bertrand. O Elogio do Lazer. São Paulo, Nacional, 1957.

4.3.15. _____. A sociedade Humana na Ética e na Política. São Paulo, Nacional, 1956.
4.3.16. _____. A Autoridade e o Indivíduo. São Paulo, Nacional, 1956
4.3.17. _____. Liberdade e Organização. São Paulo, Nacional, 1959

O programa que prevê dois ou três anos de duração apresenta o mesmo conteúdo e a mesma bibliografia sugeridos na programação para um ano, em relação aos tópicos: O que é Filosofia?; Lógica e Filosofia da Ciência; Teoria do Conhecimento; Ética e Filosofia Política.

Com relação a esse programa, sugerimos ainda que se acrescente o tópico: Estética e Filosofia da Arte. E, de uma maneira geral, seria recomendável, também que todos os temas fossem abordados com mais profundidade. Nesse caso, o tempo de duração de cada unidade deverá ser alterado de forma que a divisão dos semestres, por assunto, passaria ser a seguintes:

Duração : 2 anos

1º ano:

1. Primeiro bimestre: O que é Filosofia?
2. Segundo bimestre: Noções Fundamentais de Lógica
3. Terceiro e Quarto bimestres; Filosofia da Ciência

2º ano:

1. Primeiro bimestre: Teoria do Conhecimento
2. Segundo e terceiro bimestres: Ética e Filosofia Política
3. Quarto bimestre: Estética e Filosofia da Arte

Duração: 3 anos

1º ano:

1. Primeiro e segundo bimestres: O que é Filosofia?
2. Terceiro e quarto bimestres: Noções fundamentais de Lógica.

2º ano:

1. Primeiro e segundo bimestres: Filosofia das Ciências
2. Terceiro e quarto bimestres: Teoria do Conhecimento

3º ano:

1. Primeiro e segundo bimestres: Ética eFilosofia Política
2. Terceiro e quarto bimestres: Estética e Filosofia da Arte.

Sugestão para Estética e Filosofia da Arte

1. Que são valores estéticos?
2. O belo e o gosto
3. Arte e linguagem
4. Arte, natureza e sociedade.
5. Arte, comunicação e ciência.

História da Filosofia

1. Tragédia clássica e drama burguês
2. Transição histórica do artesão ao artista

3. Impressionismo e expressionismo
4. Teatro e cinema

Bibliografia

1. ALDRIGHT, V. Filosofia da arte. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
2. CASSIRER, E. Antropologia filosófica. São Paulo, Mestre Jou,1971
3. COHN, Gabriel. Comunicação e industria cultural. São Paulo, Nacional, 1971
4. COSTA LIMA, A. Teoria da cultura de massa. Rio de Janeiro, Saga, 1969.
5. ECO, Umberto. Obra Aberta. São Paulo, Perspectiva. 1971.
6. FISHER, E. A necessidade da arte. 4ª ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.
7. LUCKAS, Georges. Ensaios sobre literatura. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
8. LUKACS, George. Introdução à estética marxista. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1968.
9. MARCUSE, H. Eros e civilização. Rio de Janeiro, Zahar, s.d.
10. MOREIRA, Roberto S.C. Teoria da comunicação: ideologia e utopia. Brasília, 1979. (Tese de Mestrado)
11. NUNES, Benedito. Introdução à filosofia da arte. São Paulo, 1966.
12. OSBORNE, Harold. Estética e teoria da arte: uma introdução histórica. São Paulo, Cultrix, 1974.
13. PLATÃO. Diálogos. Trad. de Jorge Paleikat, Rio de Janeiro, Globo, 1962, v. 1-3

BIBLIOGRAFIA GERAL DA HISTÓRIA DA FILOSOFIA

1. BREHIER, E. História da filosofia. São Paulo, Mestre Jou, 1981.
2. BOCHENSKI, J. M. A filosofia contemporânea ocidental. São Paulo, EDUSP, 1975.
3. BOCHNER, Ph & GILSON,E. História da filosofia cristã. Petropólis, 1970.
4. CHATELET, F. História da filosofia: idéias, doutrinas. Rio de Janeiro, Zahar, 1973
5. FARRINGTON, Benjamim. A ciência grega. São Paulo, IBRASA, 1961.
6. MONDOLFO, Rodolfo. O pensamento antigo. História da filosofia greco-romano. São Paulo, Mestre Jou, 1964
7. MORENTE, Manuel Garcia. Fundamentos de filosofia. São Paulo, Mestre Jou, 1966.
8. NUNES, Benedito. A filosofia contemporânea. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1967.
9. STEGMULLER, Wolfgang. A filosofia contemporânea: introdução critica. São Paulo, EDUSP, 1977.
10. VERNANT, Jean-Pierre. Mito e pensamento entre os gregos: estudos de psicologia histórica. São Paulo, DIFEL, 1973.
11. _____. As origens do pensamento grego. São Paulo, Difel, 1981.

ANEXO XI

PROJETO DE LEI Nº 343, DE 1979

Inclui Sociologia, Psicologia e Filosofia no currículo escolar de 2º Grau.

A ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DO ESTADO DE SÃO PAULO decreta:

Artigo 1º - Ficam incluídas no currículo do curso de Formação Profissionalizante Básica, das escolas de 2º Grau da rede estadual, Sociologia, Psicologia e Filosofia.

Artigo 2º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

JUSTIFICATIVA

Segundo o que preceitua a Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971, o ensino de 1º e 2º Graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania.

O artigo 4º da citada legislação dispõe que os currículos do ensino de 1º e 2º Graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às pecularidades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

O ensino de 2º Grau oferece ao educando as seguintes opções: 1) o Curso Profissionalizante, desenvolvido em várias modalidades, de acordo com a demanda e a infra-estrutura da escola; 2) o Curso de Formação Profissionalizante Básica, que vem sendo administrado em tres modalidades: Setor Primário, Secundário e Terciário.

A presente proposição visa incluir no currículo escolar de 2º Grau do Curso de Formação Profissionalizante Básica, as disciplinas Sociologia, Psicologia e Filosofia.

No nosso entender, a inclusão das aludidas disciplinas no currículo das escolas da rede estadual é uma medida salitar, que ensejará o enriquecimento do acervo cultural do educando, alargando seus horizontes e propiciando-lhe uma visão mais abrangente da realidade social que o cerca.

A implantação dessa medida pelas escolas estaduais de 2º Grau favorecerá, certamente, a formação integral do educando, fornecendo-lhe valiosos subsídios culturais que, certamente serão o alicerce de seu aperfeiçoamento futuro, ao transpor os umbrais da universidade.

Sala das Sessões, em

MAURO BRAGATO

ANEXO XII

PARECER Nº 930, DE 1979

DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA, sobre o Projeto de lei nº 343, de 1979.

O nobre Deputado Mauro Bragato ofereceu este Projeto de lei nº 343, de 1976, a fim de dispor o seguinte:

"Artigo 1º - Ficam incluidas no curriculo do Curso de Formação Profissionalizante Básica, das escolas de 2º Grau da rede estadual, Sociologia, Psicologia e Filosofia". (fls.1)

A proposta em exame permaneceu em pauta nos dias correspondentes às 58ª a 62ª sessões, de 1 a 8 do corrente mês, nos termos do item 3 do § 1º do artigo 153 da II Consolidação do Regimento Interno da Casa, não tendo recebido qualquer emenda.

A matéria encontra-se disciplinada pela Lei nº 5692, de 11 de agosto de 1971 - Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus - que cuida do assunto, em tela, no seu artigo 4º. É de se notar, entretanto, que o objetivo do projeto poderia perfeitamente ser alcançado mediante um simples ato administrativo; todavia, nada impede seja ele atingido pela via ora escolhida, isto é, a legislativa, caso em que a sua iniciativa se situa no campo concorrente, "ex vi" do disposto no artigo 21 da Constituição do Estado.

Considerando, entretanto, a Lei nº 5692, de 1971, que reajustou a nomenclatura dos estabelecimentos de ensino, sugerimos a adoção da seguinte

EMENDA

Dê se ao artigo 1º do projeto em exame a seguinte redação:

"Artigo 1º - Ficam incluidas, no curriculo das Escolas Estaduais de 2º Grau, as seguintes disciplinas:

1 - Sociologia
2 - Psicologia e
3 - Filosofia"

Nessas condições, aceita que seja a emenda apresentada, manifestamo-nos pela aprovação do Projeto de lei nº 343, de 1979, quanto ao aspecto constitucional, legal e jurídico.

É o nosso parecer.

Sala das Comissões, em 21/8/79

Antonio Carlos Mesquita

GMS/iacp.

ANEXO XIII

São Paulo, 13 de abril de 1981

A-n. 21/81 (*)

Senhor Presidente

Tenho a honra de levar ao conhecimento de Vossa Excelência, para os fins de direito, que, usando da faculdade a mim conferida pelo artigo 26, combinado com o artigo 34, inciso III, da Constituição do Estado, resolvo vetar, totalmente, o Projeto de lei nº 343, de 1979, conforme Autógrafo nº 15 565, que recebi, por entendê-lo inconstitucional e contrário ao interesse público.

Objetiva a propositura incluir as disciplinas Sociologia, Psicologia e Filosofia no currículo escolar de 2º grau.

A Lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971) - dentro da competência da União para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, nos termos do artigo 8º, inciso XVII, "q", da Constituição da República - determina, no artigo 4º, que os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

De conformidade com o disposto no § 1º do mesmo dispositivo, compete ao Conselho Federal de Educação fixar as matérias relativas ao núcleo comum, e aos Conselhos de Educação, na esfera estadual, relacionar, para os respectivos sistemas de ensino, as disciplinas dentre as quais poderá cada escola escolher as que devam constituir a parte diversificada.

Além disso, os próprios estabelecimentos de ensino podem, mediante aprovação do Conselho Federal de Educação, oferecer outras habilitações profissionais para as quais não haja mínimos de currículo previamente definidos por aquele órgão, assegurada a validade nacional dos respectivos estudos (artigo 4º, § 4º).

Certo é que aos Estados-membros compete legislar supletivamente sobre educação, consoante decorre do artigo 8º, parágrafo único, da Constituição da República; contudo, essa competência há que respeitar a legislação federal predominante, que confere a órgãos administrativos especializados a atribuição de definir os currículos obrigatórios e facultativos do ensino de 1º e 2º graus.

Por conseguinte, o projeto extravasa os limites da competência legislativa suplementar e atenta contra princípios basilares da Constituição da República, quais sejam o que estabelece a organização federativa - que tem como característica fundamental a divisão de funções entre a União e os Estados-membros; o que determina o respeito à lei federal nas matérias reservadas à competência preferencial da União (artigo 8º, parágrafo único, da Constituição da República); e o assegura a independência e harmonia entre os Poderes do Estado, já que a matéria se insere na órbita dos atos de administração, sendo vedado ao Legislativo dispor a respeito.

Ademais de ser insconstitucional, a proposição não atende o interesse público. Nos lindes fixados pela Lei de Diretrizes e Bases, o Conselho Estadual, através da Deliberação CEE nº 18/72, relacionou as disciplinas integrantes da parte diversificada, dentre as quais as escola escolherá as que integrarão o seu currículo pleno. O catálogo anexo àquela Deliberação inclui, entre outras mate-

---

(*) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. A-nº 21, de 13 de abril de 1981. [Veto do governador Paulo Maluf ao Projeto de Lei n. 343/79 do Deputado Mauro Bragato]. São Paulo: [s.d.].

rias, Sociologia, Sociologia Aplicada à Administração, Sociologia Industrial (item VI), Sociologia Educacional (item XIV), Filosofia, Filosofia da Ciência, História da Filosofia (item XXI), Psicologia, Psicologia Social, Psicologia do Trabalho, Psicologia das Relações Humanas, Psicologia de Vendas (item XXXIV).

Dessa forma, ainda que não falecesse competência ao legislador estadual para incluir disciplinas no currículo escolar de 2º grau - o que se admite apenas para argumentar - a proposição conflitaria com o interesse público, uma vez que as escolas é que detêm os instrumentos que lhe permitem optar entre inseri-las ou não nos seus currículos, de acordo com suas necessidades e possibilidades concretas, e sempre com o objetivo de atender às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos, como preceitua o artigo 4º da Lei de Diretrizes e Bases.

Finalmente, há que se ressaltar que se foi objetivo do projeto introduzir tais disciplinas facultativamente nos currículos de 2º grau, ele é inócuo, por já estarem as mesmas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação. Se pretendeu torná-las obrigatórias, exorbitou, porque o núcleo comum de mencionados currículos só pode ser definido pelo Conselho Federal de Educação.

São esses, Senhor Presidente, os motivos que me levou a vetar totalmente o Projeto de lei nº 343, de 1979, em que pesem os elevados propósitos do seu ilustre autor.

Devolvendo, assim, a matéria ao reexame dessa nobre Assembléia, aproveito o ensejo para reiterar a Vossa Excelência os protestos de minha alta consideração.

Paulo Salim Maluf
GOVERNADOR DO ESTADO

A Sua Excelência o Senhor Deputado Januário Mantelli Neto,
Presidente da Assembléia Legislativa do Estado

emt.

ANEXO XIV

PARECER Nº 408, DE 1981 (*)

DA COMISSÃO DE CONSTITUIÇÃO E JUSTIÇA, sobre o Projeto de lei 343, de 1979, vetado totalmente.

Usando da faculdade que lhe é conferida pelo artigo 26, combinado com o artigo 34, inciso III da Constituição Estadual, o Excelentíssimo Senhor Governador do Estado vetou, totalmente, o Projeto de lei nº 343, de 1979, de autoria do nobre deputado Mauro Bragato, que visa a incluir no currículo das Escolas Estaduais de 2º Grau as disciplinas seguintes: Sociologia, Psicologia e Filosofia.

Cabe-nos analisar as razões que alicerçaram a aposição de veto pelo Chefe do Poder Executivo, ao Projeto em tela.

A proposta atentaria contra princípios basilares da Constituição da República, como o que estabelece a organização federativa, que tem como característica fundamental a divisão de funções entre a União e os Estados membros; e mais, estaria o projeto eivado de inconstitucionalidade, porque a Constituição assegura a independência e a harmonia entre os poderes do Estado e a matéria se insere na órbita dos atos de administração, sendo vedado ao legislador dispor a respeito.

