

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO
UNICAMP

BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

O ESPAÇO DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO
A PARTIR DA NOVA LDB (LEI Nº 9.394/96) : ANÁLISE E REFLEXÕES

DALTON JOSÉ ALVES
PROF. DR. SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO

Este exemplar corresponde à redação final da
dissertação defendida por Dalton José Alves e
aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 25/02/2000

Assinatura: _____

Orientador

Comissão Julgadora:

2000

UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	T/UNICAMP
	AL 87e
V.	Ex.
TOMBO BC	42991
PROC.	16-278/00
C	☐
D	☒
PREC.	R\$ 11,00
DATA	04/11/00
I.º CPD	

CM-00147020-3

CATALOGAÇÃO NA FONTE ELABORADA PELA BIBLIOTECA DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP

AL87e

Alves, Dalton José.

O espaço da filosofia no currículo do ensino médio a partir da Nova LDB (Lei nº 9.394/96) : análise e reflexões / Dalton José Alves. -- Campinas, SP : [s.n.], 2000.

Orientador : Sílvia Donizetti de Oliveira Gallo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Ensino de segundo grau - Currículos. 2. Filosofia - estudo e ensino. 3. Ensino - Legislação. 4. *Política educacional. I. Gallo, Sílvia Donizetti de Oliveira. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

ESTE TRABALHO CONTOU COM
FINANCIAMENTO DA FAPESP

DEDICATÓRIA

À Mara Adélia, esposa, companheira e amiga de todas as
horas, com quem tenho compartilhado os melhores
momentos da minha vida...
E mais ainda agora com a chegada do Leandro Gabriel,
filho querido, que também passa a compartilhar
conosco da vida...

AGRADECIMENTOS

À FAPESP, pelo financiamento, que possibilitou a minha subsistência nestes dois anos e o material indispensável para a execução deste trabalho, garantindo, assim, as condições necessárias para o bom andamento da pesquisa e que sem as quais esta Dissertação não teria sido realizada;

Aos meus pais, por terem me possibilitado a vida e ensinado a alegria de viver e pelo incentivo nos estudos;

À Maria Barbosa (D. Lourdes), a quem devo minha companheira e esposa Mara, pela gentileza e afeição com que nos recebeu em sua casa, possibilitando o término deste trabalho, com tranquilidade e sossego;

À Mara Adélia, companheira e amiga, pela infinita paciência, pelas sugestões valiosas e fundamentais, pelo seu apoio e incentivo que nunca faltaram nas horas que mais precisei;

Ao Professor Dr. Sílvio Gallo, mais que orientador, um amigo, que sempre me incentivou nesta empreitada, demonstrando confiança em minhas possibilidades, demonstrando desde o princípio que o projeto e o tema eram viáveis, e que poderia ser executado, como de fato ocorreu, obrigado pela orientação e leitura atenta dos textos, pelas sugestões valiosas, pela abertura e disponibilidade para ajudar;

Aos Professores do Departamento de Filosofia e História da Educação, (DEFHE-UNICAMP), em especial, aos Professores Doutores José Luis Sanfelice, Hermas Arana, Cesar Nunes e Renê Trentin Silveira, pelas indicações bibliográficas, a leitura criteriosa do trabalho no geral ou de partes dele e pelas sugestões valiosas que muito contribuíram para a execução desta versão final da Dissertação.

À Nailda, pelas inúmeras gentilezas e paciência transportando os materiais que eu precisava para o término deste texto;

À Karla, pela ajuda e dedicação na elaboração e revisão da versão do texto do Resumo para o Inglês;

RESUMO

A presente pesquisa surgiu de algumas inquietações, dúvidas e problemas suscitados pela Lei nº 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no que se refere ao caráter da presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio. Ao tomarmos contato com o texto da nova Lei chamou-nos a atenção, sobretudo, a falta de clareza quanto à forma que a Filosofia deve estar presente na Educação Básica. Segundo a nova LDB, ao final do Ensino Médio os educandos devem demonstrar, dentre outras coisas, “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Art. 36, § 1º, Inciso III). Percebemos que, conforme está, o texto permite entendimentos ambíguos e contraditórios, à medida que não deixa claro como se dará concretamente a presença da Filosofia nesse nível de ensino. Nos termos da Nova Lei não está claro, por exemplo, se a Filosofia e a Sociologia deverão ser tratadas no âmbito de uma Disciplina específica ou de outra forma qualquer. Diante disso, elaboramos o presente projeto de pesquisa para analisar mais detidamente o espaço reservado à Filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da LDB/96, e ver em que medida outros espaços poderiam ser abertos, objetivando compreender e refletir sobre a concepção que se tem da Filosofia e da sua significação em um ambiente de educação, atualmente no Brasil, tendo como pano de fundo a história da Filosofia no Ensino Escolar brasileiro.

ABSTRACT

This research has arisen from some uneasiness, doubts and problems raised by law nº 9.394/96, of Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) "Basic National Education and Guidelines", with reference to the nature of the presence of Philosophy in the Middle School curriculum. Upon becoming familiar with the text, our attention was drawn above all the absence of clarity, in relation to the form in which Philosophy should be present in Basic Education. In accordance with the new LDB, at the end of Middle School the students should demonstrate, among other things, “*sufficient knowledge of Philosophy and Sociology to exercise citizenship*” (Art. 36, § 1º, Inciso III). We realise that, as it is, the text allows ambiguous and contradictory understandings, as it is not clear how it will make the presence of Philosophy in this educational level. The new law it is not clear, for example, as to whether the Philosophy and Sociology should be treated as one specific discipline or in any other manner. In view of this, we developed this research to scrutinise the space reserved for, Philosophy in the middle school since LDB/96, and observe to what extent other spaces could be opened, to aiming at understanding and reflection of the concepts held about Philosophy and its meaning in the educational environments, which at the moment in Brazil, has the history of Philosophy as it backdrop in Brazilian School Education.

ÍNDICE

RESUMO / ABSTRACT	06
ÍNDICE	07
INTRODUÇÃO	09
CAPÍTULO I	14
BREVE HISTÓRICO DA PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA	
1. Do Período Colonial até a República: presença garantida	15
1.1. Período Jesuítico	15
1.2. Período Pombalino	18
1.3. Período Imperial	24
2. Da Primeira República ao Golpe Civil-Militar de 1964: presença indefinida	28
2.1. Primeira República	28
2.2. Período Após 1930	33
3. Período Ditatorial, Pós-1964: ausência definida	37
4. Período da Redemocratização Política do Brasil: presença controlada.....	44
CAPÍTULO II	55
DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, LEI Nº 9.394/96.	
1. A Construção do Projeto de LDB na Câmara Federal	55
2. A Tramitação do Projeto de LDB no Senado até a aprovação da Nova LDB	59
3. Significado da Nova LDB, nº 9.394/96	62
CAPÍTULO III	67
A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI 9.394/96: AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES.	
1. Questões preliminares	67
2. Da Educação Básica: seus objetivos e fins	71
3. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e os Temas Transversais	74
4. Limites e Contradições dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e da Ética como Tema Transversal	82
5. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio	85

CAPÍTULO IV	98
POR QUE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO?	
4. Sobre o educando do novo Ensino Médio	99
5. Conceito de Cidadania	104
6. A necessidade da Filosofia no currículo do atual Ensino Médio	106
CONCLUSÃO	118
TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS	125
BIBLIOGRAFIA	127
ANEXO: Boletim SEAF/RIO – Setembro/1999	134

INTRODUÇÃO

O nosso interesse pelo tema da Filosofia no Ensino Médio vem de longe; remonta ao período em que cursamos o Primeiro Grau (equivalente hoje ao Ensino Fundamental). Gostaríamos de destacar, nesse sentido, duas experiências muito marcantes em nossa formação, proporcionadas pelas Disciplinas de Matemática, na 7ª Série, e a Disciplina de História, na 8ª Série. A razão de ir tão ‘longe’ se justifica, pois, de certa maneira, essas experiências colaboraram para nos *despertar* o gosto pelas questões filosóficas e educacionais.

A respeito da Disciplina de Matemática, o acontecimento que gostaríamos de relatar ocorreu ao iniciar o ano letivo, na 7ª Série. O professor que ministrava a Disciplina surpreendeu os alunos com uma proposta inusitada, que nos deixou (os alunos) muito curiosos. Ele propôs que aquele ano começássemos a estudar o livro de Matemática pelo final, iniciando pelo estudo da Geometria. Justificou sua proposta alegando que as partes mais importantes e interessantes do estudo da Matemática (nos livros didáticos para o Primeiro Grau) são colocadas no final do livro, para que não dê tempo de estudá-las, pois, disse ele, inserindo essa questão no contexto político da época (1983), nesses capítulos estão os conhecimentos da Matemática que ajudam a desenvolver o raciocínio. Sem entrar no mérito da ‘tese’ desse professor, gostaria de destacar que isto afetou sensivelmente nossa percepção da realidade, na época, fazendo com que nós começássemos a suspeitar das coisas que aconteciam ao nosso redor, em especial no campo político.

A outra experiência se deu nas aulas de História na 8ª Série. Durante uma aula sobre o “descobrimento” do Brasil, o professor começou a questionar a idéia do ‘descobrimento’, alegando que Pedro Álvares Cabral não descobriu o Brasil, e sim, veio aqui apenas ‘tomar posse’ destas terras para a Coroa Portuguesa, pois já sabiam da sua existência. O que chamou

atenção, porém, não foi isto, mas os comentários que o professor fez após a aula, solicitando para que não comentássemos o que ele havia dito, pois ele poderia ser preso por isto. Em suas explicações, ele comentou que os Militares no Governo não queriam que o povo soubesse de certas coisas.

Neste caso, o que impressionou mais foi o professor falar que poderia ser preso por causa do que falou durante a aula, ou seja, ser preso é uma coisa muito séria. O que havia de tão ‘perigoso’ nas coisas que o professor de história dizia, que poderia justificar sua prisão? E tinha, ainda, a questão de que não podíamos saber certas coisas. Isto já havia nos intrigado nas aulas de Matemática, mencionadas acima; agora em História também? Aos poucos as nossas suspeitas foram aumentando e, também, os questionamentos acerca do que era ‘ensinado’ na escola, sobre o que passava na televisão, o que diziam os jornais, etc.

Devido a isso, ingressamos no Segundo Grau (equivalente hoje ao Ensino Médio) tendo uma concepção do mundo menos ingênua, digamos assim, o que acabou se revelando decisivo nas opções que tomaríamos daí em diante. Esse período coincide com o início da nossa militância política e sindical, quando participamos, por exemplo, da organização de um grêmio estudantil na escola; da organização de uma oposição sindical etc. A razão de tratar disto aqui se justifica, pois o nosso interesse inicial pela Filosofia vai se dar neste contexto.