"Data máxima venia", os argumentos extendidos não nos convencem do cabimento do veto.

Aos Estados membros compete legislar supletivamente sobre educação, consoante decorre do artigo 8º, parágrafo único da Constituição Federal. Além disso, tambem discordamos de que o Projeto de lei nº 343, de 1979 conflite com o disposto no inciso XXIII do artigo 34 da Constituição do Estado por tratar de matéria tipicamente administrativa, que se inscreve entre os atos de competência privativa do Poder Executivo.

O artigo 34 da Constituição Estadual rege:

"Compete privativamente ao Governador .....
.....

XXIII - praticar os demais atos de administração nos limites da competência do Executivo."

Os limites referidos devem ser fixados por lei, caso contrário, estaria o Poder Executivo legislando por lei de decreto, justificando a tomada de qualquer medida como prática de ato administrativo.

Por tudo quanto foi dito, e mais, pelas razões alinhadas no nosso parecer de fls. 3, que ora ratificamos, entendemos não terem as razões invocadas pelo Senhor Governador respaldo legal, motivo pelo qual nosso parecer é pela rejeição do veto aposto e, consequentemente, pela aprovação do Projeto de lei nº 343, de 1979.

Sala das Comissões, em 24/4/81

Antonio Carlos Mesquita
Relator

---

(5) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer n. 408, de 24 de abril de 1981.Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de lei n. 343, de 1979, vetado totalmente. (S.n.t.)

ANEXO XV

PROJETO DE LEI N. 400, de 1983 (*)

(Torna obrigatório o ensino de Filosofia, na parte diversificada do currículo escolar do 2º Grau, nos estabelecimentos da Rede Estadial de Ensino)

A Assembléia Legislativa de São Paulo decreta:

Art. 1º - Os estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino incluirão, obrigatoriamente, na parte diversificada do currículo mínimo dos cursos de 2º Grau, a disciplina Filosofia.

Art. 2º - A disciplina de que trata o artigo anterior terá caráter introdutório ao estudo de Filosofia, com objetivo de ampliar a capacidade crítica do educando e colaborar para a síntese dos conhecimentos escolares e sociais que lhe são transmitidos.

Art. 3º - A disciplina Filosofia será ministrada nas duas últimas séries do 2º Grau dos estabelecimentos da Rede Estadual de Ensino, correspondendo a uma carga horária de, no mínimo, quatro horas aulas semanais.

Art. 4º - O programa da disciplina de Filosófia abordará, basicamente, pelo menos dois terços dos seguintes itens, à escolha do respectivo professor:

I) Discussão sobre a natureza da reflexão filosófica;

II) Elementos de História da Filosofia;

III) Relações entre Filosofia e Ciências;

IV) A Filosofia no Âmbito das Ciências Humanas;

V) Questões de Ética e Filosofia Política;

VI) Aspectos da Filosofia da Linguagem.

Art. 5º -Os Quadros docentes serão providos mediante concursos públicos para os quais considerar-se-ão habilitados somente os licenciados em Filosofia, por instituições oficiais ou reconhecidas.

Parágrafo único - Os quadros docentes poderão ser preenchidos em caráter precário, até o provimento da totalidade de suas vagas pela forma prevista neste artigo, considerando-se habilitados, por ordem de preferência, os portadores de diploma emitido por entidade oficial ou reconhecida de licenciatura em filosofia, de bacharelado em Filosofia e, em última instância, os que possam legitimamente obter registro na disciplina.

Art. 6º - O Poder Executivo regulamentará, no que for necessário, o disposto nesta lei, nos noventa dias seguintes à sua publicação.

Art. 7º - Essa lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Justificativa

A Lei Federal 5692 de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º Grau e 2º Grau, excluiu a disciplina Filosofia do núcleo comum obrigatório do currículo escolar de 2º Grau. Pelo inciso II, do artigo 4º daquela Lei, o legislador delegou às autoridades estaduais competência para estabelecer a parte diversificada desse currículo, com o objetivo expresso de atender às peculiaridades regionais e locais. Dando conta desta incumbência, o Conselho Estadual de Educação formalizou a Deliberação CEE nº 18/72 na qual a Filosofia figura entre as matérias constantes da parte diversificada do currículo de 2º Grau do Sistema Estadual de Ensino.

Com toda certeza, o egrégio Conselho Estadual de Educação considerou nesta decisão que o Estado de São Paulo, pelo nível de desenvolvimento e pela qualidade

---

(*) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Projeto de lei n. 400, de 18 de agosto de 1983. São Paulo: 28 de agosto de 1983.

de serviços que oferece à sua população, não poderia sonegar à sua juventude o acesso a um ramo da cultura que está presente nos sistemas educacionais mais reputados, como são o da França, da Itália e de Portugal.

No entanto, dado o caráter optativo das matérias da parte diversificada do currículo, o ensino da Filosofia tem sido, na prática, literalmente suprimido. Passados mais de 10 anos da vigência daquela deliberação, apenas um único estabelecimento, em todo os Estado, oferece essa disciplina aos seus alunos. É isso graças ao empenho pessoal e ao idealismo de sua Diretora.

As razões alegadas para essa supressão são as mais diversas. Nenhuma delas, no entanto, consegue esconder um certo receio, por parte das autoridades responsáveis, de contrariar uma política educacional nitidamente comprometida com prioridades técnicas e consumistas.

A reintrodução da Filosofia como matéria regular no currículo das escolas de 2º Grau constitui uma reivindicação que ultrapassa os limites de um simples anseio da comunidade filosófica, pois representa, hoje, uma proposta de toda a sociedade, alarmada com o padrão baixíssimo da educação oferecida aos nossos jovens. Insere-se portanto, no questionamento mais amplo de toda a política educacional, posta em prática, a partir da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971.

Desde então a degradação dos níveis do ensino vem sendo deplorada, de forma cada vez mais forte, por professores, autoridades, pais de alunos e inúmeras entidades da sociedade civil. Aquela Lei implantou o ensino profissionalizante no País, de forma autoritária e desastrosa, comprometendo a formação do jovem com um projeto econômico, concentrador e alienante. Data desta época a classificação da Filosofia como disciplina optativa, o que, considerando a sua subtração dos concursos vestibulares, significou, na prática, a sua eliminação pura e simples.

Hoje, a reintrodução da Filosofia não constitui, certamente, uma espécie de panacéia para problemas educacionais que vivemos. Pela sua natureza essencialmente crítica e questionante, entretanto, esta disciplina proporciona a oportunidade de reparar, ao menos parcialmente, as distorções do quadro educacional vigente. Nesse sentido, é conclusivo o texto do documento elaborado pelo Departamento de Filosofia da USP e endereçado ao Senhor Secretário da Educação, segundo o qual "a especificidade da linguagem conceitual da Filosofia permite o acesso a uma dimensão do discurso, da qual os alunos não podem ser privados se quisermos que aprendam a articular bem os conceitos e a elaborar uma visão coerente de sua condição e do mundo em que vivem". A própria natureza da Filosofia que comporta uma diversidade de doutrinas é uma lição de convivência democrática e de respeito pela diferença. De outro lado, os padrões de coerência, de rigor e o apelo as interpretações totalizantes fazem do exercício filosófico um convite à compreensão da realidade como um sistema de relações que se interagem em que o jovem se reconhece como agente de sua transformação.

A supressão da Filosofia do currículo do 2º Grau constitui, ainda, uma imperdoável forma de subtrair ao educando o seu direito de ter acesso a uma forma milenar de expressão da cultura ocidental, o que significa sonegar-lhe uma parte de sua própria identidade.

Ao formularmos o presente Projeto de Lei, procuramos levantar as diversas correntes de opinião que circulam tanto na área da comunidade filosófica, como de professores e diretores da Rede Estadual de Ensino. Neste sentido, acreditamos que essa iniciativa expressa o consenso amplo dos segmentos profissionais mais competentes envolvidos na questão. Por essa razão podemos afirmar que a educação e o jovem estão aqui enfocados nos seus aspectos globais. Além da importância da Filosofia para a formação do educando, foram considerados conceitos didáticos e pedagógicos. Ao reservar o aprendizado da disciplina para as duas últimas series do 2º Grau, levamos em conta que somente nesta faixa terá o estudante reunido informações e maturidade suficiente para acompanhar o nível de abstração que lhe será exigido.

O estabelecimento de um programa mínimo tem por objetivo uniformizar as atividades docentes, de forma a evitar uma disparidade indesejada. Além disso, procura dar ao aluno uma visão mais dinâmica da Filosofia, ligando-a a questões

contemporâneas que mantém estreita relação com o aprendizado do 2º Grau como um todo. Seria inteiramente inconcebível, e contrário aos propósitos desse Projeto de lei, que a disciplina introduzida viesse a ser lecionada de uma forma dogmática e sectária ao sabor das convicções pessoais do docente. Garante-se, por outro lado, a autonomia do professor quanto ao detalhamento do programa, à metodologia e ao acervo bibliográfico a ser utilizado, além da assegurar-lhe o direito de optar por quatro dos seis itens programados.

À extensão e o conteúdo desse programa mínimo estão diretamente relacionados com a carga horária semanal prevista. Com efeito, dentro dessa previsão, poderá o professor organizar os trabalhos escolares, recorrendo a técnicas diversificadas de transmissão de conhecimentos. Esse entrelaçamento de técnicas, recomendável em disciplinas teóricas, é essencial para o aproveitamento integral do aluno numa área como a filosofia. Aulas expositivas, seminários, discussões e leituras coletivas constituem um recurso moderno para dinamizar e fixar o intercâmbio de informações. À carga horária semanal de 4 horas-aula visa possibilitar essa diversificação.

Quanto aos recursos humanos e materiais disponíveis é preciso lembrar que, hoje, o Estado mantém, às duras penas, cursos regulares de graduação e licenciatura em filosofia nas três universidades estaduais. Esse quadro é bastante diferente daquele que poderia ser visualizado na década de 60, quando o encargo de lecionar Filosofia estava virtualmente entregue a leigos e a portadores de diplomas de cursos conexos. Evidentemente essa prática se apoiava sobre concepções distorcidas, fragmentadas e parciais com péssimos reflexos no aproveitamento global do estudante. Ao reservar o mercado de trabalho para professores devidamente qualificados, temos certeza de realizar um passo importante para concretizar os objetivos desse Projeto de lei. A USP, a UNICAMP e a UNESP lançam anualmente ao mercado de trabalho profissionais gabaritados que, por falta de oportunidade, acabam por se fixar em outras atividades, deixando de devolver, em serviços, ao Estado os recursos investidos na sua formação.

Quanto aos livros e às publicações temos hoje um mercado razoavelmente ativo, tanto no que diz respeito a compêndios e manuais quanto em relação à bibliografia especializada. À introdução da Filosofia no currículo do 2º Grau se prestará, ademais, para dinamizar ainda mais esse mercado.

Estamos convencidos de que, ao propor o retorno da Filosofia ao currículo escolar do 2º Grau, podemos contar com as condições objetivas e práticas para a sua viabilização. O quadro político vigente em nosso Estado favorece, ainda mais, essa proposta. À recente posse do Governo Democrático, com o aval de 5 milhões de votos, propicia a revisão das decisões derivadas do regime autoritário, particularmente na área da Educação. Estaremos, desta forma dando acolhimento a um anseio generalizado de nossa sociedade e cumprindo o imperativo que nos cabe de defender a cultura e a formação do nosso jovem.

Sala das sessões, aos 18.8.83.

a) Mauro Bragato

ANEXO XVI

PARECER N. 1.199, DE 1983 (*)

Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de Lei nº 400, de 1983.

Da iniciativa do nobre deputado Mauro Bragato, objetiva o Projeto de lei nº 400, de 1983, incluir o ensino de Filosofia na parte diversificada do curriculo escolar do 2º Grau.

Nos termos do item 3 do § 1º do artigo 152 da III Consolidação do Regimento Interno, a porposta esteve em pauta, não tendo recebido emendas ou substitutivos.

Nesta oprtunidade, cabe-nos analisá-la sob os aspectos que dizem respeito a sua constitucionalidade, legalidade e juridicidade, nos termos do artigo 31 do diploma interno que rege esta Casa.

Debaixo dessa ótica vale realçar que a lei de Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei Federal nº 5692, de 11 de agosto de 1971) - dentro da competência da União para estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, calcada nas disposições contidas no artigo 8º, inciso XVII, letra "9", da Constituição da República preceitua, no artigo 4º, que os curriculos do ensino de 1º e 2º grau terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, à peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos.

Ainda em consonância com o que dispõe o § 1º do mesmo artigo, impende ao Conselho Federal de Educação fixar as matérias relativa ao núcleo comum e aos Conselho Estaduais de Educação relacionar, para os respectivos sistemas de ensino, as disciplinas dentre as quais poderá cada escola optar pelas que devam constituir a parte diversificada.

Dúvida não há sobre a prerrogativa dos Estados membros legislarem supletivamente sobre educação, consoante a cristalina percepção do parágrafo único do artigo 8º da Constituição Federal: todavia, há que se respeitar nitidamente a legislação federal que confere aos órgãos administrativos especializados, a atribuição de definir os curriculos obrigatórios e facultativos do ensino de 1º e 2º Graus.

Como se infere desses expressos preceitos constitucionais e legais, o projeto em exame extrapola os limites de competência legislativa suplementar e afronta diretamente a organização constitucional do País, que tem como característica fundamental a divisão de funções entre a União e os Estados membros, precipuamente no que tange a harmonia entre os Poderes de Estado, já que a matéria se insere na órbita dos atos de administração, sendo vedado ao Legislativo dispor a respeito.

Ante todo o exposto, nosso parecer é pela inconstitucionalidade e ilegalidade da matéria versada no Projeto de Lei nº 400, de 1983, que, por essa razão, não deve merecer o beneplácito desta Comissão.

Sala das Comissões, em
a) Randal Juliano Garcia - Relator
Aprovado o parecer do relator, contrário à proposição.
Sala da Comissão, aos 18.10.81
a) José Gregori, Presidente
José Gregori - Randal Juliano Garcia - Rubens Lara - Ademar de Barros - Hélio Furlan - Marcos Aurélio Ribeiro - Luiz Furlan.