As primeiras referências sobre a Filosofia nos foram transmitidas durante as aulas de História, quando estudávamos o período do Regime Militar, pós-1964, onde discutimos as razões que levaram à retirada das Disciplinas de Filosofia e de Sociologia do currículo, bem como, a redução da carga horária de História e Geografia e sua mudança para Estudos Sociais. Chamou a atenção, sobretudo, o fato de se retirar uma Disciplina do currículo escolar porque faz pensar e desenvolve o raciocínio crítico, conforme se dizia na época. Além das questões políticas e ideológicas que permeiam essa discussão, havia a contradição de se retirar do currículo uma Disciplina que faz pensar, pois, se a educação escolar não proporcionar o desenvolvimento do pensamento ou do raciocínio crítico, então qual o significado da Escola? Enfim, ficamos (os estudantes) intrigados com esta situação, o que gerou em nós um maior interesse pelas Disciplinas da área de Humanidades.

No nosso caso, especificamente, chamou-nos atenção as Disciplinas de Filosofia e História. Percebíamos na Filosofia a possibilidade de compreender a realidade de modo mais

abrangente e crítico, porém, sem descuidar do conhecimento da História. Já naquela época, de modo intuitivo, sentíamos a necessidade de não dissociar a Filosofia (ou o Filosofar) da História concreta da humanidade, onde a Filosofia ou as Filosofias foram (são) engendradas. De modo que quando fomos cursar a Disciplina de Filosofia, nesse nível de ensino, já estávamos bastante motivados para o seu estudo.

Todavia, a professora que assumiu as aulas de Filosofia não tinha formação específica na área; sua formação era em Pedagogia, o que comprometeu significativamente o andamento do curso. Isto frustrou nossas expectativas em relação à Disciplina, pois esperávamos um estudo mais sistemático e aprofundado da Filosofia, o que acabou não acontecendo. Contudo, isto não afetou o nosso entusiasmo pelas questões filosóficas, ao contrário do que ocorreu com a maioria dos colegas dessa turma, culminando com o nosso ingresso no curso de Bacharelado em Filosofia da PUC-Campinas, após o término do Segundo Grau. O contato mais estrito com a área da Filosofia no Bacharelado nos forneceu uma visão geral e ampla da Filosofia, seus métodos, seus temas, correntes e perspectivas etc., que confirmou e aprofundou ainda mais o nosso interesse pela área.

Outro período particularmente significativo em nossa formação, que queremos destacar, diz respeito a oportunidade de ingressar na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), para fazer a Licenciatura em Filosofia, sobretudo devido ao contato que esse curso possibilitou com as Disciplinas Pedagógicas da Licenciatura, donde nasceu nosso interesse pela temática educacional. Após o término da Licenciatura, passamos a acompanhar a problemática educacional em geral, o que nos aproximou da área da Filosofia da Educação, reunindo, assim, as duas áreas de nosso maior interesse, Filosofia e Educação. O nosso projeto de pesquisa para o Mestrado surgiu neste contexto.

O tema da nossa pesquisa propriamente dito surgiu de um ‘espanto’ com a atitude tomada pelo Conselho Escolar de um Colégio do Ensino Médio, de uma escola pública da cidade¹ onde moramos durante a adolescência. Com base na nova LDB (Lei 9.394/96), o Conselho Escolar desse Colégio retirou a Disciplina de Filosofia para incluir outra Disciplina no currículo, visando preparar melhor os alunos para o Vestibular, entendendo que a Nova Lei tornava opcional a criação dessa Disciplina. Isto deixou-nos intrigados, pois até então

¹ Cidade de Pedreira, interior do Estado de São Paulo.

pensávamos que a nova LDB/96 tornava obrigatória a Filosofia, segundo tinham nos informado alguns colegas da área. Daí o nosso ‘espanto’ com a decisão do Conselho Escolar desse Colégio. Afinal, a LDB nº 9.394/96 torna realmente obrigatória a Disciplina de Filosofia? Em que sentido? O que significa a decisão do Conselho Escolar, supracitada? Estas são questões que passaram a nos intrigar a partir de então.

Posteriormente, em contato com o texto oficial, foi possível constatar que realmente o texto é ambíguo com relação a forma como a Filosofia e a Sociologia deverão ser introduzidas no currículo do Ensino Médio, dando margem a esse tipo de interpretação, sobretudo quando diz, apenas, que os educandos devem demonstrar ao final do Ensino Médio, dentre outras coisas, “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Lei nº 9.394/96, Art. 36, §1º, Inciso III), sem deixar claro como isto se dará concretamente.

Este acontecimento fez ressurgir as nossas inquietações da época em que cursamos o ‘Segundo Grau’, lembrando do quanto lutamos para garantir um bom curso de Filosofia na escola, sendo a nossa maior reivindicação na época a contratação de um professor da área e o aumento da carga horária da Disciplina. Já naquela época julgávamos importante o contato dos alunos desse nível de ensino com a Filosofia, bem como com outras Disciplinas da área humanista, como Sociologia e Psicologia. Isto suscitou, ou melhor, provocou o nosso interesse por um conhecimento mais aprofundado da situação atual da Filosofia no Ensino Médio e as perspectivas que se colocam para a Filosofia a partir da nova LDB, Lei nº 9.394/96.

Com base nisto elaboramos um projeto de pesquisa para o Mestrado em Educação que resultou nesta Dissertação, que se destina a analisar o caráter da Filosofia no Ensino Médio a partir da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), e refletir sobre a forma como deverá ser concretizada a presença da Filosofia no currículo, se como uma Disciplina específica ou diluída nas outras Disciplinas como tema transversal, projetos, atividades etc., tendo como referência a história da Filosofia no Ensino Escolar brasileiro.

O texto foi estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo empreendemos um resgate das presenças e ausências da Filosofia no currículo da Educação Escolar brasileira, do nível básico, no sentido de mostrar que os problemas referentes a situação da Filosofia na educação escolar nacional não é um questão apenas contemporânea mas tem raízes históricas,

ou seja, é fruto de um processo que reflete a indefinição quanto ao caráter da educação escolar pública brasileira de nível básico, sendo que hoje presenciamos o momento atual desse processo.

No segundo capítulo, fazemos uma breve descrição do processo de elaboração da LDB/96 (Lei nº 9.394/96) com base na bibliografia existente sobre o assunto, discorrendo sobre a sua trajetória na Câmara dos Deputados e depois no Senado Federal até a aprovação do texto final e a sua posterior promulgação. Por último, discutimos sucintamente o significado desta nova LDB, no cenário nacional, procurando desenhar em linhas gerais o contexto onde serão inseridas as reformas educacionais a partir da promulgação, em 1996, da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No terceiro capítulo, discorremos sobre as implicações do texto da LDB/96 para a presença da Filosofia no Ensino Médio. Neste sentido, abordamos algumas reformas curriculares que foram empreendidas na Educação Básica, atualmente, tendo como referência a Lei 9.394/96, procurando demonstrar que a ambiguidade desta Lei, quanto à forma como a Filosofia deverá ser contemplada no currículo do Ensino Médio, pode inviabilizar na prática uma presença efetiva e substancial da Filosofia nesse nível de ensino, ao contrário do apregoado oficialmente e do que se pensa a primeira vista, quando tomamos contato com a ‘letra’ da Lei.

E finalmente, no quarto capítulo, tratamos das razões que justificam hoje a necessidade da inclusão da Filosofia, como Disciplina obrigatória, no Ensino Médio. Partimos das expectativas em relação aos educandos do Ensino Médio quanto ao papel da educação na conjuntura atual, mostrando, posteriormente, que a Filosofia pode contribuir, sem exclusividade mas de forma contundente, na formação dos educandos do nível Médio, da Educação Básica, munindo-os de elementos teóricos e metodológicos para que pensem em outras bases, de maneira coerente e unitária, a própria ‘concepção do mundo’ que, em última instância, é o que norteia seu pensar, seu agir e o seu sentir, individual e coletivo.

CAPÍTULO I

BREVE HISTÓRICO DA PRESENÇA/AUSÊNCIA DA FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR BRASILEIRA

Refletir sobre o estado atual da questão da Filosofia no “Novo Ensino Médio”, objetivo fundamental desta Dissertação, exige que conheçamos um pouco da História da presença/ausência da Filosofia nesse nível de ensino até hoje no Brasil.

Resgatar as presenças e as ausências da Filosofia na Educação Escolar brasileira, sobretudo na educação de nível básico, é sem dúvida uma tarefa exigente, afinal, são 500 anos de muita História para ‘contar’. Segundo os historiadores, desde que se projetaram e começaram a funcionar os primeiros Colégios dos Jesuítas no Brasil Colônia, a Filosofia logo passou a figurar como um de seus cursos (CUNHA, 1980: 30; CARTOLANO, 1985: 22).

A nossa pretensão neste texto, contudo, é modesta. É nosso objetivo apenas ‘revisitar’ – para usar um termo da moda – alguns momentos da trajetória da Filosofia na História da Educação Nacional, numa visão panorâmica, mas necessária para compreendermos a problemática atual que estaremos discutindo ao longo desta Dissertação.

A nossa intenção é esclarecer, dentre outras coisas, que a questão da presença/ausência da Filosofia na ‘Educação Básica’ neste país não é coisa de agora e nem é coisa de uns tantos professores desempregados e queixosos do fechamento do seu posto de trabalho. Em que pese ser esta uma preocupação plenamente justificável, o problema maior é de cunho pedagógico e tem a ver com a concepção de ensino e aprendizagem adotada. Dependendo do projeto educativo adotado isto implica em maior ou menor espaço para a Filosofia na grade curricular das Escolas. Voltar-se para a História da Filosofia na Educação Escolar brasileira torna-se,

assim, imprescindível para que vejamos nos vários modelos educacionais implementados no Brasil, qual deles contemplou a Filosofia no currículo. E mais ainda: qual Filosofia foi contemplada? Em que sentido a Filosofia esteve presente ou ausente do currículo? Por quê? Nesse sentido, ao confrontarmos a Legislação atual (Lei 9.394/96; BRASIL.SEMTEC, 1999b), com a trajetória histórica da Filosofia nesse nível de ensino, poderemos vislumbrar com maior clareza as implicações das atuais medidas para a Filosofia e o caráter de sua presença ou ausência no 'Novo Ensino Médio'.

1. DO PERÍODO COLONIAL ATÉ A REPÚBLICA: PRESENÇA GARANTIDA.

1.1. *Período Jesuítico.*

A primeira experiência pedagógica em terras brasileiras, no sentido formal, como Educação Escolar, ocorreu no Período Colonial sob a influência Portuguesa, reproduzindo-se aqui o modelo educacional aplicado na Metrópole, que se baseava na pedagogia da Companhia de Jesus, Ordem Religiosa da Igreja Católica, também denominada simplesmente de Jesuítas.

A Companhia de Jesus,

fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, tinha um regime de trabalho organizado segundo moldes militares; foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, procurando fortalecer a Igreja Católica contra os heréticos e infiéis. (CARTOLANO, 1985: 20).

No Brasil, os cursos organizados pelos Jesuítas funcionavam em Colégios e Seminários, e se estruturavam, de modo geral, em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes e o curso de teologia.

O curso elementar, de duração não definida, possivelmente um ano, consistia no ensino das "primeiras letras" (ler, escrever e contar) e da doutrina

religiosa católica; o curso de humanidades, de dois anos de duração, abrangia o ensino da gramática, da retórica e das humanidades, sendo realizado todo em latim [...]; no curso de artes, também chamado de curso de ciências naturais ou curso de filosofia, ensinava-se, durante três anos, lógica, física, matemática, ética e metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado. Esse curso conferia os graus de bacharel e licenciado [...]; o curso de teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor. Seu currículo consistia em duas matérias básicas. A teologia moral, ou “lição de casos”, tratava de questões éticas relativas às práticas cotidianas [...] a teologia especulativa, consistia no estudo do dogma católico – Grifos do autor – (CUNHA, 1980: 27).

Toda a estrutura de organização dos estudos feita segundo o modelo dos Jesuítas, baseava-se nas normas sistematizadas pelo *Ratio Studiorum* (Plano de Estudos). Esse modelo fora transplantado para as colônias que deviam seguir a mesma orientação emanada da Metrópole Portuguesa.

O *Ratio Studiorum*, aprovado em forma definitiva nos começos do século XVII, “sintetiza a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programas, métodos e disciplina das escolas da Companhia” (PAIM, 1984: 210).

Com base no modelo do *Ratio Studiorum*, o ensino deveria ser organizado em dois graus: “os *studia inferiora*, correspondentes, **grosso modo**, ao atual ensino secundário*, e os *studia superiora*, correspondendo aos estudos universitários” – Grifos do autor – (CUNHA, 1980: 25).

A Filosofia aparece no contexto do plano pedagógico da Companhia de Jesus, nos *studia superiora*, que correspondia ao curso de Filosofia e de Teologia:

O curso de filosofia levava três anos, onde Aristóteles era o autor estudado: no primeiro ano, lia-se A Lógica; no segundo, De Coelo, De Generatione e Meteoros; no terceiro, continuava-se com De Generatione, acrescentando-se De Anima e a Metafísica; paralelamente a essas obras principais, liam-se,

* Hoje talvez possamos dizer ‘Ensino Médio’.

na cadeira de moral, a Ética e, na de matemática, a Geometria” – Grifos do autor – (CUNHA, 1980: 25-26).

Mas não se estudava qualquer Filosofia, e sim, aquela que interessava aos projetos da Companhia. A Filosofia ensinada na colônia estava impregnada, por assim dizer, tanto na forma quanto no conteúdo, pela ‘concepção do mundo’ (ideologia) dos Jesuítas. Na forma, devia seguir o Ratio Studiorum, com Disciplina e rigor; e no conteúdo, devia estudar Tomás de Aquino e com algumas ressalvas, Aristóteles (PAIM, 1984: 211). Recomendava-se um rigoroso controle sobre os professores e sobre as leituras feitas pelos alunos, para não expor os alunos à nenhuma influência externa, à ‘idéias novas’ ou contrárias a Doutrina da Igreja. A décima-quinta regra do Ratio Studiorum, prescreve, acerca dos professores de Filosofia, por exemplo, que “...se alguns forem amigos de novidade ou de espírito demasiado livre, devem ser afastados sem hesitação do serviço docente (PAIM, 1984: 210).

Esse zelo todo dos Jesuítas pela ‘boa formação’ dos seus alunos, resulta das razões para as quais a Companhia foi criada. Conforme afirma AZZI,

a Companhia de Jesus é fundada exatamente na época em que se afirmava o movimento da reforma tridentina, visando, seja o fortalecimento da moral da Igreja contra a influência da mentalidade renascentista, seja o restabelecimento do espírito de autoridade abalado pelo movimento protestante (1987: 39).

Então, é ‘natural’ que a presença dos Jesuítas no Brasil Colônia e o ensino por eles desenvolvido em seus Colégios, reflita o embate ideológico e político travado na Metrópole. Ademais, a presença da Companhia nas Colônias não exerce apenas uma função burocrática, catequética e educacional, externa ao que estava acontecendo de modo mais geral em todo o Reino Português e na Europa. O pensamento católico, representado nesse período pelos Jesuítas,

nos primeiros séculos, estava vinculado intimamente ao projeto colonizador lusitano, servindo com frequência como suporte ético-religioso para a dominação lusitana não apenas sobre os indígenas e os negros, mas também sobre os próprios colonos que buscassem maior liberdade de pensamento e de ação em sua atividade no Brasil. Sob esse aspecto, o pensamento católico

se manifesta explicitamente como uma ideologia de cunho marcadamente autoritário e conservador – Grifos nossos – (AZZI, 1987: 13).

É preciso registrar, também, que esses cursos eram destinados aos ‘homens bons’ da Colônia, os proprietários, senhores de engenho etc., estando os índios, os negros e os brancos pobres, excluídos desse processo. Quando muito tinham acesso aos cursos elementares e os de humanidades, que eram organizados pelos Jesuítas para os “externos”, isto é, “*para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus*” (CUNHA, 1980: 28). Os cursos que permitiam um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização, os *studia superiora*, que compreendiam os cursos de Filosofia e de Teologia, estavam reservados aos filhos dos ‘senhores ricos e proprietários’ da Colônia. Somente eles tinham acesso e direito à educação, de nível superior², dirigida pelos Jesuítas, que era “*juntamente com a posse da terra e de escravos, um sinal de classe*” (CARTOLANO, 1985: 20).

A hegemonia da Companhia de Jesus no campo educacional irá persistir até a reforma empreendida pelo Marquês de Pombal, conhecida como Reforma Pombalina, já sob a influência do ideário Iluminista, ocasião em que os Jesuítas são expulsos de Portugal e consequentemente também das suas Colônias, em 1759.

1.2. *Período Pombalino.*

Nesse período a Metrópole Portuguesa procurava se adaptar, econômica, política e ideologicamente, às ‘mudanças estruturais’ que se intensificavam na Europa, resultantes da hegemonia que o Ideário Liberal assumia sobre a Aristocracia Feudal, esta em franca decadência. Aliado a isto, está a profunda subordinação econômica de Portugal à Inglaterra, devido a sucessivos acordos entre os dois países “*celebrados em 1642, 1654, 1661, 1703, nos quais os Portugueses faziam concessões econômicas em troca de proteção político-militar*” (CUNHA, 1980: 37). Portugal chegou em meados do século XVIII sufocado por uma aguda crise econômica, que dividiu a classe política Lusitana em dois partidos, “*cisão gerada e*

² Sobre a polêmica se existiu ou não ensino superior na Colônia, ver CUNHA (1980), que trabalha com a hipótese de haver esse nível de ensino no Brasil Colônia.

reforçada por relações conflituosas entre nobres, misturadas com as relações entre as ordens religiosas” (CUNHA, 1980: 38).

Sebastião José de Carvalho e Mello, futuro Marquês de Pombal, nomeado Ministro do Rei, em 1750, procurava obter a hegemonia para o Monarca, quando após uma tentativa, frustrada, para matar o Rei, conduzida pelo partido oposicionista, em 1758, forneceu as condições políticas para suplantar seus adversários. Deflagrou, assim, um processo de perseguição e repressão ao partido dominado e a seus aliados, em especial a Companhia de Jesus, envolvida no atentado, culminando com a expulsão dos Jesuítas de Portugal e consequentemente das Colônias.

Logo após, Pombal dá início a um conjunto de reformas que consistiu, basicamente, em medidas que visavam a independência econômica de Portugal em relação ao julgo Inglês. Para tanto, propunha as reformas como necessárias para instaurar um processo de industrialização de Portugal, a exemplo do que se processava na Inglaterra, para com isso elevar a economia portuguesa ao nível do ‘dominador’, tornando-a, assim, mais competitiva (CUNHA, 1980: 39).

Pombal e as reformas por ele empreendidas, em especial no campo educacional, representaram, também, do ponto de vista ideológico, o momento de abertura de Portugal às idéias Iluministas e Liberais, hegemônicas em quase toda a Europa, nesse período. Das reformas Pombalinas, a mais significativa foi, talvez, a da Universidade de Coimbra, em 1770, sem dúvida a mais conhecida.

Foram criadas nessa Reforma, mais duas ‘*faculdades maiores*’, a de Matemática e a de Filosofia. Um destaque que pode ser feito em relação a Faculdade de Filosofia, é com relação ao caráter desse curso. Tal como no ‘Colégio de Artes de Coimbra’ quando sob a direção do Ratio Studiorum, a recém criada Faculdade de Filosofia da Universidade de Coimbra, mantém o *objetivo propedêutico* aos cursos de Medicina, Teologia, Direito e Cânones, porém, “*assumiu um outro, o do ensino das ciências naturais como um fim em si mesmo*” (CUNHA, 1980: 50).

A Filosofia é compreendida, nesse período, como ‘Ciência Natural’, numa perspectiva pragmática e utilitária, de acordo com a ‘concepção de mundo burguesa’, que tem como sua maior preocupação o domínio do mundo material. “*Essa obsessão permanente se revela como*

visão prática, que focaliza qualquer coisa a partir da utilidade que possa ter em face daquele domínio. A mesma preocupação, portanto, atravessa a ciência burguesa” – Grifos nossos – (ALVES, 1993: 63). Deste modo, a nascente burguesia Lusitana, agora hegemônica, passou a demandar uma educação que tivesse como objetivo o domínio da natureza pela Ciência, no sentido de que *“a observação e a experimentação são recursos para a produção de conhecimentos e de instrumentos, mediações essenciais para a intensificação do domínio do homem sobre a natureza”* (ALVES, 1993: 64). Paradigmático, nesse sentido, na Colônia brasileira, é o Seminário de Olinda quando sob a direção do Bispo Azeredo Coutinho, do qual falaremos mais adiante.

É possível compreender melhor o significado dessas Reformas empreendidas por Pombal, no que tange à Filosofia na Educação Escolar, se nos atentarmos para o conteúdo desse curso. Segundo os novos estatutos da Universidade de Coimbra, a Faculdade de Filosofia deveria ser cursada em quatro anos letivos

correspondendo a cada um uma cadeira, na seguinte ordem: 1) Filosofia Racional e Moral, 2) História Natural, 3) Física Experimental, 4) Química Teórica e Prática. No segundo ano os estudantes deveriam cursar, além daquela cadeira, a de Geometria Elementar na Faculdade de Matemática (CUNHA, 1980: 50).