(*) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer n. 1.199, de 18 de outubro de 1983. São Paulo: 21 de outubro de 1983.

ANEXO XVII

PROJETO DE LEI Nº 356, DE 1983 (*)

Torna obrigatório o ensino de Filosofia nos estabelecimentos de ensino de 1º grau

AUTOR: Deputado JOSÉ FOGAÇA

O CONGRESSO NACIONAL decreta:

Art. 1º O art. 7º da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, passa a vigorar com:

"Art. 7º .....

§ 1º .....

§ 2º O ensino de Filosofia constituirá disciplina obrigatória nos estabelecimentos de ensino de 2º grau".

Art. 2º Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 3º Regovam-se as disposições em contrário.

Sala das Sessões, em

Deputado JOSÉ FOGAÇA

JUSTIFICAÇÃO

A forma fragmentária, alienante, tecnicista com que foram elaborados os currículos básicos do II grau deixaram um enorme vazio na formação humanística e científica da juventude em nosso país.

Ao receber informações moleculares e aparentemente desconexas entre si, o jovem passa a ter uma visão de mundo em mosaico, repartida em centenas de pequenos ladrilhos, mas sem um fio condutor que possa levá-lo à compreensão global da realidade política, social, econômica, cultural e religiosa em que vive.

É admissível que um jovem brasileiro chegue ao final do seu curso secundário, às portas da Universidade, sem conhecer as grandes linhas do pensamento Filosófico e Científico que o homem engendrou através dos tempos?

O ensino de Filosofia poderá constituir-se na chave de compreensão da complexidade do mundo, desde as relações de poder que se dão ao nível das estruturas sociais e políticas, até as questões mais profundas que produzem a perplexidade e o drama da existência.

A Filosofia, posta em desuso nas escolas brasileiras, nos últimos anos, por uma concepção educacional obscurantista e tecnocrática, poderá restaurar a vitalidade intelectual de toda uma geração, colocada à margem da História e da Vida.

A Filosofia conduz a uma formação integral, acentuando o espírito crítico e valorativo do estudante, para que ele, ao invés de se acostumar com as injustiças, passe a lutar contra elas.

Sala das Sessões, em

Deputado JOSÉ FOGAÇA

(*) Brasil. Leis, decretos, etc. Projeto de lei n. 356, de agosto de 1983. Brasília: [s.d.].

ANEXO XVIII

COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (*)

PROJETO DE LEI Nº 356/83

"Torna obrigatório o ensino de Filosofia nos estabelecimentos de 2º grau."

Autor: Deputado JOSÉ FOGAÇA
Relator Designado: Deputado JOÃO BASTOS

PARECER VENCEDOR

O presente projeto de lei, de autoria do ilustre Deputado José Fogaça, torna obrigatório o ensino de Filosofia, nos estabelecimentos de ensino de 2º grau.

Quanto ao mérito, sob o enfoque educacional, permitimo-nos examiná-lo a partir da conceituação de Educação.

Educação seria todo o processo capaz de propiciar o despertar das faculdades potenciais do homem, objetivando integrá-lo na sociedade de forma positiva e de maneira não passiva.

Destarte, a conceituação aqui exarada nos mostra que o processo educativo visa integrar o homem socialmente, em moldes a reservar-lhe - a ele, homem - o papel de precípuo agente da História.

O homem, assim, irá inserir-se na sociedade, integrar-se nela, devendo influenciá-la ativamente, principalmente através de seu espírito crítico.

O homem educado, pois, como agente da História, da sua própria História, irá impulsionar a sociedade à frente, irá "rasgando" e conquistando o seu próprio futuro.

Vê-se, portanto, que o espírito crítico é desejável ao próprio avanço da humanidade, desde que se coloque o homem na condição de dignidade imanente e perene que lhe reservam as sagradas escrituras: "o homem é o rei da criação!"

Dentro dessa visão humanista desejável, o homem crítico há de ser o próprio sustentáculo das contestações científicas e sociais - sempre esperadas para que, consequentemente, haja conquistas e avanços científicos e sociais.

Essas constestações científico-sociais, fruto do espírito crítico do homem, são o sustentáculo da liberdade e esta o sustentáculo da democracia.

Constata-se, assim, que o desenvolvimento do espírito crítico do homem não há de interessar às sociedades modeladas ao arrepio da liberdade e da democracia.

Não é o caso - frise-se de relance - dos sentimentos mais profundos do povo brasileiro, amante ardoroso dos sagrados princípios libertários.

Desejável, cristalina e insofismavelmente, que o homem brasileiro desenvolva, ao máximo, o seu espírito crítico, a partir de uma mundividência penetrante, perscrutante e especulativa.

E essa visão do mundo - sob os mais variados aspectos cosmológicos, ontológicos, sociais, etc - encontra seu nascedouro, seu parto feliz nos estudos filosóficos, na Filosofia como tal.

(*) Brasil. Leis, decretos, etc. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer vencedor. [Sobre o Projeto de lei n. 356/83, do Deputado José Fogaça]. [S.n.t.].

Não há que se privar, pois, senhores Deputados, a sociedade brasileira, especificamente nossos educandos, nossa juventude, do contato salutar com os estudos filosóficos, ainda que elementares.

A filosofia, através do seu estudo pela nossa adolescência, poderá - e certamente o conseguirá - constituir-se na alavanca, a serviço da liberdade e da democracia, que ajudará a remover, sempre, os entulhos de obscurantismo e arbítrio colocados nos caminhos de nosso povo.

O presente projeto de lei, do nobre Deputado José Fogaça, propõe que se traga de volta aos currículos do 2º grau, de forma obrigatória, a Filosofia, e nós, conscientemente, não iremos bloquear a passagem desse barco de esperanças, que haverá de navegar, tendo nossa juventude a bordo, por mares e oceanos onde sopre a brisa da liberdade e do humamismo renascente.

Que, por lei, se torne este bem obrigatório!

Com a Filosofia, nos currículos do 2º grau, a educação de nossos jovens, será, indubitavelmente, mais integral e intregrativa.

E lembrê-mo-nos: "educar é tornar o homem livre!"

À vista da justificação do autor do projeto - a qual acolhemos -, bem como à vista do exposto e do alegado acima, a Comissão manifesta-se pela aprovação do presente projeto de lei, cujo mérito se nos afigura como de grande alcance educativo e social.

Sala da Comissão, de agosto de 1983.

Deputado JOÃO BASTOS
Relator Designado

ANEXO XIX

PROJETO DE LEI N. 752, DE 1984 (*)

Inclui no currículo do curso de segundo grau, da Rede Oficial do Ensino, a disciplina de Filosofia.

A Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo decreta:

Artigo 1º - É incluída no currículo do curso de segundo grau, da Rede Oficial do Ensino, a disciplina de Filosofia.

Artigo 2º - As aulas referentes a esta disciplina, somente poderão ser ministradas por professores devidamente habilitados, perante o Magistério, para seu exercício nessa matéria.

Artigo 3º - Esta lei entrará em vigor na data de sua publicação.

Sala das Sessões, em 7.11.84

a) Archimedes Lammoglia

Justificação

Filosofia é palavra formada de dois termos gregos: "philein", que significa amigo e "sophia", que significa sabedoria. A junção desses dois vocábulos tem o sentido de que o filósofo não é um sábio, mas sim pessoa que se esforça para chegar a sabedoria.

Em nosso país, no ano de 1934, foi criada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e instalou-se nesse mesmo ano a secção correspondente à matéria.

Época importante para a cultura brasileira como para nossa Filosofia Nacional, desde seu início contou a seção de Filosofia da Universidade de São Paulo, com a colaboração de eminentes professores, notadamente franceses, que imprimiram ao curso uma orientação dentro dos mais altos padrões de ensino.

Os cursos foram iniciados pelo professor Étienne Borne, que encarregou-se das cadeiras de Filosofia Geral, História da Filosofia e Psicologia. Famosos cientistas como Paul Arbousse Bastide e Claude Levy-Strauss foram contratados para ministrarem aulas no curso de Filosofia e Ciências Sociais.

Esses cursos devem ser ministrados por professores habilitados na área e, hoje o filósofo, marginalizado profissionalmente, deriva para outros campos pela dificuldade no mercado de trabalho. A Filosofia não lhe oferece grandes oportunidades empregatícias.

Melhor aproveitamento dar-se-ia, se fosse incluído no currículo do curso de segundo grau a matéria de filosofia, tão necessária ao aprendizado e desenvolvimento desses escolares, que preparar-se-ão e, futuramente, enfrentando cursos superiores.

Então o escopo, o objetivo do presente projeto, é de não só seja inserida no currículo do curso de segundo grau da Rede Oficial do Ensino, a matéria de Filosofia, que seria grande conquista para o ensino secundário, mas também do aproveitamento desses professores, que diplomados na disciplina, habilitados para ministrarem-na, encontram dificuldades no mercado de trabalho nessa área.

(*) São Paulo (Estado). Leis, decretos, etc. Projeto de lei n. 752, de 1984. São Paulo: 8 de novembro de 1984.

ÍNDICE DAS FONTES CONSULTADAS

A - DOCUMENTOS OFICIAIS

- ACRE (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 33, de 16 de dezembro de 1986. Propõe o ensino da filosofia como disciplina do currículo de 2º grau para o Sistema Estadual de Ensino. Rio Branco, [s.d.].

- BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.1, p.376-77.

- _____. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.1, p. 386-87.

- _____. Decreto nº 58823, de 21 de março de 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o País e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.2, p. 304-05.

- _____. Decreto nº 68065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.2, p. 306-14.

- _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Departamento do Ensino Básico. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, outubro de 1971.

- _____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. [S.n.t.]

- _____. Projeto de lei nº 356, de agosto de 1983. Torna obrigatório o ensino da Filosofia nos estabelecimentos de ensino de 2º grau. Brasília, [s.d.].

- _____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer vencedor: [sobre o Projeto de lei n. 356/83 do Deputado José Fogaça]. Brasília, [s. d.].

- _____. Conselho Federal de Cultura. Processo nº 185/83, Gabinete, de 6 de julho de 1983. [S.n.t.]

- _____. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 06, de 4 de agosto de 1986. Considera indispensável a inclusão da Filosofia nos currículos de 2º grau dos sistemas de ensino. Brasília, [s.d.].

- _____. Parecer nº 277/62, aprovado em 20 de outubro de 1962. [S.n.t.]

- _____. Parecer nº 342, de 8 de julho de 1983. [S.n.t.]

- _____. Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986. Reformula o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1 de dezembro de 1986.

- _____. Ministério da Educação. Parecer nº 785, de 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus (Aviso Ministerial 911/86). Brasília, [s.d.].

- _____. Ministério da Educação e Cultura. Aviso nº 119 e 120. Brasília, 4 de maio de 1983.

- _____. Coordenação de Filosofia, Letras e Artes. Proposta de inclusão da Filosofia nos currículos de 2º e 3º graus. [S.l.] 21 de julho de 1980.

- _____. Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico/SESU. Coordenação de Filosofia Letras e Artes. [S.l.], 11 de fevereiro de 1980.

- _____. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Ofício Circular nº 175. (Encaminha ao Secretário de Educação de São Paulo o Documento "Necessidade da Filosofia"). Brasília, 31 de outubro de 1983.

- _____. Presidência da República. Gabinete Civil. Ofício nº 15. Brasília, 25 de janeiro de 1980.

- ENCONTRO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, 2, São Paulo, 1965. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1985.

- ENCONTRO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1-2, Rio de Janeiro, [s.d.]. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, [s.d.].

- ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. Equipe de 2º Grau. Relatório (Implementação da Filosofia no 2º grau). [S.l.], 1988.

- GOIÁS (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 191, de 21 de maio de 1987. Dispõe sobre a alteração do núcleo comum do currículo das escolas de 1º e 2º graus do sistema estadual de ensino e dá outras providências. Goiânia, 21 de maio de 1987.

- MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 1013, de 7 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a organização do currículo do ensino de 1º e 2º graus do sistema estadual de ensino. Campo Grande, 7 de janeiro de 1988.

- MINAS GERAIS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 01/87. Orienta a aplicação da resolução CFE nº 06, de 26 de novembro de 1986 - reformulação do núcleo comum. Belo Horizonte, 9 de janeiro de 1987.

- _____. Secretaria de Estado da Educação, Diretoria de Ensino de 2º Grau. Documentação e Informação. Resolução nº 5.998, de 3 de fevereiro de 1987. Estabelece currículos básicos para o ensino de 1º e 2º graus nas escolas estaduais. Belo Horizonte, 4 de fevereiro de 1987.

- _____. Resolução nº 6404, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece o currículo pleno para o ensino normal nas escolas estaduais. Belo Horizonte, 22 de janeiro de 1988.

- RIO DE JANEIRO (Estado). Conselho Estadual de Cultura. Câmara de Ciências. Indicação nº 12, de 27 de fevereiro de 1980. Propõe normas relativas ao ensino de Filosofia no 2º grau. Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1990.

- _____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 49/80, de 21 de janeiro de 1980. Sobre a inclusão da disciplina iniciação filosófica no currículo do 2º grau nas escolas da rede estadual e particular de ensino. Rio de Janeiro, 12 de maio de 1980.

- _____. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Coordenação de Ensino de 2º Grau. Ofício Circular nº 46. Rio de Janeiro, 14 de maio de 1980.

- _____. Colégio Estadual Central do Brasil. Ofício nº 30. Rio de Janeiro, 27 de maio de 1980.

- _____. Colégio Estadual Gomes Freire de Andrade. Ofício nº 41. Rio de Janeiro, 9 de maio de 1980.

- _____. Colégio Estadual de Nova Friburgo. Ofício nº 45. Nova Friburgo, 9 de maio de 1980.

- RONDÔNIA (Estado). Leis, decretos, etc. Resolução CFE nº 12. Fixa normas para implantação da resolução nº 06 de 26 de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação e Aviso Ministerial 911/86, que dispõe sobre a reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus e revogam a resolução nº 08/71/CFE. Porto Velho, 11 de fevereiro de 1987.