O Ensino Escolar, no Período Pombalino, muda radicalmente a perspectiva em relação ao ensino dirigido pelo Ratio Studiorum dos Jesuítas, centrado, fundamentalmente, na leitura de Aristóteles e de Tomás de Aquino. Segundo o ‘novo Plano de Estudos’, além de propor uma bibliografia aberta às novidades literárias da época, sobretudo as vindas da França, sugere-se evitar a leitura de Aristóteles, tido por Pombal como um ‘filósofo abominável’ (CUNHA, 1980: 51).

O processo inaugurado por Pombal não tarda a refletir-se nas Colônias, que sofrem os efeitos (nem sempre positivos) da política da Metrópole. Com a expulsão dos Jesuítas, Pombal empreende uma reforma político-pedagógica de caráter amplo, organizando a educação na Metrópole Portuguesa em outras bases: laica e Liberal, e as Colônias deveriam se adaptar à nova orientação. Contudo, o que houve na prática foi o desmonte do que havia de estrutura

pedagógica montada pelos Jesuítas: escolas, professores, materiais didáticos, livros etc., sem colocar no lugar algo equivalente, no nível estrutural.

O “novo ensino” deveria se dar através de ‘aulas régias’, ou seja, ‘aulas avulsas’ e isoladas, não havendo a necessidade de Colégios para ministrar qualquer curso. Todavia, a despeito do que se pretendia com a Reforma Pombalina, esta terminou sendo mais prejudicial que positiva para o ensino no Brasil Colônia, pois, com a expulsão dos Jesuítas e devido a não criação de um organismo político-educacional alternativo ao mantido pela Companhia de Jesus, isso ocasionou um inevitável desmonte de toda a estrutura educacional montada para ministrar a instrução na colônia, deixando a Colônia brasileira sem uma Educação Escolar consistente, ou equivalente estruturalmente, àquela que estava sendo expurgada (ROMANELLI, 1998: 36).

*Se, antes, havia nos colégios dos padres jesuítas um plano sistematizado e seriado de estudos, organizados segundo uma pedagogia consistente, a **Ratio Studiorum**, a reação contra eles, baseada no enciclopedismo, não conseguia erigir um edifício cultural alternativo, ao menos na esfera do ensino. Assim, foram criadas, no Brasil, aulas de grego, hebraico, filosofia, teologia, retórica e poética, desenho e figura, aritmética, geometria, francês, quase todas independentes, funcionando em locais distintos – Grifos do autor – (CUNHA, 1980: 52).*

“A criança foi jogada fora, juntamente com a água do banho”, conforme diz um ditado popular. O ‘antijesuitismo’, no Brasil, aliado ao Ideário Liberal e Iluminista, consistiu, nesse período, na *supressão* de todo o aparato pedagógico e político da Companhia de Jesus, muito além do que talvez fosse necessário. E é a própria Metrópole um exemplo do que poderia ter sido feito, onde se reformou a Universidade de Coimbra ao invés de simplesmente a dissolver, como ocorreu com os Colégios Jesuítas no Brasil Colônia (CUNHA, 1980: 49). Uma tentativa (tardia) no sentido de construir, no Brasil Colônia, uma proposta educativa alternativa àquela dos Jesuítas, foi a reativação do Seminário de Olinda, em 1800, por Azeredo Coutinho.

José Joaquim da Cunha de Azeredo Coutinho, Bispo de Olinda, de 1779 a 1802, descendente de família rica, nasceu em Campos, Rio de Janeiro,

...herdou terras e engenho do pai. Assumiu a administração de suas posses aos 26 anos de idade, mas, seis anos depois, aproximadamente, abdicou do direito de primogenitura e dirigiu-se para Portugal, onde, em Coimbra, estudou letras e filosofia e, mais tarde, licenciou-se em direito canônico. Ordenado sacerdote e depois bispo, nunca deixou, contudo, de raciocinar como um senhor de engenho, como um burguês (ALVES, 1993: 64).

Azeredo Coutinho, depois de estudar na Universidade de Coimbra, reformada, volta ao Brasil para dirigir o Seminário de Olinda, do qual foi o autor dos *Estatutos* que nortearam os estudos ali realizados, plenamente inseridos na concepção de mundo burguesa, voltados para a solução de problemas práticos e eminentemente econômicos. Segundo ALVES,

a preocupação maior, que norteia Azeredo Coutinho, está centrada na própria necessidade de domínio do mundo material, para que sejam desenvolvidos, no caso, a indústria, a agricultura e a mineração (1993: 138).

Dentre os objetivos de Azeredo Coutinho, ao assumir a direção do Seminário de Olinda, destaca-se o da organização de um projeto educativo que preparasse indivíduos capazes de inventariar *“as riquezas naturais do reino, visando sua futura exploração econômica”* (ALVES, 1993: 70). Porém, em se tratando do Brasil, isso implicava em muitas dificuldades, principalmente devido a grande extensão do território que deveria ser pesquisado. Para tanto, era preciso formar *“filósofos naturalistas – os cientistas da época – dispostos a interiorizarem-se para que os recursos brasileiros nos reinos mineral, da flora e da fauna fossem inventariados”* (ALVES, 1993: 70). Mas como o filósofo naturalista era um homem de gabinete e que por isso raramente fazia incursões na mata, Azeredo Coutinho percebeu que necessitava de ‘outro tipo de homem’. E concluiu que este deveria ser o ‘cura’, que por ‘dever de ofício’, tinha que se embrenhar no sertão juntamente com suas ‘ovelhas’, tendo assim vasto contato com plantas, aves, peixes, etc.. O único problema nesse caso era garantir que o ‘cura’ recebesse uma boa formação *em “ciências naturais, em desenho, em geometria”*, para efetivamente realizar o projeto de ‘inventariar’ as riquezas naturais brasileiras que poderiam, ulteriormente, serem exploradas para fins industriais ou comerciais (ALVES, 1993: 70).

Após a criação do Seminário de Olinda, Azeredo Coutinho explicitou seus objetivos da forma seguinte:

Quando o habitante dos sertões e das brenhas for filósofo, quando o filósofo for habitante das brenhas e dos sertões, ter-se-á achado o homem próprio para a grande empresa das descobertas da natureza e dos seus tesouros; o ministro da religião, o pároco do sertão e das brenhas, sábio e instruído nas ciências naturais, é o homem que se deseja... (CUNHA, 1980: 60).

O filósofo, que Azeredo se refere no texto supracitado, é o especialista em Ciências Naturais. Nesse sentido, os Estudos de Filosofia (Ciência Natural), na visão do Bispo de Olinda, deveriam ser *verdadeiros centros de estudos tecnológicos onde os futuros sacerdotes, agentes da modernização econômica, aprenderiam toda a sorte de conhecimentos úteis à agricultura e à mineração* (CUNHA, 1980: 60).

É nesta perspectiva que se organiza o Curso de Filosofia do Seminário de Olinda, com dois anos de duração, após o de Retórica, onde se estudava:

a lógica, a metafísica, a ética e 'parte da Física Experimental' eram ministrados no primeiro ano, enquanto a história natural e a química ocupavam, com exclusividade, o segundo ano. Portanto, os conteúdos de filosofia natural predominavam sobre os de filosofia racional e de filosofia moral. Além de terem um lugar no primeiro ano, através de física experimental, gozavam de domínio pleno no segundo – Grifos do autor – (ALVES, 1993: 135).

O Seminário de Olinda, no período em que esteve sob a orientação dos Estatutos organizados pelo Bispo Azeredo Coutinho (1800-1836), teve participação na formação de algumas das lideranças políticas do próximo período, por exemplo, os líderes da revolução Pernambucana de 1817, e “*parece haver consenso de que ele formou senão os proclamadores da Independência, em 1822, pelo menos os precursores*” (CUNHA, 1980: 61). Isto demonstra, em certa medida, já haver no Período Pombalino a influência de idéias novas na Colônia brasileira, vindas da Europa, que aos poucos irá solapar as ideologias da Igreja e da Monarquia, hegemônicas desde os primórdios do Brasil Colônia, cedendo terreno para a ideologia Liberal, que irá fundar, mais tarde, a República no Brasil.

1.3. *Período Imperial.*

Em 1808 acontece a transferência da sede do Reino Português para Rio de Janeiro, num contexto em que a correlação de forças dos conflitos europeus, especificamente entre a França, de Napoleão Bonaparte, e a Inglaterra, que estavam em “*disputa pela hegemonia européia e colonial*” (CUNHA, 1980: 65), colocavam Portugal numa posição nada confortável, pressionado de um lado pelas forças militares de Napoleão e de outro pela frota de navios inglesa, que tanto poderia defender como bombardear a Capital Lusitana. Enfim, é selado um acordo com os ingleses para a transferência da sede do Reino Luso para o Brasil, com a garantia da esquadra inglesa, que daria escolta naval à frota de navios portugueses. Em troca, Portugal deveria ceder à Inglaterra o direito de utilizar os portos brasileiros para comércio, benefício que possibilitava o escoamento de manufaturados ingleses estocados por força de bloqueio econômico, imposto por Napoleão à Inglaterra. Não se deve pensar, contudo, que a transferência da Corte Portuguesa para o Brasil tenha sido ‘uma simples fuga medrosa’, pois, segundo CUNHA (1980: 66), há estudos que fornecem referências convincentes demonstrando que essa transferência foi feita com antecedência de pelo menos um ano.

Durante a sua permanência no Brasil, D. João VI investiu na montagem de uma infraestrutura administrativa para conduzir seus negócios e interesses a partir do Brasil Colônia, agora transformado em sede provisória do Reino Português. Começaram a funcionar, por exemplo, “*a Imprensa Régia, uma escola de comércio, uma Academia de Guerra, a célula inicial da nossa atual Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, etc.*” (CARTOLANO, 1985: 27).

O tempo de estadia da Corte Portuguesa no Brasil Colônia, logo elevado à categoria de Reino Unido, por D. João VI, foi marcado pelas mudanças drásticas que provocou no panorama cultural da Colônia, especialmente devido a abertura dos portos brasileiros ao comércio mundial, que propiciou a “*influência de novas idéias na vida da colônia*” (CARTOLANO, 1985: 26).

No campo educacional destaca-se a reestruturação do *Ensino Superior*, que seria responsável pela reprodução dos quadros políticos e administrativos do qual carecia a burocracia do Estado. A Academia Militar e a Academia de Marinha, os cursos de medicina e

cirurgia e o de matemática, destinavam-se a formação de profissionais militares; para os não militares foram criados os cursos de agronomia, de química, de desenho técnico, de economia política e de arquitetura. E mais tarde, no período da independência, foi criado o curso de Direito, visando suprir a demanda por especialistas em legislação, bem como, preparar os futuros parlamentares que atuariam no Congresso.