- SÃO PAULO (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer nº 408, de 24 de abril de 1981. Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de lei 343, de 1979, vetado totalmente. [S.n.t.]

- _____. Parecer nº 930, de 21 de agosto de 1979. Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de lei nº 343, de 1979. São Paulo, [s.d.].

- _____. Projeto de lei nº 343, de 29 de junho de 1979. Inclui sociologia, psicologia e filosofia no currículo escolar de 2º Grau. São Paulo, [s.d.].

- _____. A - nº 21, de 13 de abril de 1981. [Veto do Governador Paulo Maluf ao Projeto Nº 343, de 1979]. São Paulo, [s.d.].

- _____. Projeto de lei nº 400, de 18 de agosto de 1983. Torna obrigatório o ensino de filosofia, na parte diversificada do currículo escolar do 2º grau, nos estabelecimentos da rede estadual de ensino. São Paulo, 28 de agosto de 1983.

- _____. Projeto de lei nº 252, de 1984. Inclui no currículo do curso de 2º grau, da rede oficial do ensino, a disciplina de filosofia. São Paulo, 8 de novembro de 1984.

- _____. Resolução SE nº 7, de 19 de janeiro de 1989. Dispõe sobre a adequação dos quadros curriculares de 1º e 2º graus das escolas da rede estadual de ensino à resolução CFE 6/86, que reformula o núcleo comum para os currículos do ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. São Paulo, 19 de janeiro de 1989.

- _____. Proposição de fundamentos para o planejamento curricular: uma contribuição da filosofia da educação. São Paulo, 1984.

- _____. Secretaria de Estado da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Proposta para o ensino de filosofia no 2º grau. (Versão preliminar - documento em fase de elaboração). São Paulo, 1986.

- _____. Situação da bibliografia e do conteúdo programático de filosofia nas escolas estaduais que mantém o ensino de 2º grau nos termos do inciso III do artigo 7º da Deliberação CEE nº 29/82. São Paulo, outubro de 1988.

- _____. Situação da filosofia nas escolas estaduais que mantêm ensino de 2º grau, nos termos do inciso III do art. 7º da Del. CEE 29/82. São Paulo, outubro de 1988.

- _____. Sugestões de conteúdo programático de filosofia. São Paulo, 1984.

- _____. Sugestões bibliográficas para as áreas de educação, filosofia, sociologia e psicologia. São Paulo, setembro de 1984.

- _____. Textos filosóficos. São Paulo, janeiro de 1986.

- SÃO PAULO. (Estado). Centro de Estudos de Legislação de Pessoal. Departamento de Recursos Humanos. Grupo Técnico I. Informação nº 2.788/84-CELP: Refere-se ao Ofício 3120/84 dos Professores de Filosofia da Rêde Estadual de São Paulo assinado pela Professora Marilena Chauí do Departamento de Filosofia da USP reivindicando a docência da disciplina para os licenciados em filosofia. São Paulo, 8 de agosto de 1984.

B - DOCUMENTOS NÃO-OFICIAIS

- ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Encontro de Professores de Filosofia da APEOESP: Deliberações de professores de filosofia em encontros e congressos da APEOESP. [S.n.t.].

- _____. Resoluções dos congressos da APEOESP. São Paulo: agosto de 1987.

- _____. Sistematização das discussões dos professores da disciplina de filosofia em congressos da APEOESP. [S.n.t.].

- ASSOCIAÇÃO FILOSÓFICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Estatuto, de 27 de outubro de 1984. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 28 de março de 1985, p. 67.

- BOLETIN INFORMATIVO DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, Goiânia, V.1, n. zero, março de 1985.

- BOLETIN INFORMATIVO DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, Goiânia, v.1, n. 1, junho de 1985.

- CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL e entidades. A questão curricular no 2º grau. [S.l.]: janeiro de 1987.

- COMISSÃO PRó II ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE FILOSOFIA. Circular 001. B/84. Belo Horizonte: 1984.

- COMISSÃO RESPONSÁVEL PELO I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE FILOSOFIA. Ata da reunião nacional de estudantes de filosofia (dias 21-23 de maio). [S.l.]: 24 de maio de 1983.

- _____. Circular. [S.l.]: 25 de maio de 1983.

- COORDENAÇÃO ESTADUAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Memorando sobre a filosofia nas escolas de 2º grau. Viamão: 7-8 de setembro de de 1984.

- COORDENAÇÃO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA. A filosofia no 2º grau. Rio de Janeiro: [s.d.].

- _____. A reintrodução da filosofia no segundo grau: [Documento de Goiânia]. Goiânia: outubro de 1982.

- _____. Ata da reunião da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 13 de abril de 1984.

- _____. Ata da reunião da Coordenação Nacional dos Departamentos de filosofia. Belo Horizonte: 21 de dezembro de 1984.

- _____. Nota introdutória. Rio de Janeiro: 15 de dezembro de 1981.

- _____. [Ofício], ao Exmo. Sr. Adonias Aguiar Filho. Presidente do Conselho Federal de Cultura. Santos: 7 de outubro de 1983.

- _____. [Ofício], à Exma. Sra. Dra. Esther de Figueiredo Ferraz. Ministra da Educação e Cultura. Santos: 7 de outubro de 1983.

- _____. [Ofício], ao Exmo. Sr. Lafaete Pondé. Presidente do Conselho Federal de Educação. Santos: 7 de outubro de 1983.

- _____. Ofício circular. Rio de Janeiro: 25 de abril de 1982.

- _____. Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/Nacional. SEAF/regional de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Filosofia. [Moção]. Belo Horizonte: novembro de 1983.

- EM FRENTE: órgão de Divulgação do Grêmio Estudantil do Loyola. [S.l.], v. 2, n. 4, outubro/novembro de 1988.

- ENCONTRO DE CHEFES DE DEPARTAMENTO E COORDENADORES DE MESTRADO EM FILOSOFIA. [Relatório dos grupos]. [S.n.t.]

- ENCONTRO DE DOCENTES E IMPLANTAÇÃO DA LEI 7.044/82. Grupo de Filosofia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984.

- _____. Grupo de Sociologia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984.

- _____. Grupo de Psicologia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984.

- ENCONTRO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, 1. Retorno da filosofia ao segundo e terceiro graus: [Documento do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro: outubro de 1981.

- ENCONTRO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, 3. Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia. Santos: 3-7 de outubro de 1983.

- ENCONTRO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, 5. Relatório dos grupos de trabalho. Vitória: 27 de novembro de 1985.

- ENCONTRO SOBRE O ENSINO DO 2º GRAU - REGIÃO NORDESTE. Proposta (dos professores do Departamento de Filosofia e História da Universidade Federal de Sergipe). [S.n.t.].

- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Centro de Letras e Ciências Humanas. Ofício Circular/His/Nº 006/82. Cuiabá: 10 de novembro de 1982.

- FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Departamento de Filosofia. VI fórum de filosofia. Convite-programa. Teresina: maio de 1983.

- MARTINS, Waloemar Valle. Reintrodução da filosofia no 2º grau - justificativa. Santos, Sociedade Visconde de São Leopoldo, Faculdades Católicas de Santos, [s.d.].

- MEIRA, Antonio C. de et al. A "Introdução à Filosofia" como questão filosófico-pedagógica: relatório de pesquisa. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, [s.d.].

- PATRÍCIO, Elza Maria Brito, CELLA, Mario, SABÓIA, Beatriz. Informes concernentes às iniciativas tomadas pela UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no 2º grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 28 de setembro de 1983.

- PATRÍCIO, Elza Maria Brito. Iniciativas tomadas na UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no segundo grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 5 de outubro de 1984.

- PEGORARO, Olinto A. et al. O ensino de filosofia no 2º grau: [Documento de Brasília]. Brasília: 18 de novembro de 1981.

- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Instituto de Filosofia Documento de Campinas (1983). Reflexão, v. 8, n. 25, p. 118-38, 1983.

- _____. Justificativa para proposta de plano de ensino de filosofia no 2º grau. Campinas, [s.d.].

- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Pronunciamento. Porto Alegre, 5 de outubro de 1981.

- PROFESSORES de filosofia reintegrados. Reflexão, v. 5, n. 17, p. 140, maio/agosto de 1980.

- RELATÓRIO dos estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.t.].

- RELATO: SEAF e as reuniões anuais de professores de filosofia no 2º grau do Estado do Rio de Janeiro, 1983, 1984 e 1985. In: HUHNE, Leda Miranda. Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: 1986. P. 111-20.

- RODRIGO, Lídia Maria. Sobre a situação da filosofia no ensino secundário. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 29 de agosto de 1977.

- SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS. Comissão de estudos sobre a reintegração da filosofia no ensino do segundo grau. A reforma do ensino e a filosofia no II grau. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978, Caderno de Sábado, p. 12.

- _____. Boletim. Rio de Janeiro, n. 2, julho de 1978.

- _____. Informe. [S.l.]: outubro de 1983.

- _____. Regional de Alagoas. Plano experimental para implantação do ensino de filosofia. [S.n.t.]

- _____. Regional do Paraná. Síntese dos trabalhos "Filosofia no 2º Grau". [S.n.t.].

- _____. Regional do Rio Grande do Sul. Necessidade do ensino da filosofia no currículo do segundo grau. Correio do Povo. Porto Alegre, 11 de novembro de 1978, Caderno de Sábado, p. 6-7.

- SIMON, Maria C. [Apontamentos] [S.n.t.].

- _____. S.B.P.C. [Apontamentos]. Belo Horizonte, julho de 1985.

- UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício], São Paulo: [s.d.].

- _____. [Ofício]. São Paulo: 8 de abril de 1983.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE CUIABÁ. Análise da situação do ensino de filosofia no 2º grau em Cuiabá. Cuiabá, 7 de novembro de 1982.

- _____. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Luis: 7 de setembro de 1983.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Departamento de Filosofia. Relatório de atividades. Belo Horizonte: [s.d.].

- _____. Faculdade de Educação. A implantação da filosofia no 2º grau: artigo escrito a partir das discussões realizadas pelos seguintes professores: Paulo R. Marguitti Pinto - Depto. de Filosofia da UFMG. Telma de Souza Birchal - Departamento de Filosofia da UFMG SEAF-MG. Emílio César P. Rezende - Depto. de Filosofia da UFMG - Presidente da SEAF-UFMG. Maria Tereza Amaral - Faculdade de Educação UFMG. Newton Bignotto de Souza - Depto. de Filosofia da UFMG. Setembro/83. In: KUHNE, Leda Miranda. Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: 1986, p. 73-82.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO. Departamento de História. Situação do ensino de filosofia no 2º grau. Cuiabá: [s.d.].

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Estudos Gerais. Departamento de Filosofia. [Roteiro do V ENDF]. Vitória: 25 de novembro de 1985.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Filosofia. O ensino da filosofia nas escolas de 2º grau. São Luis: 1985.

- _____. Centro de Estudos Básicos. Colegiado do Curso de Filosofia. Revitalização da filosofia no 2º grau - Projeto de Extensão. São Luis: junho de 1987.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Proposta para o ensino da filosofia no 2º grau. Belém: Es.d.].

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Pólo retorno da filosofia no ensino de segundo grau (relatório de atividades). Teresina: agosto de 1983.

- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Encontro Nacional de Chefes de Departamento de Filosofia: graduação e pós-graduação [roteiro do encontro]. Rio de Janeiro: 10 de agosto de 1981.

- UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA. Departamento de Filosofia. Núcleo de Elaboração de Material Didático de Filosofia para 2º Grau. Guia de abordagem didática de filosofia para 2º grau. Rio de Janeiro: 1986.

- _____. Relatório das atividades do Departamento de Filosofia da Universidade Santa Úrsula. Rio de Janeiro: 27 de novembro de 1985.

C - NOTÍCIAS EM JORNAIS

- A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores gostam da idéia, mas... O Estado de São Paulo, São Paulo, 14 de abril de 1983.

- A filosofia e o ensino de 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de maio de 1983, p. 3.

- A filosofia no currículo e a filosofia do currículo. O Estado de São Paulo, São Paulo, 30 de maio de 1982, p. 3.

- A filosofia no 2º grau: provocando os "argonautas da humanidade" a pensar. O Globo, Rio de Janeiro, 27 de março de 1989, p. 42.

- A filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao 2º grau. O Globo, Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1977.

- A importância da filosofia. Cidade de Santos, Santos, 6 de outubro de 1983, p. 3.

- ALUNOS têm filosofia no 1º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de outubro de 1985, p. 26.

- AS disciplinas fora do ar. Correio Brasiliense, Brasília, 2 de julho de 1984.

- A volta da disciplina que ensina a pensar. Shopping News, São Paulo, 3 de julho de 1983.

- A volta da filosofia às escolas de 2º grau. Correio Brasiliense, Brasília, 3 de julho de 1984.

- BÊ-A-BÁ para quem quer filosofar. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 de dezembro de 1984, p. 42.

- CADEIRA noções de filosofia volta ao 2º grau em 1980 para levar aluno a refletir. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 6 de dezembro de 1979.

- CEE contra filosofia no 2º grau. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 de maio de 1983.

- CFE contra adoção de filosofia no 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 9 de julho de 1983, p. 10.

- CFE nega inclusão de filosofia no ensino de 2º grau. O Globo, Rio de Janeiro, 9 de julho de 1983.

- CFE veta reintrodução da filosofia no segundo grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 de julho de 1983, p. 14.

- COMO estudar filosofia. Visão, São Paulo, 16 de março de 1981, p. 43.

- CONSENSO pede volta do ensino de filosofia. O Fluminense, Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1982.

- CONTRAFILOSOFIA. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 8 de julho de 1983.

- CRIANÇAS de seis escolas aprendem filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 de maio de 1985, p. 23.

- CURSOS de filosofia podem acabar. Folha da Tarde, São Paulo, 22 de fevereiro de 1978.

- DEFENDIDA a volta do ensino da filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 6 de abril de 1982.

- DEFENDIDA volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 de maio de 1982, p. 24.

- DE hoje à 6ª debate sobre filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 de junho de 1977.

- DE repente, a filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 de outubro de 1977.

- DOCENTES avaliam volta da filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 de outubro de 1985, p. 22.