As *Disciplinas de ciências naturais* (matemática, física, química, biologia e mineralogia), foram deslocadas do curso de Filosofia, controlados pela Igreja, para os cursos médicos e para a Academia Militar, depois para a Escola Politécnica, de onde se separou. Esses cursos passaram a ser ministrados com ‘livros-textos’ daquelas ciências, importados sobretudo da França. Isto resultou numa maior influência, no Brasil, das idéias que estavam em ebulição na Europa, especialmente o Positivismo, que passou a integrar o ‘ideário nacional’, especialmente

com o retorno de brasileiros que estudavam na Escola Politécnica de Paris (onde lecionava Augusto Comte), o positivismo veio a se firmar como a ideologia dos médicos, dos engenheiros, dos oficiais do exército e dos professores secundários das disciplinas científicas. Eles passaram a ser os ideólogos das frações progressistas das classes dominantes e das camadas médias urbanas, utilizando a doutrina positivista contra as doutrinas veiculadas pela Igreja Católica e, por extensão, contra o regime monárquico e a escravidão[...] Os estudos de filosofia (propriamente dita) deslocaram-se para as faculdades de direito, onde foi menor a influência do positivismo... (CUNHA, 1980: 63).

De 1808 até a Independência em 1822, o ensino escolar no Brasil manteve a estrutura que vinha desde Pombal, sendo predominantemente *estatal e religioso* e funcionando em estabelecimentos isolados. Muitas tentativas foram feitas no intuito de unir esses cursos num mesmo espaço, segundo o modelo de Universidade, porém, todas elas resultaram frustradas impossibilitando a criação da Universidade durante o *Período Imperial*.

Após a Independência, a estrutura escolar começou a se modificar e passaram a existir dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular).

Tomando o Estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular funcionando em regime de '*laissez-faire*'.

Os "*Preparatórios*" e os "*Exames Parcelados*" exigidos pela burocracia escolar para o acesso aos níveis superiores de ensino, deveriam servir como alternativa aos alunos que pretendiam matricular-se num Curso Superior e não haviam cursado nenhuma Escola Secundária ou as "aulas avulsas". Depois de matriculado nas "aulas de preparatórios" para o curso pretendido e lograr ser aprovado nos "Exames" referentes as matérias estudadas, então, o pretendente poderia se matricular no curso desejado. Esse recurso, porém, de alternativo tornou-se "*o padrão ao qual procuravam ajustar-se os estabelecimentos provinciais e particulares de Ensino Secundário*" (HAIDAR, 1972: 47). Isto trouxe como consequência, a 'deserção' de muitos alunos dos cursos ministrados nos Colégios regulares, mais exigentes na preparação dos candidatos ao Ensino Superior.

Dado que o objetivo maior, em geral, era conseguir um diploma de Curso Superior, se isto fosse possível por uma via de acesso mais curta e menos exigente, tanto melhor. Esse modelo gerou uma situação tal que os candidatos reprovados em cursos regulares de instrução secundária, geralmente estavam melhores preparados que os que ingressavam no Ensino Superior por intermédio dos tais "Exames". O que resultou no rebaixamento do nível dos cursos Superiores e passou a exigir menor rigor dos cursos regulares para a aprovação de seus alunos, sob pena de ficarem quase sem alunos. Normalmente os Colégios contavam com um número elevado de alunos matriculados nos primeiros anos de estudo e um número diminuto de alunos matriculados nas séries finais. Seja porque não resistiam ao ritmo de estudos adotado, ou, o que é mais provável, por terem alcançado aprovação nos *Exames Parcelados* (HAIDAR, 1972; CUNHA, 1980: 115).

Nem o Colégio Pedro II (antigo Seminário de São Joaquim) sediado no Rio de Janeiro, único estabelecimento de Ensino Secundário do Império, dirigido pelo poder central, destinado ao preparo de candidatos ao Ensino Superior, fundado em 1837, por Bernardo Pereira de Vasconcelos³, ficou imune ao efeitos dos 'Exames Preparatórios'. Com um nível de ensino considerado adequado para que os seus ex-alunos ingressassem diretamente em qualquer curso Superior, sem precisar passar pelos '*Exames Preparatórios*'; colocado como

³ Ministro e Secretário de Estado da Justiça e Interino do Império (HAIDAR, 1972: 98).

modelo *padrão* de ‘instrução secundária’ para todo o Império, não passou, contudo, de um *padrão ideal*. O *padrão real*, para os demais estabelecimentos de Ensino Secundário, ‘*forneceram-no os preparatórios e os exames parcelados*’, conforme HAIDAR (1972).

Segundo CUNHA, os ‘*Exames Preparatórios*’ para o ingresso num curso de Direito, por exemplo, exigiam aprovação nos ‘Exames’ de línguas latina e francesa, retórica, filosofia racional e moral, aritmética e geometria. No caso específico da Filosofia, “*a filosofia racional forneceria ao estudante meios de pensar, aquilatar o acerto ou erro das proposições; a filosofia moral seria o primeiro degrau para o estudo do direito natural, a base da jurisprudência*” (1980: 112). Esse deveria ser o ‘plano de estudos’, por assim dizer, daqueles que almejassem ingressar numa Faculdade de Direito, sem frequentar o curso regular de instrução secundária, oferecido nos Colégios.

No que concerne ao Colégio Pedro II, o seu primeiro plano de estudos foi organizado conferindo maior predominância aos *estudos literários*, das *letras clássicas*, sem impedir, contudo, que se fizessem presentes, também, “*as matemáticas, as línguas modernas, as ciências naturais e físicas e a história*” (HAIDAR, 1972: 100). De acordo com o Regulamento de 31 de janeiro de 1838, as matérias estavam distribuídas em oito séries, que deveriam ser cursadas, normalmente, em oito anos. Os alunos matriculavam-se nas séries, sendo a condição de promoção de um ano para o outro, ser aprovado na série e não em Disciplinas isoladas. A Filosofia constava das Tabelas Quinta e Sexta dos estudos do Colégio, juntamente com Retórica e Poética, Ciências Físicas, História, Matemática [Tabela Quinta] e, Retórica e Poética, História, Ciências Físicas, Astronomia e Matemática [Tabela Sexta] (HAIDAR, 1972: 140).

Em 1841, há uma reestruturação dos Estatutos do Colégio, pelo então Ministro do Império Antônio Carlos, que fixa a duração do curso em 7 anos e propõe uma nova redistribuição das matérias pelas diferentes séries, acentuando a predominância dos estudos literários. Porém exagera, segundo HAIDAR, ao definir para o último ano do curso, o cumprimento de um currículo “verdadeiramente enciclopédico”: Grego, Latim, Alemão, Inglês, Francês, Geografia, História, Retórica e Poética, *Filosofia*, Geometria, Matemática e Cronologia, Mineralogia e Geologia, Zoologia Filosófica, Desenho Figurativo e Música Vocal – Grifos nossos – (1972: 102).

O Colégio Pedro II iria passar ainda por várias reformas, chegando ao final do Período Imperial quase reduzido a um “mero curso de preparatórios” (HAIDAR, 1972: 125).

Como já o haviam compreendido Rui Barbosa em 1882 e Cunha Leitão em 1886, o Colégio de Pedro II só se converteria em padrão nacional quando, abolido o funesto sistema de exames parcelados e estabelecido o bacharelado como condição de matrícula nos cursos superiores, fossem reconhecidos graus conferidos pelos liceus que adotassem a estrutura e os planos de estudos do Colégio da Corte (HAIDAR, 1972: 137).

Desde o Período Colonial até o término do Período Imperial, a Filosofia esteve presente na educação escolar, mas, em *caráter propedêutico* ao ensino superior, sobretudo, para os cursos de Teologia e os cursos de Direito. Porém, com a Proclamação da República, a presença da Filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente.

2. DA PRIMEIRA REPÚBLICA AO GOLPE CIVIL-MILITAR DE 1964: PRESENÇA INDEFINIDA.

2.1. Primeira República.

Em 1889, a República é instituída no Brasil sob a influência do ideário Liberal e, sobretudo, Positivista, que penetrou fortemente no Brasil em fins do século XIX, constituindo-se numa das principais referências que serviram de respaldo teórico e ideológico ao movimento republicano, no combate à Monarquia e à Igreja Católica, e na consolidação do Estado Republicano. Sendo proclamada a República, logo foi desencadeado um processo de agudas reformas nas estruturas do poder, em especial no campo educacional, sob a hegemonia dos positivistas, dos quais destaca-se Benjamin Constant, primeiro Ministro da Instrução Pública da nascente República do Brasil.

Se D. João VI, ao transferir toda a Corte Portuguesa para o Brasil, necessitou criar aqui uma infraestrutura política, econômica e educacional para a reprodução dos quadros políticos e administrativos que serviriam à burocracia do Estado; o Governo Provisório da República,

instaurado para fazer a transição do antigo para o novo regime, também necessitava, assim, reestruturar as instâncias do poder que dariam sustentação política e ideológica ao nascente Estado Republicano. Prioritário se fazia, por isso, investir num novo modelo Educacional para a reprodução dos quadros políticos e administrativos que serviriam à burocracia do novo Estado.

As reformas no campo educacional empreendidas nas primeiras décadas da República, têm esse significado: formar uma nova ‘elite’, para um novo Estado. Sendo a República fundada sob a influência de idéias Liberais e Positivistas, em contraposição a Monarquia e a Igreja Católica, uma das primeiras medidas adotadas foi a descentralização do poder, instituindo o Federalismo como forma de Governo,

as províncias foram transformadas em estados, regidos por constituições próprias, tendo seus governantes eleitos, suas forças policiais autônomas, podendo contrair empréstimos externos diretamente e legislar sobre questões fundamentais como a da imigração(sic) (CUNHA, 1980: 137).

Quanto a educação escolar pública, essa agora passava a ser prerrogativa do Estado e não mais dos Colégios Católicos, e seria laica nos estabelecimentos de ensino estatais. Com a instauração da República, o Ensino Escolar, que desde a Colônia esteve de uma forma ou de outra sob os ‘cuidados’ da Igreja Católica, responsável neste aspecto pela reprodução da ideologia do Estado Monárquico, passa a ser ‘cultivada’, agora, pelos Positivistas, que se tornam os ‘novos ideólogos’ do Poder.

O rompimento com a Monarquia e, sobretudo, com a Igreja Católica, nos primórdios da República, fez com que o *Ensino Escolar* se tornasse o principal ‘*aparelho ideológico*’ do Estado, responsável por disseminar e tornar ‘dominante’ os princípios ideológicos necessários para a sustentação do novo ‘modelo econômico e político’ recém instaurado, já que não se poderia contar também com os púlpitos da Igreja Católica, alijada do poder central nesse momento.