- DOCENTES e alunos querem filosofia no 2º grau em 84. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 de abril de 1983, p. 30.

- DOCENTES pedem curso de filosofia em 82. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1981.

- E a filosofia, como vai? Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de junho de 1977.

- EDUCADOR condena as restrições à filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 13 de março de 1984.

- EM boa hora. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1980.

- ENCONTRO debate aula de filosofia no 2º grau. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2 de outubro de 1983.

- ENSINO da filosofia em debate. Folha da Tarde, São Paulo, 28 de outubro de 1978.

- ENSINO de filosofia será ampliado em 88. A Tribuna, Vitória, 23 de dezembro de 1987.

- ENSINO de filosofia voltaria ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de maio de 1977.

- ENSINO incompleto. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 28 de agosto de 1980 (editorial).

- ENSINO inoportuno. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 de maio de 1983.

- ESTUDANTES de filosofia já são 80 mil em todo o Estado. O Globo, Rio de Janeiro, 3 de julho de 1982.

- ESTUDO recomenda o ensino da filosofia em curso de 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 30 de março de 1982.

- FILOSOFAR. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 30 de outubro de 1981.

- FILOSOFIA conclui reunião de sete dias em Curitiba. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de janeiro de 1978.

- FILOSOFIA deverá voltar já apenas para o 3º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de abril de 1983, p. 15.

- FILOSOFIA dirigida. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1982.

- FILOSOFIA e cultura, tema central do 5º Congresso da SEAF. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de novembro de 1981

- FILOSOFIA está na moda. O Globo, Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1987.

- FILOSOFIA: MEC não irá alterar os currículos. Folha da Tarde, São Paulo, 15 de abril de 1980.

- FILOSOFIA no 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 de agosto de 1986, p.2

- FILOSOFIA no 2º grau já tem apoio da ministra. Estado de São Paulo, São Paulo, 26 de abril de 1983, p. 21.

- FILOSOFIA pode voltar ao 2º grau. Correio Brasiliense, Braíília, 26 de abril de 1983.

- FILOSOFIA pode voltar ao 2º grau. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 17 de outubro de 1981.

- FILOSOFIA pode voltar ao 2º grau. Folha da Tarde, São Paulo, 17 de junho de 1982.

- FILOSOFIA poderá ser obrigatória. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 de setembro de 1983, p. 19.

- FILOSOFIA poderá voltar a ser disciplina obrigatória. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de agosto de 1986, p. 20.

- FILOSOFIA será discutida em São Paulo. Folha da Tarde, São Paulo, 7 de maio de 1983.

- FILOSOFIA vem sendo debatida em encontro. Folha da Tarde, São Paulo, 16 de julho de 1983.

- FILOSOFIA: vetada reintrodução. Folha da Tarde, São Paulo, 9 de julho de 1983.

- FILOSOFIA volta este ano ao currículo das escolas estaduais de ensino médio. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1980.

- FILÓSOFOS católicos encerram congresso. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de julho de 1974.

- FILÓSOFOS têm reunião. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de março de 1979.

- FUNÇÃO da filosofia é debatida na UNIMEP. Folha de São Paulo, São Paulo, 4 de abril de 1983.

- IDÉIA válida. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 10 de março de 1982.

- MEC quer a filosofia de volta ao 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 10 de maio de 1983.

- MESAS-redondas de filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de março de 1979.

- MINISTRA determina estudos para a volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de maio de 1983, p. 22.

- MINISTRA quer a filosofia no 2º e também no 3º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de abril de 1983, p. 13.

- NA reunião de professores, a defesa da filosofia. Folha da Tarde, São Paulo, 8 de outubro de 1984.

- NO 1º grau, filosofia para crianças. Folha da Tarde, São Paulo, 15 de maio de 1985.

- O ensino da filosofia nas escolas. O Estado de São Paulo, São Paulo, 21 de fevereiro de 1980.

- O impasse da filosofia. Educadores e alunos discutem a volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 de abril de 1980.

- O papel da filosofia é pensar a realidade em crise. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 de fevereiro de 1984, p. 20.

- O retorno da filosofia é reivindicado. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de abril de 1983, p. 25.

- PADILHA afirma que volta da filosofia ao 2º grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de outubro de 1981.

- PEQUENOS filósofos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 24 de outubro de 1981.

- PROFESSOR apóia a reinclusão de filosofia. Diário de Natal, Natal (RN), 10 de maio de 1983.

- PROFESSORES de filosofia condenam postura alienada e exaltam papel da crítica. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1981.

- PROFESSORES de filosofia devem eleger hoje sua primeira diretoria. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de outubro de 1984, p. 23.

- PROFESSORES debatem ensino da filosofia no 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de outubro de 1985.

- PROFESSORES exigem a volta de filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 de outubro de 1984, p. 29.

- PROFESSORES vêm interesse pelos temas da filosofia. A Tribuna, Santos, 6 de outubro de 1983.

- PROPOSTA reinclusão de filosofia no 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 3 de setembro de 1983, p. 19.

- QUE a filosofia volte aos cursos médios. Jornal da Tarde, São Paulo, 2 de maio de 1977, p. 15.

- REUNIÃO de filósofos na USP. Diário de São Paulo, São Paulo, 18 de março de 1979.

- SEAF defende volta de filosofia ao 2º grau. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 9 de outubro de 1983.

- SECRETÁRIO afasta possivel volta da filosofia já em 84. Folha de São Paulo, São Paulo, 11 de maio de 1983, p. 15.

- SECRETÁRIO favorece volta da filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 11 de amio de 1983, p. 11.

- SEMANA de estudos filosóficos. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 de maio de 1977.

- SHERLOCK Homes apresenta Aristóteles. Sala de Aula, São Paulo, v.1, n. 5, p. 26-9, setembro de 1988.

- UNIVERSIDADES discutem aspectos da filosofia. A Tribuna, Santos, 5 de outubro de 1983, p. 4.

- VELHOS filósofos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1981.

- VOLTA da filosofia ao 2º grau terá campanha. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 de agosto de 1982. p. 14.

D - ARTIGOS EM JORNAIS, LIVROS E REVISTAS

- ALVES, Elias Humberto. Alguns elementos para uma discussão sobre o ensino da lógica no segundo grau. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 131-34.

- ANGELI, R. F., ANGELI, J. M. Reflexões sobre a questão da volta da filosofia no 2º grau. [S.n.t.]

- ATHAYDE, Austregesilo de. O ensino da filosofia deve ser uma opção suplementar e jamais uma disciplina obrigatória. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 10 de julho de 1983.

- ÁVILA, Cosimo de. Filosofia no 2º grau: Documento de Brasília. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 47-72.

- AVILA, Cosimo D. Filosofia no 2 grau: o uso autônomo da palavra. [S.n.t.]

- _____. Retorno da filosofia ao 2º grau: ideologia e contradição. Rio de Janeiro: 13 de novembro de 1981, (mimeogr).

- BARROS, Adirson de. Marxistas controlam a educação (I). Última Hora, Rio de Janeiro, 1 de março de 1982.

- _____. Marxistas controlam a educação (II). Última Hora, Rio de Janeiro, 2 de março de 1982.

- BARROS, Roque S. Maciel de. Do positivismo às diretrizes e bases. Jornal da Tarde, São Paulo, 11 de junho de 1983. Contraponto.

- _____. Filosofia. Jornal da Tarde, São Paulo, 4 de junho de 1983.

- CAFÉ, M. H. Barcellos. As experiencias de filosofia no 2º grau. [S.n.t.]

- CAPALBO, Creusa. Encontro nacional de professores de filosofia. [S.n.t.]

- CARDOSO, Sergio. Frágil filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, São Paulo, 1986. P. 67-78.

- CARTOLANO, Maria T. Penteado. Reflexão filosófica e o cotidiano. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 135-44.

- CASTANHO, Maria Heugênia L. M. A didática no ensino da filosofia no 2º grau. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 18-25, janeiro/abril de 1989.

- CÉSAR, G. Filosofia e compreensão mútua. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 3.

- CHARBONNEAU, Paul-Heugène. A filosofia na educação. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de setembro de 1986.

- _____. Chamar os jovens à razão. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de agosto de 1986.

- CHATELET, F. Idéia de uma "filosofia popular". Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 2.

- CHAUÍ, Marilena de Souza. A situação da filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 8.

- _____. A volta da filosofia à rede oficial de ensino. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de janeiro de 1985, p. 22.

- _____. Crítica e ideologia. Cadernos SEAF, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 17-32, agosto de 1978.

- _____. Elogio da filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 25 de janeiro de 1981.

- _____. Lei 5692, ciências humanas e o ensino profissionalizante. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de julho de 1977.

- DELEUZE, G. Filosofia e minoria. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 9.

- EQUIPE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DA FAFI DE ARAGUARI. A filosofia e sua motivação. Educação e filosofia. Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-4, janeiro/junho, de 1987.

- FARIA, Maria do Carmo de, KUHNE, Leda Miranda. Uma experiência com filosofia no 2º grau. In: KUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 93-111.

- FLEURI, Reinaldo Matias. Filosofia: para que? Educação e filosofia, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 85-90, janeiro/junho de 1987.

- GADOTTI, M. Para que serve afinal a filosofia? Reflexão, Campinas, v. 4, n 13, p. 131-138, janeiro/abril de 1979.

- GIANOTTI, José Arthur. Cuidando de filosofia. Cadernos SEAF, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 33-41, agosto de 1978.

- _____. Por que filósofo? Ensaios de Opinião, Rio de Janeiro, Inúbia,[s.d.], p. 71-2.

- _____. Ser ou não ser professor de filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 6 de outubro de 1979. Caderno de Sábado, p. 14-5.

- GOMES, Nelson Goncalves. Quem tem medo da filosofia no 2º grau? Folha de São Paulo, São paulo, 9 de setembro de 1983, p. 3.

- GUSDORF, G. Presença da filosofia na universidade. [S.n.t.].

- HERNANDES, Isabel P. Neves. Filosofia, temor e preconceito. O Estado de São Paulo, São Paulo, 26 de janeiro de 1986.

- HORKHEIMER, Max. A função social da filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 10-11.

- KATZ, Chaim Samuel. Filosofia, saber e poder. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de julho de 1982.

- LADUSÃNS, Stanislavs, S.J. Nota sobre o ensino da filosofia no Brasil. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 16, p. 152-56, janeiro/abril de 1980.

- _____. O ensino da filosofia nas escolas de 2º grau. Veritas, Porto Alegre, v. 28, n. 112, p. 395-401, dezembro de 1983.

- LAGUEUX, M. Por que ensinar filosofia. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 18, p. 12-29, setembro/dezembro de 1980.

- LITRENTO, Oliveiros. Importância da filosofia. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 17 de julho de 1983.

- LOBO JÚNIOR, Dácio Tavares. Proposta de discussão acerca do ensino da filosofia no 2º grau. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986, p. 83-92.

- MAGGIORI, R. Para que filosofia? Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 6-7.

- MARKENSON, Roberto. Pela volta da filosofia às salas de aula. A União, João Pessoa, 12 de junho de 1982.

- MONTEIRO, João Paulo. O ensino da filosofiano secundário. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA. A filosofia e o ensino da filosofia. São Paulo, Convivuo, 1979.

- _____. A filosofia e seu ensino. Jornal da Tarde, São Paulo, 8 de junho de 1978.

- _____. O medo da filosofia. Jornal da Tarde, São Paulo, 6 de dezembro de 1982.

- MORAIS, João F. Regis de. Filosofia no 2º grau: uma inovação que tomei aos antigos. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 7-17, janeiro/abril de 1989.

- NASCIMENTO, Milton Meira. A filosofia no segundo grau: sua importância, sua especificidade. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 115-18.

- NAVIA, Ricardo J. El problema de la motivación em la ensenanza media de la filosofia: La ensenanza media de la filosofia y los grandes temas de nuestro tempo. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 26-34, janeiro/abril de 1989.

- _____. Reflexiones sobre la metodologia en la ensenanza media de la filosofia. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 35-44, janeiro/abril de 1989.

- NISKIER, Arnaldo. Filosofia crítica ou crítica da filosofia. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 3 de abril de 1982.

- NIELSEN NETO, Henrique. Instalação do 1º encontro estadual de professores de filosofia. In: . O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1980. P. 13-8.

- _____ (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. 300 p.

- _____ Prolegômenos à destruição do ensino no Brasil. In: ___. O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 19-66.

- NUNES, Benedito. Proposta para o ensino da filosofia no 2º grau. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 119-26.

- NUNES, Ruy. A filosofia no mundo cristão. O Estado de São Paulo, São Paulo, 5 de agosto de 1979.

- _____. Os novos inquisidores da filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 20 de julho de 1984.

- PAIM, Antonio. Quem tem medo da filosofia brasileira? O Estado de São Paulo, São Paulo, 3 de janeiro de 1982.

- PEGORARO, Olinto Antonio. Filosofia. Jornal do Brasil, Rio deJaneiro, 10 de novembro de 1981.

- _____. Filosofia: a ressurreição depois do banimento: entrevista. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 9-12.

- _____. Medo da filosofia.

- _____. O retorno da filosofia. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 1980.

- _____. O retorno do ensino da filosofia no 2º grau. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 9.

- _____. Política da filosofia no Brasil. Correio do Povo, Porto Alegre, 6 de outubro de 1979. Caderno de Sábado, p. 13-5.

- PLASTINO, Caetano E. O ensino de filosofia das ciências naturais no secundário. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986., P. 127-30.

- PRIANTE, Josita. A importância da filosofia no 2º grau. Educação em Mato Grosso, v. 6, n. 21, p. 25-7, 1983.

- RODRIGO, Lídia Maria. Da ausência à presença da filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. Educação e filosofia, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-4, janeiro/junho de 1987.

- ROHDEN, Valério. Quem tem medo da filosofia? Correio do Povo, Porto Alegre, 6 de outubro de 1979. Caderno de Sábado, p. 12-3.

- SANFELICE, José Luis. Considerações sobre o senso comum e o filosofar. In:: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 145-52.

- _____. O ato pedagógico e o ensino da filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 101-10.