Nesse cenário, Benjamin Constant assume a pasta do recém criado Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, com o “objetivo” de garantir a veiculação da Ideologia do Estado, através dos órgãos de Instrução Pública estatais. Nada mais ‘natural’, se

levamos em conta que dentre “*os princípios positivistas estava a crença na educação como chave para a resolução dos problemas do país*” (SILVEIRA, 1991: 112).

Este ponto de vista acerca do ‘poder’ da educação, alcança o seu auge em meados da última década da Primeira República, com o movimento conhecido como “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”, que consistia em atribuir importância cada vez maior ao *tema da instrução*, nos seus diversos níveis e tipos, difundindo a *crença na escolarização* como o “motor da História”, ou seja, “*a crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica*” (NAGLE, 1974: 100).

Porém, na prática, essa “chave” somente foi usada na resolução dos problemas da ‘elite’ do País; assim como, o apregoado “entusiasmo pela escolarização” logo arrefecia quando se tratava da ‘educação do povo’. Nesse sentido, a educação escolar, nesse período, em especial o Ensino Secundário,

se mostra destinado a selecionar e a preparar a ‘elite’ do País, longe de ser um ensino para adolescentes[...] os padrões pedagógicos do ensino secundário objetivam apenas encaminhar para os institutos superiores os que devem compor a ‘elite de letrados’, a ‘elite intelectual’ do País, ainda que deixem à margem mais de 90% de adolescentes (Grifos do autor – NAGLE, 1974: 147-8).

É nesta linha que são propostas as várias reformas educacionais elaboradas até o final da Primeira República. Inaugura esse processo, o primeiro Ministro da Instrução Pública, Benjamin Constant, influenciado pelo Positivismo, que baixou o Decreto nº. 981 de 8 de novembro de 1890, antecipando-se a Constituição de 1891 nas reformas educacionais, buscando introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares.

Todavia, essa reforma do Ensino Secundário não é executada nesse momento, adiando-se novamente a reforma desse nível de ensino. Haveria ainda muitos embates em torno da questão do Ensino Secundário na Primeira República, suscitados por “*diversas medidas: exame de madureza, equiparação, exame vestibular, exames de preparatórios – num processo que oscila entre o regime de oficialização e o de desoficialização*”, até que fosse forjada uma

‘nova’ identidade para o Ensino Secundário, nas três primeiras décadas da nossa República (NAGLE, 1974: 143).

Por outro lado, apesar das propostas veiculadas por Benjamin Constant não ‘vingarem’ na prática, elas têm um valor simbólico significativo para o nosso intento neste trabalho, por representarem o início da influência mais direta do Positivismo nas reformas educacionais. Que repercutiu diretamente no caráter da presença da Filosofia no Ensino Secundário nos primórdios da nossa República.

No que concerne ao Decreto de 1890, a resolução que interessa destacar é a que altera o currículo do Ginásio Nacional (antigo Colégio Pedro II). Benjamin Constant propõe uma redistribuição das Disciplinas nas séries, conforme a hierarquia das ciências de Augusto Comte:

português, latim, grego, francês, inglês ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música(sic) (CARTOLANO, 1985: 34).

Consequentemente, pela primeira vez a Filosofia, enquanto Disciplina Escolar, fica *ausente* do currículo, desde a organização do ensino na Colônia. Conforme CARTOLANO,

...a filosofia, segundo a orientação positivista, não figurava como matéria doutrinal. Além da intenção de fundamentar na ciência a formação da escola secundária, rompendo assim uma antiga tradição humanista clássica, a reforma de Benjamin Constant pretendia também que todos os níveis de ensino se tornassem ‘formadores’ e não apenas preparadores às escolas superiores – Grifos do autor – (1985: 35).

É importante notar, ainda, que o fato do novo plano de estudos do Ginásio Nacional, reformado por Benjamin Constant, não contemplar a Filosofia dentre suas Disciplinas obrigatórias, apenas representa o *início de um processo* de presença/ausência da Filosofia no currículo desse nível de ensino, que chega até os dias atuais.

Segundo NAGLE, o problema da escola secundária na Primeira República se apresenta polarizado em duas concepções: o das *humanidades literárias* versus *humanidades científicas*. As reformas implementadas nesse período revelam, assim, uma oscilação constante entre essas duas perspectivas, conforme a correlação de forças do momento. A Filosofia, tradicionalmente identificada com as *humanidades literárias* ou *clássicas*, torna-se alvo das críticas dos partidários do currículo centrado nas *ciências*, baseados na idéia de que “...o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo é aquele que se constrói à base do princípio da **utilidade** e proporciona a formação do espírito científico... – Grifos nossos – (1974: 119).

Mas existem, também, outras razões (ideológicas). Depois de instaurada a República e garantida a hegemonia política, havia a necessidade de firmar a ‘hegemonia cultural’ que daria suporte teórico e ideológico ao novo regime. Nesse contexto, a Filosofia é vista com suspeita pelos republicanos, em especial os Positivistas, já que a Filosofia ensinada nos Colégios ou em ‘aulas avulsas’, naquela época, estava impregnada da ideologia da Igreja Católica e da Monarquia, mormente identificada com a concepção do mundo Feudal, de cunho Aristotélico-Tomista.

As várias reformas empreendidas nas três primeiras décadas da nascente República do Brasil, de Benjamin Constant (1890) até a de Rocha Vaz (1925), são expressão dessa oposição entre o ‘espírito literário’ e o ‘espírito científico’ na organização da educação escolar. A situação da Filosofia no Ensino Secundário estava condicionada a esse embate, que ora *incluía* ora *retirava* a Filosofia do currículo.

Fazendo um retrospecto, rápido, do modo como as Reformas trataram a questão da Filosofia no Ensino Secundário, podemos perceber, assim, como foi indefinida a presença da Filosofia nesse período, e como se concretizou a perda do privilégio da Filosofia na formação dos jovens, devido a valorização de um currículo mais *científico* e *prático* em detrimento de um currículo *humanístico, literário e enciclopédico*.

Sendo retirada do currículo na Reforma Benjamin Constant, em 1890, que conferia predominância à parte *científica*, a Filosofia retorna ao currículo em 1901, com a Reforma de Epitácio Pessoa, que acentuava a parte *literária*, retirando sociologia, biologia e moral e incluindo Lógica no 6º ano do secundário; em 1911, Rivadávia da Cunha Corrêa, então

Ministro da Justiça e Negócios Interiores, parlamentar ligado aos positivistas do Rio Grande do Sul, empreende a terceira reforma republicana, no período da sua gestão, 1910-1914, conhecida como Reforma Rivadávia Corrêa, que torna a retirar a Filosofia do currículo, ao introduzir uma organização mais *prática* dos programas do Colégio Pedro II; em 1915, uma nova reforma se faz necessária, a de Carlos Maximiliano, que volta a contemplar a Filosofia no currículo, mas, num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias; e, finalmente, com a Reforma de Rocha Vaz, em 1925, tem-se a última reforma educacional até 1930, a Filosofia volta a figurar no currículo como matéria obrigatória, no 5º. e no 6º. ano (CARTOLANO, 1985: 47-49).

Essa situação de indefinição quanto a presença ou a ausência da Filosofia no Ensino Secundário, não se resolveu, porém, com a Reforma Rocha Vaz, mas prosseguiu indefinida por todo o período Republicano, até as Reformas Curriculares dos dias atuais.

2.2. Período após 1930 até 1964.

A ‘quebra’ da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, que afetou todo o mundo capitalista da época, provocou no Brasil a queda do preço do café e das exportações.

A falta de divisas impôs a restrição da importação de bens de consumo que, por sua vez, contribuiu para a ampliação do mercado interno e foi um passo à frente no desenvolvimento da industrialização nacional. O setor industrial, então, graças à crise, passou a contar com a disponibilidade do mercado interno, não mais dominado pelo capital estrangeiro, e com a possibilidade de melhor aproveitamento de sua capacidade já instalada, que era pouco aproveitada por causa da concorrência das importações (CARTOLANO, 1985: 51).

O setor cafeeiro, tendo a sua força econômica relativizada, começa também a perder a sua hegemonia política para outros grupos, “*dentre os quais a burguesia urbano-industrial*”. Este setor, impulsionado por uma conjuntura favorável ao desenvolvimento da indústria nacional, ‘tímida’ até então, e antevendo a possibilidade de intensificar o processo de industrialização capitalista no Brasil, luta (literalmente) para conquistar a hegemonia política,

necessária para reestruturar o poder, de modo a atender aos interesses das ‘camadas emergentes’ (CARTOLANO, 1985: 51).

A oportunidade para tanto surgiu com Eleição Federal de março de 1930, onde disputavam o poder central dois agrupamentos políticos. Júlio Prestes era o candidato do partido da *situação*, indicado pelo Presidente da República, Washington Luís, representando os setores mais conservadores das classes dominantes. A oposição, formada por setores dissidentes das classes dominantes e setores das classes trabalhadoras, agrupada na Aliança Liberal, criada em agosto de 1929, tinha como seu candidato Getúlio Vargas, Presidente do Estado do Rio Grande do Sul e ex-Ministro da Fazenda de Washington Luís. “*A plataforma da Aliança Liberal continha propostas reformistas do interesse das massas urbanas (as camadas médias e os trabalhadores). Estas eram utilizadas como **classes de apoio***” – Grifos do autor – (CUNHA, 1980: 210).

Tendo o controle da ‘máquina eleitoral’ na mão, a *situação* termina vencendo as Eleições. Porém, quando tudo parecia se encaminhar para uma ‘nova acomodação de forças’, um incidente (o assassinato do candidato a vice-presidência pela oposição, João Pessoa, por razões locais, ocorrido na Paraíba em 28 de julho de 1930),

...foi a centelha que faltava. Os oligarcas indecisos aderiram à revolta que eclodiu a 3 de outubro. Uma coluna militar gaúcha marchou para o Rio de Janeiro enquanto generais do Exército depunham o presidente. A 3 de novembro, Getúlio Vargas assumiu o poder como presidente provisório (CUNHA, 1980: 210).

O golpe de Estado realizado pela ‘Revolução de 1930’, que levou Getúlio Vargas à chefia do Governo,

determinou o início de uma nova era na História do Brasil, só terminada em 1945, quando ele foi deposto por um golpe militar. Durante esses 15 anos, Vargas foi presidente da República, primeiro garantido pelas armas das milícias das oligarquias dissidentes e do Exército; depois, eleito pelo Congresso Nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força, representando os interesses das classes dominantes (CUNHA, 1980: 204).

Para dar sustentação política e ideológica a seu Governo, Getúlio Vargas efetuou um conjunto de reformas nas estruturas do poder central, das quais destacamos algumas realizadas no campo educacional, especialmente aquelas que mais diretamente têm a ver com o Ensino Secundário, qual seja, a Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Gustavo Capanema (1942 – Lei Orgânica do Ensino Secundário).