- SANTOS, Maria Carolina A. dos. Por que investigar hoje os primórdios da filosofia grega. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 163-70.

- SEVERINO, Antonio Joaquim. O papel da filosofia no Brasil: compromissos e desafios atuais. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 17, p. 5-12, maio/agosto de 1980.

- SILVA, Franklin Leopoldo e. História da Filosofia: centro ou referencial? In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 153-62.

- _____. Filosofia e educação. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 111-14.

- SIMON, Maria Célia. A política da filosofia no 2º grau. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 13-46.

- SOARES, Agostinho José. Filosofia no 2º grau, uma realidade capixaba. A Gazeta, Vitória, 8 de setembro de 1988. Caderno Dois.

- TORRES, J. C. B. Por que filósofo. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 4-5.

- VAZ, Henrique C. de Lima. Filosofia no Brasil, hoje. Cadernos SEAE, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-16, agosto de 1978.

- ZILLES, Urbano. Por que o ensino de filosofia? O Estado de São Paulo, São Paulo, dezembro de 1978. Suplemento Cultural. Ciências Humanas. p. 10-1.

E - LIVROS, TESES, DISSERTAÇÕES

- CARTOLANO, Maria Tereza. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1985. 135 p.

- GASPARELLO, Arlete Medeiros. A questão do ensino de filosofia no 2º grau. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986, 433 p. (Dissertação de Mestrado)

- HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986, 120 p.

- NIELSEN NETO, Henrique (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986, 300 p.

- NUNES, César Aparecido. A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas. Campinas: UNICAMP, 1990, 191 p. (Dissertação de Mestrado)

- RUSSO, Hugo Antonio. Didática especial da filosofia no segundo grau: subsídios para uma teoria didática. Campinas: UNICAMP, 1990. (Tese de Doutoramento)

BIBLIOGRAFIA

001. A filosofia, de volta ao 2º grau? Os professores apoiam a idéia; MEC...: O Estado de São Paulo, São Paulo, 14 de abril de 1983.

002. A filosofia e o ensino de 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 15 de maio de 1983, p. 3.

003. A filosofia no currículo e a filosofia do currículo. O Estado de São Paulo, São Paulo, 30 de maio de 1982, p. 3.

004. A filosofia no 2º grau: provocando os "argonautas da humanidade" a pensar. O Globo, Rio de Janeiro, 27 de março de 1989, p. 42.

005. A filosofia tenta provar que não está morta. Como? Voltando ao 2º grau. O Globo, Rio de Janeiro, 25 de novembro de 1977.

006. A importância da filosofia. Cidade de Santos, Santos, 6 de outubro de 1983, p. 3.

007. A volta da disciplina que ensina a pensar. Shopping News, São Paulo, 3 de julho de 1983.

008. A volta da filosofia às escolas de 2º grau. Correio Braziliense, Brasília, 3 de julho de 1984.

009. ABBAGNANO, Nicola. Discionário de filosofia. São Paulo: Mestre Jou, s.d.

010. ACRE (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 33, de 16 de dezembro de 1986. Propõe o ensino da filosofia como disciplina do currículo de 2º grau para o Sistema Estadual de Ensino. Rio Branco, [s.d.].

011. ALENCAR, Francisco, CARDI, Lúcia, RIBEIRO, Marcos Vinício. História da sociedade brasileira. 3.ed. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1985. 339p.

012. ALTHUSSER, Louis. Aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

013. ALUNOS têm filosofia no 1º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de outubro de 1985, p. 26.

014. ALVES, Elias Humberto. Alguns elementos para uma discussão sobre o ensino da lógica no segundo grau. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 131-34.

015. ALVES, Maria Helena Moreira. Estado e oposição no Brasil (1964-1984). 3. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1984. 362p.

016. ANGELI, R. F., ANGELI, J. M. Reflexões sobre a questão da volta da filosofia no 2º grau. [S.n.t.]

017. ARANHA, Maria L. de Almeida e MARTINS, Maria H. Peres. Filosofando: introdução à filosofia. São Paulo: Moderna, 1987.

018. AS disciplinas fora do ar. Correio Braziliense, Brasília, 2 de julho de 1984.

019. ASSOCIAÇÃO dos Docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Universidade e repressão: os expurgos na UFRGS. Porto Alegre: L & PM, 1979. 96p.

020. ASSOCIAÇÃO dos Docentes da USP. O livro negro da USP: o controle ideológico na Universidade. 2.ed. São Paulo: ADUSP, 1976.

021. ASSOCIAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO. Encontro de Professores de Filosofia da APEOESP: Deliberações de professores de filosofia em encontros e congressos da APEOESP. [S.n.t.].

022. _____. Resoluções dos congressos da APEOESP. São Paulo: agosto de 1987.

023. _____. Sistematização das discussões dos professores da disciplina de filosofia em congressos da APEOESP. [S.n.t.].

024. ASSOCIAÇÃO FILOSÓFICA DO ESTADO DE SÃO PAULO. Estatuto, de 27 de outubro de 1984. Diário Oficial do Estado de São Paulo, São Paulo, 28 de março de 1985, p. 67.

025. ATHAYDE, Austregesilo de. O ensino da filosofia deve ser uma opção suplementar e jamais uma disciplina obrigatória. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 10 de julho de 1983.

026. ÁVILA, Cosimo de. Filosofia no 2º grau: Documento de Brasília. In: MUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 47-72.

027. _____. Filosofia no 2 grau: o uso autônomo da palavra. [S.n.t.]

028. _____. Retorno da filosofia ao 2º grau: ideologia e contradição. Rio de Janeiro: 13 de novembro de 1981, (mimeogr).

029. BARROS, Adirson de. Marxistas controlam a educação (I). Última Hora, Rio de Janeiro, 1 de março de 1982a.

030. _____. Marxistas contrólam a educação (II). Última Hora, Rio de Janeiro, 2 de março de 1982b.

031. BARROS, Roque S. Maciel de. Do positivismo às diretrizes e bases. Jornal da Tarde, São Paulo, 11 de junho de 1983a. Contraponto.

032. _____. Filosofia. Jornal da Tarde, São Paulo, 4 de junho de 1983b.

033. BASBAUM, Leôncio. História sincera da República - de 1961 a 1967. 4.ed. São Paulo: Alfa-Omega, 1980. 216p.

034. BAZARIAN, Jacob. O problema da verdade. São Paulo: Símbolo, 1980.

035. BÊ-A-BÁ para quem quer filosofar. Folha de São Paulo, São Paulo, 30 de dezembro de 1984, p. 42.

036. BOLETIN INFORMATIVO DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, Goiânia, V.1, n. zero, março de 1985.

037. _____. Goiânia, v.1, n. 1, junho de 1985.

038. BRASIL. Leis, decretos, etc. Decreto-lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.1, p.376-77.

039. _____. Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969. Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.1, p. 386-87.

040. _____. Decreto nº 58823, de 21 de março de 1966. Dispõe sobre a educação cívica em todo o País e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.2, p. 304-05.

041. _____. Decreto nº 68065, de 14 de janeiro de 1971. Regulamenta o Decreto-lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino do País, e dá outras providências. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Legislação de ensino de 1º e 2º graus (federal). São Paulo, 1980. V.2, p. 306-14.

042. _____. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. In: SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. Coordenadoria do Ensino Básico e Normal. Departamento do Ensino Básico. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, outubro de 1971.

043. _____. Lei nº 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º grau. [S.n.t.]

044. _____. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. Parecer vencedor: [sobre o Projeto de lei n. 356/83, do Deputado José Fogaça]. Brasília, agosto de 1983.

045. _____. Projeto de Lei nº 356, de agosto de 1983. Torna obrigatório o ensino da Filosofia nos estabelecimentos de ensino de 2º grau. Brasília, [s.d.].

046. _____. Conselho Federal de Cultura. Processo nº 185/83, Gabinete, de 6 de julho de 1983. [S.n.t.]

047. _____. Conselho Federal de Educação. Indicação nº 06, de 4 de agosto de 1986. Considera indispensável a inclusão da Filosofia nos currículos de 2º grau dos sistemas de ensino. Brasília, [s.d.].

048. _____. Parecer nº 277/62, aprovado em 20 de outubro de 1962. [S.n.t.]

049 _____. Parecer nº 342, de 8 de julho de 1983. [S.n.t.]

050. _____. Resolução nº 6, de 26 de novembro de 1986. Reformula o Núcleo Comum para os currículos do Ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1 de dezembro de 1986.

051. _____: Ministério da Educação. Parecer nº 785, de 6 de novembro de 1986. Reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus (Aviso Ministerial 911/86). Brasília, [s.d.].

052. _____. Ministério da Educação e Cultura. Aviso nº 119 e 120. Brasília, 4 de maio de 1983.

053. _____. Coordenação de Filosofia, Letras e Artes. Proposta de inclusão da Filosofia nos currículos de 2º e 3º graus. [S.l.] 21 de julho de 1980.

054. _____. Secretaria de Ensino Superior. Informação. nº 1/79. In: LADUSÃNS, Stanislavo, S.J. Notas sobre o ensino da filosofia no Brasil. Reflexão. ____, v.5, n.16, Jan/abril de 1980. p.152-56.

055. _____. Subsecretaria de Desenvolvimento Acadêmico/SESU. Coordenação de Filosofia Letras e Artes. [S.l.], 11 de fevereiro de 1980.

056. _____. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Ofício Circular nº 175. (Encaminha ao Secretário de Educação de São Paulo o Documento "Necessidade da Filosofia"). Brasília, 31 de outubro de 1983.

057. _____. Presidência da República. Gabinete Civil. Ofício nº 15. Brasília, 25 de janeiro de 1980.

058. CADEIRA noções de filosofia volta ao 2º grau em 1980 para levar aluno a refletir. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 6 de dezembro de 1979.

059. CAFÉ, M. H. Barcellos. As experiencias de filosofia no 2º grau. [S.n.t.]

060. CAPALBO, Creusa. Encontro nacional de professores de filosofia. [S.n.t.]

061. CARDOSO, Sergio. Frágil filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, São Paulo, 1986. P. 67-78.

062. CARTOLANO, Maria Tereza Penteado. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo, Cortez, 1985. 135p.

063. _____. Reflexão filosófica e o cotidiano. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. p. 135-44.

064. CASTANHO, Maria Heugênia L. M. A didática no ensino da filosofia no 2º grau. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 18-25, janeiro/abril de 1989.

065. CEE contra filosofia no 2º grau. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 de maio de 1983.

066. CENTRO DOS PROFESSORES DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL e entidades. A questão curricular no 2º grau. [S.l.]: janeiro de 1987.

067. CÉSAR, G. Filosofia e compreensão mútua. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 3.

068. CFE contra adoção de filosofia no 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 9 de julho de 1983, p. 10.

069. CFE nega inclusão de filosofia no ensino de 2º grau. O Globo, Rio de Janeiro, 9 de julho de 1983.

070. CFE veta reintrodução da filosofia no segundo grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 9 de julho de 1983, p. 14.

071. CHARBONNEAU, Paul-Heugène. A filosofia na educação. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de setembro de 1986a.

072. _____. Chamar os jovens à razão. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de agosto de 1986a.

073. CHATELET, F. Idéia de uma "filosofia popular". Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 2.

074. CHAUI, Marilena de Souza. A situação da filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978a. Caderno de Sábado, p. 8.

085. _____. A volta da filosofia à rede oficial de ensino. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de janeiro de 1985, p. 22.

076. _____. Critica e ideologia. Cadernos SEAF, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p. 17-32, agosto de 1978b.

077. _____. Elogio da filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 25 de janeiro de 1981.

078. _____. Ideologia e educação. Educação e sociedade. São Paulo, v.2, n.5 p.24-40, Janeiro/1980.

079. _____. Lei 5692, ciências humanas e o ensino profissionalizante. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de julho de 1977.

080. COMBLIM, Joseph. A ideologia da segurança nacional: o poder militar na América Latina. Trad. de A. Veiga Fialho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978. 251p.

081. COMISSÃO PRÓ II ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE FILOSOFIA. Circular 001. B/84. Belo Horizonte: 1984.

082. COMISSÃO RESPONSÁVEL PELO I ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDANTES DE FILOSOFIA. Ata da reunião nacional de estudantes de filosofia (dias 21-23 de maio). [S.l.]: 24 de maio de 1983.

083. _____. Circular. [S.l.]: 25 de maio de 1983.

084. COMO estudar filosofia. Visão, São Paulo, 16 de março de 1981, p. 43.

085. CONSENSO pede volta do ensino de filosofia. O Fluminense, Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1982.

086. CONTRAFILOSOFIA. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 8 de julho de 1983.

087. COORDENAÇÃO ESTADUAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Memorando sobre a filosofia nas escolas de 2º grau. Viamão: 7-8 de setembro de 1984.

088. COORDENAÇÃO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA. A filosofia no 2º grau. Rio de Janeiro: [s.d.].

089. _____. A reintrodução da filosofia no segundo grau: [Documento de Goiânia]. Goiânia: outubro de 1982.

090. _____. Ata da reunião da Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 13 de abril de 1984.

091. _____. Ata da reunião da Coordenação Nacional dos Departamentos de filosofia. Belo Horizonte: 21 de dezembro de 1984.

092. _____. Nota introdutória. Rio de Janeiro: 15 de dezembro de 1981.

093. _____. [Ofício], ao Exmo. Sr. Adonias Aguiar Filho. Presidente do Conselho Federal de Cultura. Santos: 7 de outubro de 1983.

094. _____. [Ofício], à Exma. Sra. Dra. Esther de Figueiredo Ferraz. Ministra da Educação e Cultura. Santos: 7 de outubro de 1983.

095. _____. [Ofício], ao Exmo. Sr. Lafaete Pondé. Presidente do Conselho Federal de Educação. Santos: 7 de outubro de 1983.

096. _____. Ofício circular. Rio de Janeiro: 25 de abril de 1982.

097. _____. Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/Nacional. SEAF/regional de Minas Gerais. Universidade Federal de Minas Gerais. Departamento de Filosofia. [Moção]. Belo Horizonte: novembro de 1983.

098. CRIANÇAS de seis escolas aprendem filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 de maio de 1985, p. 23.

099. CUNHA, Luiz Antonio. A universidade temporã. 2.ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 339p.

100. _____. Educação e desenvolvimento social no Brasil. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979. 293p.

101. _____ e GOES, Moacyr de. O golpe na educação. 6.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1989. 95p.

102. CURSOS de filosofia podem acabar. Folha da Tarde, São Paulo, 22 de fevereiro de 1978.

103. CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição. São Paulo: Cortez, 1986.

104. DE hoje à 6ª debate sobre filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 de junho de 1977.

105. DE repente, a filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 22 de outubro de 1977.

106. DEFENDIDA a volta do ensino da filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 6 de abril de 1982.

107. DEFENDIDA volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 23 de maio de 1982, p. 24.

108. DELEUZE, G. Filosofia e minoria. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 9.

109. DOCENTES avaliam volta da filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 29 de outubro de 1985, p. 22.

110. DOCENTES e alunos querem filosofia no 2º grau em 84. Folha de São Paulo, São Paulo, 17 de abril de 1983, p. 30.

111. DOCENTES pedem curso de filosofia em 82. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1981.

112. E a filosofia, como vai? Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de junho de 1977.

113. EDUCADOR condena as restrições à filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 13 de março de 1984.

114. EM boa hora. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de janeiro de 1980.

115. EM FRENTE: órgão de Divulgação do Grêmio Estudantil do Loyola. [S.l.], v. 2, n. 4, outubro/novembro de 1988.

116. ENCONTRO DE CHEFES DE DEPARTAMENTO E COORDENADORES DE MESTRADO EM FILOSOFIA. [Relatório dos grupos]. [S.n.t.]

117. ENCONTRO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA, 2, São Paulo, 1985. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1985.

118. ENCONTRO DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO, 1-2, Rio de Janeiro, [s.d.]. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, [s.d.].

119. ENCONTRO DE DOCENTES E IMPLANTAÇÃO DA LEI 7.044/82, Grupo de Filosofia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984.

120. _____. Grupo de Psicologia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984.

121. _____. Grupo de Sociologia. São Paulo: CENP, 8-11 de outubro de 1984.

122. ENCONTRO debate aula de filosofia no 2º grau. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 2 de outubro de 1983.

123. ENCONTRO NACIONAL DOS DEPARTAMENTOS DE FILOSOFIA, 1. Retorno da filosofia ao segundo e terceiro graus: [Documento do Rio de Janeiro]. Rio de Janeiro: outubro de 1981.

124. _____. 3. Conclusões do III Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia. Santos: 3-7 de outubro de 1983.

125. _____. 5. Relatório dos grupos de trabalho. Vitória: 27 de novembro de 1985.

126. ENCONTRO SOBRE O ENSINO DO 2º GRAU - REGIÃO NORDESTE. Proposta (dos professores do Departamento de Filosofia e História da Universidade Federal de Sergipe). [S.n.t.].

127. ENSINO da filosofia em debate. Folha da Tarde, São Paulo, 28 de outubro de 1978.

128. ENSINO de filosofia será ampliado em 88. A Tribuna, Vitória, 23 de dezembro de 1987.

129. ENSINO de filosofia voltaria ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de maio de 1977.

130. ENSINO incompleto. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 28 de agosto de 1980 (editorial).

131. ENSINO inoportuno. O Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 de maio de 1983.

132. EQUIPE DE PROFESSORES DE FILOSOFIA DA FAFI DE ARAGUARI. A filosofia e sua motivação. Educação e filosofia. Uberlância, v. 1, n. 2, p. 91-4, janeiro/junho, de 1987.

133. ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação e Cultura. Departamento de Apoio Técnico e Pedagógico. Equipe de 2º Grau. Relatório (Implementação da Filosofia no 2º grau). [S.l.:], 1988.

134. ESTUDANTES de filosofia já são 80 mil em todo o Estado. O Globo, Rio de Janeiro, 3 de julho de 1982.

135. ESTUDO recomenda o ensino da filosofia em curso de 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 30 de março de 1982.

136. FARIA, Maria do Carmo de, MUHNE, Leda Miranda. Uma experiência com filosofia no 2º grau. In: MUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 93-111.

137. FILOSOFAR. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 30 de outubro de 1981.

138. FILOSOFIA: MEC não irá alterar os currículos. Folha da Tarde, São Paulo, 15 de abril de 1980.

139. FILOSOFIA: vetada reintrodução. Folha da Tarde, São Paulo, 9 de julho de 1983.

140. FILOSOFIA conclui reunião de sete dias em Curitiba. Folha de São Paulo, São Paulo, 12 de janeiro de 1978.

141. FILOSOFIA deverá voltar já apenas para o 3º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de abril de 1983, p. 15.

142. FILOSOFIA dirigida. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de fevereiro de 1982.

143. FILOSOFIA e cultura, tema central do 5º Congresso da SEAF. Folha de São Paulo, São Paulo, 1 de novembro de 1981

144. FILOSOFIA está na moda. O Globo, Rio de Janeiro, 25 de outubro de 1967.

145. FILOSOFIA no 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 21 de agosto de 1986, p. 2.

146. FILOSOFIA no 2º grau já tem apoio da ministra. Estado de São Paulo, São Paulo, 26 de abril de 1983, p. 21.

147. FILOSOFIA pode voltar ao 2º grau. Correio Brasiliense, Brasília, 26 de abril de 1983.

148. FILOSOFIA pode voltar ao 2º grau. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 19 de outubro de 1981.

149. FILOSOFIA pode voltar ao 2º grau. Folha da Tarde, São Paulo, 17 de junho de 1982.

150. FILOSOFIA poderá ser obrigatória. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 de setembro de 1983, p. 19.

151. FILOSOFIA poderá voltar a ser disciplina obrigatória. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de agosto de 1986, p. 20.

152. FILOSOFIA será discutida em São Paulo. Folha da Tarde, São Paulo, 7 de maio de 1983.

153. FILOSOFIA vem sendo debatida em encontro. Folha da Tarde, São Paulo, 16 de julho de 1983.

154. FILOSOFIA volta este ano ao currículo das escolas estaduais de ensino médio. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de janeiro de 1980.

155. FILÓSOFOS católicos encerram congresso. Folha de São Paulo, São Paulo, 20 de julho de 1974.

156. FILÓSOFOS têm reunião. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de março de 1979.

157. FLEURI, Reinaldo Matias. Filosofia: para que? Educação e filosofia, Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 85-90, janeiro/junho de 1987.

158. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. 6.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981a. 79p.

159. _____. Pedagogia do oprimido. 10.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981b. 220p.

160. FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1980. 142p.

161. FUNÇÃO da filosofia é debatida na UNIMEP. Folha de São Paulo, São Paulo, 4 de abril de 1983.

162. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Centro de Letras e Ciências Humanas. Ofício Circular/His/Nº 006/82. Cuiabá: 10 de novembro de 1982.

163. FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Departamento de Filosofia. VI fórum de filosofia. Convite-programa. Teresina: maio de 1983.

164. GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. São Paulo: Cortez, 1985.

165. _____. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 6.ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1988. 175p.

166. _____. Para que serve afinal a filosofia? Reflexão, Campinas, v. 4, n 13, p. 131-138, janeiro/abril de 1979.

167. GASPARELLO, Arlete Medeiros. A questão do ensino de filosofia no 2º grau. Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986, 433 p. (Dissertação de Mestrado)

168. GIANOTTI, José Arthur. Cuidando de filosofia. Cadernos SEAF, Rio de Janeiro, v.1, n. 1, p. 33-41, agosto de 1978.

169. _____. Por que filósofo? Ensaios de Opinião, Rio de Janeiro, Inúbia,[s. d.], p. 71-2.

170. _____. Ser ou não ser professor de filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 6 de outubro de 1979. Caderno de Sábado, p. 14-5.

171. GOIÁS (Estado). Secretaria da Educação. Conselho Estadual de Educação. Resolução nº 101, de 21 de maio de 1987. Dispõe sobre a alteração do núcleo comum do currículo das escolas de 1º e 2º graus do sistema estadual de ensino e dá outras providências. Goiânia, 21 de maio de 1987.

172. GOMES, Nelson Gonçalves. Quem tem medo da filosofia no 2º grau? Folha de São Paulo, São paulo, 9 de setembro de 1983, p. 3.

173. GRAMSCI, Antônio. Concepção dialética da história. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986. 339p.

174. _____. Os intelectuais e a organização da cultura. 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982. 244p.

175. GUSDORF, G. Presença da filosófia na universidade. [S.n.t.].

176. HERNANDES, Isabel P. Neves. Filosofia, temor e preconceito. O Estado de São Paulo, São Paulo, 26 de janeiro de 1986.

177. HORKHEIMER, Max. A função social da filosofia. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 10-11.

178. HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986, 120 p.

179. IDÉIA válida. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 10 de março de 1982.

180. KATZ, Chaim Samuel. Filosofia, saber e poder. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de julho de 1982.

181. LADUSÃNS, Stanislavs, S.J. Nota sobre o ensino da filosofia no Brasil. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 16, p. 152-56, janeiro/abril de 1980.

182. _____. O ensino da filosofia nas escolas de 2º grau. Veritas, Porto Alegre, v. 28, n. 112, p. 395-401, dezembro de 1983.

183. LAGUEUX, M. Por que ensinar filosofia. Reflexão, Campinas, v. 5, n. 18, p. 12-29, setembro/dezembro de 1980.

184. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1984. 149p.

185. LITRENTO, Oliveiros. Importância da filosofia. Jornal do Comércio, Rio de Janeiro, 17 de julho de 1983.

186. LOBO JÚNIOR, Dácio Tavares. Proposta de discussão acerca do ensino da filosofia no 2º grau. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986, p. 83-92.

187. LOPES, Eliane Marte Teixeira. Origens da educação pública. São Paulo: Loyola, 1981.

188. _____. Perspectivas históricas da educação. São Paulo: Ática, 1986.

189. LOWY, Michael. Ideologia e ciências sociais. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 112p.

190. _____. Método dialético e teoria política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

191. LUCILIA, R. de Souza Machado. Politecnia, escola unitária e trabalho. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989. 271p.

192. MAGGIORI, R. Para que filosofia? Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 6-7.

193. MARKENSON, Roberto. Pela volta da filosofia às salas de aula. A União, João Pessoa, 12 de junho de 1982.

194. MARTINS, Waldemar Valle. Reintrodução da filosofia no 2º grau - justificativa. Santos, Sociedade Visconde de São Leopoldo, Faculdades Católicas de Santos, [s.d.].

195. MARX, Karl. A ideologia alemã. São Paulo: Hucitec, 1986.

196. _____. Os pensadores. São Paulo: Abril, 1985.

197. _____ e ENGELS, F. Textos sobre educação e ensino. São Paulo: Moraes, 1983. 100p.

198. MATO GROSSO DO SUL (Estado). Secretaria de Estado de Educação. Conselho Estadual de Educação. Deliberação CEE nº 1813, de 7 de janeiro de 1988. Dispõe sobre a organização do currículo do ensino de 1º e 2º graus do sistema estadual de ensino. Campo Grande, 7 de janeiro de 1988.

199. MEC quer a filosofia de volta ao 2º grau. O Estado de São Paulo, São Paulo, 10 de maio de 1983.

200. MEIRA, Antonio C. de et al. A "Introdução à Filosofia" como questão filosófico-pedagógica: relatório de pesquisa. Campinas, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, [s.d.].

201. MELLO, Guiomar Namo de (org). Escola nova, tecnicismo e educação compensatória. São Paulo, Loyola. 64p.

202. MESAS-redondas de filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 18 de março de 1979.

203. MINAS GERAIS. (Estado). Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 01/87. Orienta a aplicação da resolução CFE nº 06, de 26 de novembro de 1986 - reformulação do núcleo comum. Belo Horizonte, 9 de janeiro de 1987.

204. _____. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Ensino de 2º Grau. Documentação e Informação. Resolução nº 5.998, de 3 de fevereiro de 1987. Estabelece currículos básicos para o ensino de 1º e 2º graus nas escolas estaduais. Belo Horizonte, 4 de fevereiro de 1987.

205. _____. Resolução nº 6404, de 21 de janeiro de 1988. Estabelece o currículo pleno para o ensino normal nas escolas estaduais. Belo Horizonte, 22 de janeiro de 1988.

206. MINISTRA determina estudos para a volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 de maio de 1983, p. 22.

207. MINISTRA quer a filosofia no 2º e também no 3º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de abril de 1983, p. 13.

208. MONTEIRO, João Paulo. O ensino da filosofiano secundário. In: ENCONTRO NACIONAL DE PROFESSORES DE FILOSOFIA. A filosofia e o ensino da filosofia. São Paulo, Convivuo, 1979.

209. _____. A filosofia e seu ensino. Jornal da Tarde, São Paulo, 8 de junho de 1978.

210. _____. O medo da filosofia. Jornal da Tarde, São Paulo, 6 de dezembro de 1982.

211. MORAIS, João F. Regis de. Filosofia no 2º grau: uma inovação que tomei aos antigos. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 7-17, janeiro/abril de 1989.

212. NA reunião de professores, a defesa da filosofia. Folha da Tarde, São Paulo, 8 de outubro de 1984.

213. NASCIMENTO, Milton Meira. A filosofia no segundo grau: sua importância, sua especificidade. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 115-18.

214. NAVIA, Ricardo J. El problema de la motivación em la ensenanza media de la filosofia: La ensenanza media de la filosofia y los grandes temas de nuestro tempo. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 26-34, janeiro/abril de 1989a.

215. _____. Reflexiones sobre la metodologia en la ensenanza media de la filosofia. Reflexão, Campinas, v. 15, n. 43, p. 35-44, janeiro/abril de 1989b.

216. NIELSEN NETO, Henrique. Instalação do 1º encontro estadual de professores de filosofia. In: ___. O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1980. P. 13-8.

217. _____, (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986a, 300 p.

218. _____. Prolegômenos à destruição do ensino no Brasil. In: ___. O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986b. P. 19-66.

219. NISKIER, Arnaldo. Filosofia crítica ou crítica da filosofia. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 3 de abril de 1982.

220. NO 1º grau, filosofia para crianças. Folha da Tarde, São Paulo, 15 de maio de 1985.

221. NOGUEIRA, Maria Alice. Educação, saber, produção em Marx e Engels. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 220p.

222. NOSELLA, Maria de L. C. Deiró. As belas mentiras: a ideologia subjacente aos textos didáticos. 8.ed. São Paulo: Morais, 1981. 239p.

223. NUNES, Benedito. Proposta para o ensino da filosofia no 2º grau. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 119-26.

224. NUNES, César Aparecido. A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradiçõese perspectivas. Campinas: UNICAMP, 1990, 191 p. (Dissertação de Mestrado)

225. _____. Aprendendo filosofia. Campinas: Papirus, 1986, 112 p.

226. NUNES, Ruy. A filosofia no mundo cristão. O Estado de São Paulo, São Paulo, 5 de agosto de 1979.

227. _____. Os novos inquisidores da filosofia. O Estado de São Paulo, São Paulo, 20 de julho de 1984.

228. O ensino da filosofia nas escolas. O Estado de São Paulo, São Paulo, 21 de fevereiro de 1980.

229. O impasse da filosofia. Educadores e alunos discutem a volta da filosofia ao 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 13 de abril de 1980.

230. O papel da filosofia é pensar a realidade em crise. Folha de São Paulo, São Paulo, 15 de fevereiro de 1984, p. 20.

231. O retorno da filosofia é reivindicado. Folha de São Paulo, São Paulo, 10 de abril de 1983, p. 25.

232. PADILHA afirma que volta da filosofia ao 2º grau pode facilitar redação. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de outubro de 1981.

233. PAIM, Antonio. Quem tem medo da filosofia brasileira? O Estado de São Paulo, São Paulo, 3 de janeiro de 1982.

234. PAIVA, José Maria de. Colonização e catequese. São Paulo: Cortez, 1982. 108p.

235. PAIVA, Vanilda (org). Perspectivas e dilemas de educação popular. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

236. PATRÍCIO, Elza Maria Brito. Iniciativas tomadas na UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no segundo grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 5 de outubro de 1984.

237. _____, CELLA, Mario, SABÓIA, Beatriz. Informes concernentes às iniciativas tomadas pela UFMA quanto à revitalização do ensino da filosofia no 2º grau. São Luis, Universidade Federal do Maranhão, 28 de setembro de 1983.

238. PEGORARO, Olinto Antonio. Filosofia. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 10 de novembro de 1981a.

239. _____. Filosofia: a ressurreição depois do banimento: entrevista. In: HUHNE, Leda Miranda (org.). Politica da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 9-12.

240. _____. Justificativa para proposta de plano de ensino de filosofia no 2º grau. Campinas, [s.d.].

241. _____. Medo da filosofia. [s.n.t.]

242. _____ et al. O ensino de filosofia no 2º grau: [Documento de Brasília]. Brasília: 18 de novembro de 1981b.

243. _____. O retorno da filosofia. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 12 de fevereiro de 1980.

244. _____. O retorno do ensino da filosofia no 2º grau. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 9.

245. _____. Política da filosofia no Brasil. Correio do Povo, Porto Alegre, 6 de outubro de 1979. Caderno de Sábado, p. 13-5.

246. PEQUENOS filósofos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 24 de outubro de 1981.

247. PLASTINO, Caetano E. O ensino de filosofia das ciências naturais no secundário. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986., P. 127-30.

248. POLITZER, Georges. Princípios elementares de filosofia. São Paulo: Moares, 1986. 228p.

249. PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 6.ed. São Paulo: Cortez, 1986. 196p.

2450 PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS. Instituto de Filosofia. DOCUMENTO DE CAMPINAS (1983). Reflexão, Campinas, v. 8, n. 25, pp. 110-38, jan/abr de 1983.

251. PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Pronunciamento. Porto Alegre, 5 de outubro de 1981.

252. PRIANTE, Josita. A importância da filósofia no 2º grau. Educação em Mato Grosso, v. 6, n. 21, p. 25-7, 1983.

253. PROFESSOR apóia a reinclusão de filosofia. Diário de Natal, Natal (RN), 10 de maio de 1983.

254. PROFESSORES de filosofia condenam postura alienada e exaltam papel da crítica. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 20 de outubro de 1981.

255. PROFESSORES de filosofia devem eleger hoje sua primeira diretoria. Folha de São Paulo, São Paulo, 27 de outubro de 1984, p. 23.

256. PROFESSORES de filosofia reintegrados. Reflexão, v. 5, n. 17, p. 140, maio/agosto de 1980.

257. PROFESSORES debatem ensino da filosofia no 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 26 de outubro de 1985.

258. PROFESSORES exigem a volta de filosofia. Folha de São Paulo, São Paulo, 7 de outubro de 1984, p. 29.

259. PROFESSORES vêm interesse pelos temas da filosofia. A Tribuna, Santos, 6 de outubro de 1983.

260. PROPOSTA reinclusão de filosofia no 2º grau. Folha de São Paulo, São Paulo, 3 de setembro de 1983, p. 19.

261. QUE a filosofia volte aos cursos médios. Jornal da Tarde, São Paulo, 2 de maio de 1977, p. 15.

262. RELATÓRIO dos estudantes da USP presentes em Santos. [S.n.t.].

263. RELATO: SEAF e as reuniões anuais de professores de filosofia no 2º grau do Estado do Rio de Janeiro, 1983, 1984 e 1985. In: HUHNE, Ledà Miranda. Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: 1986. P. 111-20.

264. REUNIÃO de filósofos na USP. Diário de São Paulo, São Paulo, 18 de março de 1979.

265. REZENDE, Antonio (org). Curso filosofia. Rio de Janeiro: Zahar/SEAF, 1986. 252p.

266. RIBEIRO, Maria Luisa Santos. História da educação brasileira. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1987. 180p.

267. RIO DE JANEIRO (Estado). Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Cultura. Câmara de Ciências. Indicação nº 12, de 27 de fevereiro de 1980. Propõe normas relativas ao ensino de Filosofia no 2º grau. Rio de Janeiro, 27 de fevereiro de 1990.

268. _____. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 49, de 21 de janeiro de 1980. Sobre a inclusão da disciplina iniciação filosófica no currículo do 2º grau nas escolas da rede estadual e particular de ensino. Rio de Janeiro, 12 de maio de 1980.

269. _____. Secretaria de Estado de Educação e Cultura. Departamento de Educação. Coordenação de Ensino de 2º Grau. Ofício Circular nº 46. Rio de Janeiro, 14 de maio de 1980.

270. _____. Colégio Estadual Central do Brasil. Ofício nº 30. Rio de Janeiro, 27 de maio de 1980.

271. _____. Colégio Estadual Gomes Freire de Andrade. Ofício nº 41. Rio de Janeiro, 9 de maio de 1980.

272. _____. Colégio Estadual de Nova Friburgo. Ofício nº 45. Nova Friburgo, 9 de maio de 1980.

273. RIO GRANDE DO SUL (Estado). Leis, decretos, etc. Conselho Estadual de Educação. Parecer nº 188/79. [s.n.t.]

274. ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. História da educação no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1982.

275. RONDÔNIA (Estado). Leis, decretos, etc. Resolução CEE nº 19. Fixa normas para implantação da resolução nº 06 de 26 de novembro de 1986, do Conselho Federal de Educação e Aviso Ministerial 911/86, que dispõe sobre a reformulação do núcleo comum para o ensino de 1º e 2º graus e revogam a resolução nº 08/71/CFE. Porto Velho, 11 de fevereiro de 1987.

276. RODRIGO, Lídia Maria. Da ausência à presença da filosofia: o desafio da iniciação à reflexão filosófica. Educação e filosofia. Uberlândia, v. 1, n. 2, p. 91-4, janeiro/junho de 1987.

277. _____. Sobre a situação da filosofia no ensino secundário. Campinas: Pontifícia Universidade Católica, 29 de agosto de 1977.

278. ROHDEN, Valério. Quem tem medo da filosofia? Correio do Povo. Porto Alegre, 6 de outubro de 1979. Caderno de Sábado, p. 1-2-3.

279. RUSSO, Hugo Antonio. Didática especial da filosofiano segundo grau: subsídios para uma teoria didática. Campinas: UNICAMP, 1990. (Tese de Doutoramento)

280. SANFELICE, José Luis. Considerações sobre o senso comum e o filosofar. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986a. P. 145-52.

281. _____. Movimento estudantil: a UNE na resistência ao golpe de 64. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986b. 240p.

282. _____. O ato pedagógico e o ensino da filosofia. In: NIELSEN NETO, H. (org.) O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986c. P. 101-10.

283. _____. Sala de aula: intervenção no real. IN: MORAIS, Regis de (org). Sala de aula que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1986d. p.83-94.

284. SANTOS, Maria Carolina A. dos. Por que investigar hoje os primórdios da filosofia grega. In: NIELSEN NETO, H. (org.). O ensino da filosofia no 2º grau. São Paulo: Sofia Editora Seaf, 1986. P. 163-70.

285. SÃO PAULO (Estado). Leis, decretos, etc. Parecer nº 406, de 24 de abril de 1981. Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de lei 343, de 1979, vetado totalmente. [S.n.t.]

286. _____. Parecer nº 930, de 21 de agosto de 1979. Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de lei nº 343, de 1979. São Paulo, [s. d.].

287. _____. Parecer 1.199, de 10 de outubro de 1983. Da Comissão de Constituição e Justiça, sobre o Projeto de Lei n. 400, de 1983. São Paulo, 21 de outubro de 1983.

288. _____. Projeto de lei nº 343, de 29 de junho de 1979. Inclui sociologia, psicologia e filosofia no currículo escolar de 2º Grau. São Paulo, [s.d.].

321. SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS. Comissão de estudos sobre a reintegração da filosofia no ensino do segundo grau. A reforma do ensino e a filosofia no II grau. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978, Caderno de Sábado, p. 12.

322. _____. Boletim. Rio de Janeiro, n. 2, julho de 1978.

323. _____. Informe. [S.l.]: outubro de 1983.

324. _____. Regional de Alagoas. Plano experimentnal para implantação do ensino de filosofia. [S.n.t.]

325. _____. Regional do Paraná. Síntese dos trabalhos "Filosofia no 2º Grau". [S.n.t.].

326. _____. Regional do Rio Grande do Sul. Necessidade do ensino da filosofia no currículo do segundo grau. Correio do Povo. Porto Alegre, 11 de novembro de 1978, Caderno de Sábado, p. 6-7.

327. SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Trad. Liliana Rombert Soeiro. Lisboa: Livros Horizonte, 1984. 126 p.

328. TORRES, J. C. B. Por que filósofo. Correio do Povo, Porto Alegre, 11 de novembro de 1978. Caderno de Sábado, p. 4-5.

329. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. [Ofício], São Paulo: [s.d.].

330. _____. [Ofício]. São Paulo: 8 de abril de 1983.

331. UNIVERSIDADE FEDERAL DE CUIABÁ. Análise da situação do ensino de filosofia no 2º grau em Cuiabá. Cuiabá, 7 de novembro de 1982.

332. _____. Departamento de Filosofia. [Ofício]. São Luís: 7 de setembro de 1983.

333. UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Departamento de Filosofia. Relatório de atividades. Belo Horizonte: [s.d.].

334. _____. Faculdade de Educação. A implantação da filosofia no 2º grau: artigo escrito a partir das discussões realizadas pelos seguintes professores: Paulo R. Marguitti Pinto - Depto. de Filosofia da UFMG. Telma de Souza Birchal - Departamento de Filosofia da UFMG SEAF-MG. Emílio César P. Rezende - Depto. de Filosofia da UFMG - Presidente da SEAF-UFMG. Maria Tereza Amaral - Faculdade de Educação UFMG. Newton Bignotto de Souza - Depto. de Filosofia da UFMG. Setembro/83. In: HUHNE, Leda Miranda. Política da filosofia no 2º grau. São Paulo: 1986, p. 73-82.

335. UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. Centro de Estudos Gerais. Departamento de Filosofia. [Roteiro do V ENDF]. Vitória: 25 de novembro de 1985.

336. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. Departamento de Filosofia. O ensino da filosofia nas escolas de 2º grau em São Luís: V ENDF. Vitória-ES. São Luís: 1985.

337. _____. [Ofício]. São Luís, 7 de setembro de 1983.

338. _____. Centro de Estudos Básicos. Colegiado do Curso de Filosofia. Revitalização da filosofia no 2º grau - Projeto de Extensão. São Luis: junho de 1987.

339. UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO. Departamento de História. Situação do ensino de filosofia no 2º grau. Cuiabá: [s.d.].

340. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Departamento de Filosofia. Proposta para o ensino da filosofia no 2º grau. Belém: [s.d.].

341. UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ. Centro de Ciências Humanas e Letras. Departamento de Filosofia. Pêlo retorno da filosofia no ensino de segundo grau (relatório de atividades). Teresina: agosto de 1983.

342. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. Encontro Nacional de Chefes de Departamento de Filosofia: graduação e pós-graduação [roteiro do encontro]. Rio de Janeiro: 10 de agosto de 1981.

343. UNIVERSIDADE SANTA ÚRSULA. Departamento de Filosofia. Núcleo de Elaboração de Material Didático de Filosofia para 2º Grau. Guia de abordagem didática de filosofia para 2º grau. Rio de Janeiro: 1986.

344. _____. Relatório das atividades do Departamento de Filosofia da Universidade Santa Úrsula. Rio de Janeiro: 27 de novembro de 1985.

345. UNIVERSIDADES discutem aspectos da filosofia. A Tribuna, Santos, 5 de outubro de 1983, p. 4.

346. VAZ, Henrique C. de Lima. Filosofia no Brasil, hoje. Cadernos SEAF, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 7-16, agosto de 1978.

347. VELHOS filósofos. Jornal do Brasil, Rio de Janeiro, 28 de dezembro de 1981.

348. VOLTA da filosofia ao 2º grau terá campanha. Folha de São Paulo, São Paulo, 24 de agosto de 1982. p. 14.

349. ZILLES, Urbano. Por que o ensino de filosofia? O Estado de São Paulo, São Paulo, dezembro de 1978. Suplemento Cultural. Ciências Humanas. p. 10-1.