Uma das razões que nortearam as reformas educacionais nesse período, foi o aumento da demanda por mão-de-obra qualificada para a indústria. Os níveis de ensino e os currículos foram adaptados, assim, para responder a essa demanda, mas, sem deixar de manter, também, o ‘corte de classe’ que historicamente caracterizou o Ensino Escolar no Brasil.

Conforme CARTOLANO,

se por um lado o sistema escolar sofreu a pressão social da educação, exigindo cada vez mais a democratização do ensino, por outro, houve o controle das elites que se mantinham no poder, buscando, pelos meios de que dispunham, conter a pressão sobre a escola e manter o caráter elitizante da educação, pela distribuição limitada e legislação (1985: 55).

A Reforma Francisco Campos (1932), inserida nesse contexto, teve como medidas mais significativas a criação do regime seriado de estudos e a frequência obrigatória, extinguindo o sistema de preparatórios e exames parcelados para o ingresso no ensino superior, que existia desde o Período Imperial. Quanto a nova estrutura do Curso Secundário, este ficou dividido em dois ciclos: um fundamental, de cinco anos, obrigatório para o ingresso nas escolas superiores, dava uma formação básica geral; e outro complementar, de dois anos, que preparava para o ingresso nas escolas de direito, medicina e engenharia. A Filosofia passou a compor o currículo do Ciclo Complementar, como História da Filosofia⁴ e como Lógica⁵ (CARTOLANO, 1985: 56; ROMANELLI, 1998: 136).

A Reforma Gustavo Capanema (1942), executada já no Estado Novo, manteve basicamente a mesma concepção ‘enciclopédica e elitista’ do Ensino Secundário, que a anterior. Também estruturado em dois Ciclos, o Ensino Secundário ficou dividido entre o

⁴ Obrigatória apenas na modalidade que preparava para os cursos de Direito (na 2ª. Série).

⁵ A Lógica era ministrada juntamente com a Psicologia, nas três modalidades do Ciclo Complementar, que preparavam para os cursos de: medicina, odontologia e farmácia, engenharia, arquitetura e direito.

Ginásio, com duração de quatro anos, e o *Colégio*, com duração de três anos, este subdividido em dois cursos paralelos: o *Clássico*, que enfatizava a formação intelectual; e o *Científico*, que era marcado por um estudo maior das ciências. A Filosofia era disciplina indicada para o *Colégio*, como disciplina obrigatória na 2^a. e 3^a. Séries do curso *Clássico* e na 3^a. Série do *Científico* (CARTOLANO, 1985: 58).

Todavia, essa situação foi se alterando gradativamente até chegarmos ao final desse período com um número reduzido de aulas atribuídas à Filosofia. A partir de 1951,

as aulas de filosofia foram, a princípio, distribuídas em quatro por semana na 2^a. série do clássico e 3^o científico e duas aulas semanais no 3^o. clássico. O então ministro da Educação e Saúde, Raul Leitão da Cunha, em Portaria da 10 de dezembro de 1945, modificou o regime para quatro aulas semanais na 3^a. série do científico e três aulas nas séries do clássico, apenas distribuindo melhor o tempo destinado ao ensino da filosofia. Mas as alterações não cessaram aí, e pela Portaria n^o. 966, de 2 de outubro de 1951, que reestruturou os programas da disciplina para os cursos clássico e científico, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Finalmente, a Portaria n^o. 54, de 1954, reduziu o número de aulas semanais, estabelecendo um mínimo de duas horas por semana nas séries do clássico e uma hora, apenas, no científico. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa, do currículo do ensino secundário, em nosso país (CARTOLANO, 1985: 59).

Depois dessas Reformas, a próxima Reforma do Ensino que trouxe maiores consequências para a Filosofia foi a Lei n^o. 4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que introduziu a *descentralização do ensino* permitindo às escolas optarem entre vários currículos. A estrutura do Ensino Secundário ficou como estava, organizada em dois ciclos: o *Ginasial*, de quatro anos, e o *Colegial*, de três anos. Quanto a grade curricular, passaram a existir quatro opções de currículo no Colegial, compreendendo até cinco Disciplinas indicadas como *obrigatórias*: Português, Matemática, Geografia, História e Ciências. Estas indicadas pelo Conselho Federal de Educação. Aos Conselhos Estaduais, se existentes, cabia escolher, dentre os vários conjuntos possíveis, as Disciplinas

que iriam *complementar* o currículo. A Filosofia é indicada aqui para o 2º. ciclo. No conjunto das Disciplinas *optativas* a Filosofia aparece como Lógica. A Filosofia perde, assim, o caráter de obrigatória que possuía na Reforma Gustavo Capanema, para os cursos Clássico e Científico (CARTOLANO, 1985: 64).

Devido às constantes alterações nas políticas educacionais implementadas no Brasil, após a Proclamação da República, a questão da presença ou ausência da Filosofia no Ensino Secundário brasileiro chega às portas do Golpe Civil-Militar de 1964, marcada por um processo de ‘extinção’ gradativa do currículo que se manifestou na forma de redução da sua carga horária. De acordo com SOUZA,

o processo de extinção da Filosofia dos currículos dos cursos secundários, que teve início com a redução gradativa do número de horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatória e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa... (1992: 64).

Se nesse período a situação da Filosofia na escola secundária nacional caracterizou-se por uma *presença indefinida* no currículo, no próximo período (1964-1982), se decide por sua retirada ‘total’ dos currículos das escolas públicas da União.

3. PERÍODO DITATORIAL, PÓS-1964: AUSÊNCIA DEFINIDA.

O Ensino Escolar no Brasil sempre teve a sua estrutura e o seu papel condicionados ao modelo econômico e político vigente em cada momento da história nacional, conseqüentemente, a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do Ensino Escolar, para adaptá-lo aos interesses dos “novos Senhores” do poder; as mudanças na política educacional instauradas após 1964 é apenas mais um capítulo dessa história.

Esse período se inicia com um golpe de Estado de direita deflagrado na madrugada de 1º de abril de 1964, protagonizado por Generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas Brasileiras, contra o Governo do Presidente João Goulart. Deposto João Goulart e instalados no poder central da nação, os militares instituíram a ditadura como forma de governo, alegando, assim, assegurar a ‘ordem sócio-econômica’ (capitalista) que se encontrava ameaçada por ‘agentes comunistas’ infiltrados nas instâncias governamentais, ou,

como se manifestavam os próprios militares em seus discursos após o golpe: “*as forças armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições...*” (SAVIANI, 1996: 157).

Isto ocorreu num momento em que alguns setores do capital nacional almejavam a emergência de um novo modelo econômico no Brasil, com base na internacionalização da economia e da contenção salarial, no campo econômico; e no plano político, conseguir uma maior integração do Brasil na rota de abrangência do capital internacional, mesmo que de modo dependente (CARTOLANO, 1985: 67).

Ao assumir a direção do processo político nacional a partir de abril de 1964, o Governo Militar alterou os rumos da política brasileira procurando atender aos interesses da classe que representava, inaugurando uma nova fase da história do Brasil, que se notabilizou pela *defesa intransigente* do modelo dependente de desenvolvimento econômico, feito sob a égide do autoritarismo.

No campo ideológico, foi cunhada a Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND), alicerçada no binômio: *segurança e desenvolvimento*, que significa, mais precisamente, ‘segurança para o desenvolvimento’, ou seja, implementar o desenvolvimento com o máximo de segurança (SILVEIRA, 1991: 44).

Isto funcionou como alibi para o uso de todo tipo de violência contra qualquer cidadão ou reunião que representasse uma ameaça à *Segurança Nacional*, aos olhos do poder vigente. Vivia-se, na época, numa espécie de ‘estado de guerra’, não contra algum “inimigo externo”, e sim, contra um suposto “inimigo interno”, tido como possíveis comunistas infiltrados (CARTOLANO, 1985: 69). A ameaça comunista se transformara em “bode expiatório” e justificativa dos governos militares, para quase todas as arbitrariedades que se seguiriam daí em diante⁶.

Tratava-se, agora, de fortalecer o poder central, defendendo-o contra inimigos da ordem interna, que precisava ser mantida a qualquer custo, até

⁶ Esse período, que durou cerca de 21 anos, foi marcado, sobretudo, pela perseguição, expulsão, tortura e morte de estudantes, professores, artistas, políticos, sindicalistas e até religiosos, que de um modo ou de outro se manifestaram criticamente em relação ao regime em vigor ou foram ‘confundidos’ com algum ‘comunista infiltrado’. Para uma visão aprofundada dessa questão, pode-se consultar, dentre outros: ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO (1985).

*pela repressão violenta, pelos atos arbitrários, pela espionagem, menos, no entanto, pela supressão das injustiças sociais e da miséria econômica. Segurança Nacional passou a ser, em última análise, a **segurança de uma classe**, de um governo circunstancial, de um grupo no poder e não mais a segurança da nação – Grifos do autor – (CARTOLANO, 1985: 70).*

As reformas políticas empreendidas pelos Governos Militares devem ser analisadas nesse contexto, onde predominava a ideologia da DSND. Visando assegurar as melhores condições para a implementação e manutenção do modelo econômico adotado, de internacionalização do mercado interno, em substituição ao modelo ‘nacional-desenvolvimentista’, vigente até então, foram elaboradas várias reformas, sobretudo no campo educacional. Nessas reformas, o Governo dos Militares irá contar com o apoio “técnico” internacional, mormente vindos dos Estados Unidos da América (EUA). Esse apoio ‘técnico’ deu-se, no caso da educação, através de

acordos assinados entre o MEC e seus órgãos e a Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID); esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país (CARTOLANO, 1985: 70).

É assim que, sob a assessoria dos técnicos da USAID, o MEC empreendeu as reformas educacionais “necessárias” para que se garantisse um desenvolvimento econômico sem *entraves*. Os técnicos dessa Agência norte-americana propuseram uma reformulação curricular dos diversos níveis de ensino escolar do Brasil, que deveriam se modernizar, mas, essa modernização implicava, segundo CARTOLANO, “a valorização das áreas tecnológicas, com predominância do treinamento específico, em detrimento da formação geral e da gradativa perda de **status** das humanidades e ciências sociais” – Grifos do autor – (1985: 71).

Visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente as multinacionais que aqui se instalaram, reorganizou-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vistas a formar indivíduos ‘executantes de idéias apropriadas do exterior’, ao invés de formar pesquisadores e pessoas criativas a partir da realidade nacional

(CARTOLANO, 1985: 72). Neste cenário, a Filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se coadunava também com os objetivos ideológicos, condensados na DSND. Estava-se no auge da “guerra fria”, digo, ‘guerra ideológica’, que dividiu o mundo em dois grandes blocos político-ideológicos: os capitalistas, de um lado, e os socialistas ou comunistas, de outro. A propaganda e contrapropaganda ideológica era intensa nessa época, gerando todo tipo de neuroses e paranóias possíveis e imagináveis. Dado a natureza do ambiente escolar, de trabalhar fundamentalmente com ‘idéias’, ou com a veiculação de idéias, teorias etc., levou os aparelhos repressivos do Estado a ‘vigiar’ de perto o que se passava nas Escolas. O currículo, por isso, deveria ser cuidadosamente pensado evitando ao máximo criar situações em que idéias contrárias ao ‘status quo’ estabelecido fossem veiculadas. A Filosofia, Disciplina naturalmente voltada para a discussão de idéias, sistemas, teorias etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional.

Conforme CARTOLANO,

*...o ensino de filosofia, não atendendo a essas solicitações tecnoburocráticas e político-ideológicas, já não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir na estrutura do ensino brasileiro. A sua extinção como disciplina, já optativa no currículo, em 1968, foi **pensadamente preparada** através de uma série de leis, decretos, pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação e do Conselho Estadual de São Paulo, que, neste caso centralizavam as decisões da área educacional – Grifos nossos – (1985: 72).*

Foram criadas, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da Filosofia no currículo, como a inclusão de outras Disciplinas que teriam o conteúdo *correspondente* ao da Filosofia. As Disciplinas criadas foram: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSP) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EPB), esta apenas prevista para o nível superior. Isto não significa que estas Disciplinas comportassem os conteúdos da Filosofia, ao contrário, mas era essa a idéia veiculada como uma das justificativas para não incluir a Filosofia no currículo.

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

A Educação Moral e Cívica (EMC), por exemplo, veiculava valores fundados na moral católica e no civismo, destacando-se o aprimoramento do caráter, a dedicação à família e, principalmente, o ‘culto da obediência à Lei’, que harmonizava-se muito bem com as finalidades doutrinárias requeridas pela DSND. A Filosofia era normalmente associada a essa Disciplina, em nível de equivalência, de modo que se uma fosse contemplada no currículo não havia a necessidade de incluir a outra, para não sobrecarregar o currículo com Disciplinas equivalentes. Acontece que a EMC era Disciplina obrigatória enquanto a Filosofia era optativa, conseqüentemente, a Filosofia tornou-se Disciplina ainda mais rara no currículo (SILVEIRA, 1991: 206).

Além da questão legal, que por si já inibia a tentativa de inclusão da Filosofia no currículo, havia também uma diferença de *caráter*, demonstrando que a Filosofia retirada do currículo não foi qualquer Filosofia, mas, uma Filosofia muito bem delimitada. Quando a Filosofia passou a se constituir numa ameaça ao poder e à ordem vigente,

*...à medida que se propunha formar consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade[...], procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequista e ideológico, a nível político. A educação **moral** e cívica, sendo também ‘moral’, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino da filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o **status quo** – Grifos do autor – (CARTOLANO, 1985: 74).*

Porém, será a Lei de Diretrizes e Bases, de agosto de 1971, Lei nº 5.692, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio), que desfechará o “golpe de misericórdia”, por assim dizer, contra a Filosofia, *definindo* a sua ausência dos currículos escolares desse nível secundário, até os finais do regime ditatorial no Brasil. Essa Lei conferia uma nova estrutura para esse nível de ensino, fundando-o “em objetivos universais e criando a profissionalização compulsória no 2º grau” (CARTOLANO, 1985: 75).

Segundo a nova estrutura, os cursos escolares assim se constituem:

Ensino de 1º. grau – com 8 anos de duração e uma carga horária de 720 horas anuais. Destina-se à formação da criança e do pré-adolescente da faixa etária que vai dos 7 ao 14 anos. É a esse nível que corresponde a obrigatoriedade escolar; Ensino de 2º. grau – com 3 ou 4 anos de duração e carga horária de 2.200 horas, para os cursos de 3 anos, e 2.900 horas, para os de 4 anos. Destina-se à formação profissional. O ensino de 1º. grau, além de formação geral, passa a proporcionar a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho. E o de 2º. grau passa a constituir-se, indiscriminadamente, de um nível de ensino cujo objetivo primordial é a habilitação profissional – Grifos nossos – (ROMANELLI, 1998: 238).

Quanto a organização curricular, esta ficou assim prevista:

Art. 4º. – Os currículos 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 (ROMANELLI, 1998: 239).

As Disciplinas que passaram então a constituir o *núcleo comum* do currículo, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, foram as seguintes: Comunicação e Expressão [Língua Portuguesa e Língua Estrangeira], Estudos Sociais [História, Geografia e Organização Social e Política do Brasil] e Ciências [Matemática e Ciências Físicas e Biológicas]. Além dessas, foram incluídas também, como disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde (CARTOLANO, 1985: 76).

A *parte diversificada* deveria ser estruturada pelos Estados, de acordo com a necessidade de cada região. As matérias selecionadas poderiam ser escolhidas tanto para compor a Educação Geral como a Formação Especial (profissionalizante), definindo desse modo aquelas Disciplinas que integrariam o *currículo pleno* das Escolas.

A Lei 5.692/71, foi elaborada para responder à uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais, que necessitavam de mão-de-obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em suas indústrias, daí o caráter profissionalizante que adquiriu o Ensino Secundário; mas visava, também, atender a certos objetivos de caráter ideológico,

consubstanciados na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento, que a divisão entre *núcleo comum* e *parte diversificada* vinha contemplar. A reformulação curricular constituiu-se, assim, num dos aspectos fundamentais dessa Lei.

Apesar das condições adversas, a Filosofia poderia ser integrada ao currículo pleno das escolas através da *parte diversificada*, pelo menos do ponto de vista legal. Na prática, porém, isso se tornava inviável pelos muitos dispositivos criados pelo Governo Federal, aos quais já nos referimos acima, que inviabilizavam a inclusão da Filosofia nesse nível de ensino. Mas, como diz CARTOLANO: “...isso não exclui, contudo, a **criatividade** de algumas escolas que, mesmo atendendo à profissionalização, conseguem organizar um currículo mais flexível e voltado, também, para a atividade filosófica” – Grifos nossos – (1985: 79).

Enfim, podemos retomar a idéia comentada acima de que a Filosofia que se quer ausente do currículo é uma Filosofia muito delimitada e não qualquer Filosofia. Neste sentido, a Filosofia,

enquanto serviu à transmissão de valores aceitos por uma elite clerical e pelos católicos no poder, teve livre acesso aos horários escolares. À medida que passou a refutar as idéias desse ‘humanismo’ conservador e a elaborar uma teoria crítica a partir dessa realidade concreta, foi relegada a segundo plano e impedida de continuar o seu empreendimento (CARTOLANO, 1985:80).

Apesar de não ser possível, nesse momento, garantir a presença da Filosofia no Segundo Grau das escolas públicas nacionais, sempre existiu alguma forma de pressão para sua reinclusão no currículo.

4. PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO POLÍTICA DO BRASIL: PRESENÇA CONTROLADA.

Após a promulgação da Lei 5.692/71, que implicou na retirada da Filosofia do currículo do Ensino Secundário, surgiram vários movimentos de protesto contra essa situação, reivindicando a reintrodução da Filosofia no currículo. O ano de 1975 é tido como o marco inicial desses movimentos, quando, a partir de um encontro realizado no Rio de Janeiro com a presença de filósofos de vários Estados foi fundado o Centro de Atividades Filosóficas, transformado mais tarde na Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), que conferiu um caráter mais articulado a esses movimentos (SILVEIRA, 1991: 141).

A SEAF nasceu devido a necessidade de se criar um espaço alternativo para a discussão de idéias, compartilhar estudos, reflexões etc., inviabilizadas nos Cursos e Departamentos de Filosofia das Universidades, por causa da ‘vigilância’ imposta pelo Regime Militar. Assim,

diante da imobilidade em que se encontravam as universidades, na procura de espaços alternativos fora delas, nasceu a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF), como uma sociedade nacional, caracterizando-se ao longo de sua história enquanto espaço de estudo e atividades filosóficas (CARMINATI, 1997: 70).

Com esta finalidade a SEAF

foi fundada no dia 10 de julho de 1976, na cidade do Rio de Janeiro, por Olinto Antônio Pegoraro (UFRJ), Leda Miranda Hühne (USU-RJ), Maria Célia Simon (USU-RJ), Valério Rodhen (UFGRS), José Anchieta Corrêa (UFMG), José Henrique Santos (UFMG), José Sotero Caio (UFRJ), Hilton Ferreira Japiassú (UFRJ e PUC-RJ), Antônio Rezende (PUC-RJ), Francimar Arruda Campos (USU-RJ), Ana Maria Garcia (USU-RJ) e Walter José Evangelista (UFMG) – (CARMINATI, 1997: 70).

Com representação em quase todos os Estados brasileiros, sendo a sua sede nacional no Rio de Janeiro e contando com a participação de professores e estudantes de Filosofia de quase todas as Universidades do País, a SEAF passaria a organizar muitos encontros,

atividades, debates e publicações em parceria com outras entidades nacionais, tratando de questões referentes aos problemas da Filosofia e sobre as relações entre o Regime Militar e a sociedade civil. Nesse processo, a SEAF foi se inteirando, também, dos problemas decorrentes do afastamento da Filosofia do Segundo Grau, passando a desenvolver atividades reivindicando a volta da Filosofia ao currículo desse nível de ensino. Logo a SEAF se notabilizou como uma das mais importantes referências nacionais do movimento pelo retorno da Filosofia ao Ensino Secundário, após sua ‘exclusão’ do currículo no período ditatorial (CARMINATI, 1997: 75).

O movimento contou, também, com outras importantes referências nacionais, apesar de nem sempre balizadas pelas mesmas concepções teóricas e posicionamentos político-ideológicos, tais como: a CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); o CONPEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); a ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); o IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia)⁷; a CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia); e, finalmente, contou-se, ainda, com a participação marcante dos estudantes de Filosofia, que além de participarem dos eventos organizados pelas entidades supracitadas, eles organizaram seus próprios encontros, os ENEFILs (Encontros Nacionais de Estudantes de Filosofia) – (SILVEIRA, 1991: 142).

Uma das principais bandeiras de luta desse movimento, quase uma unanimidade, era quanto a necessidade da Filosofia retornar ao currículo do Segundo Grau como Disciplina obrigatória. Argumentavam, por exemplo, como cita SILVEIRA, que

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, conseqüentemente, torná-lo mais interessado (1991: 144).

⁷ Sugerimos aqui a leitura do texto de PÁDUA (1998), que enfoca o significado do IBF e da RBF (Revista Brasileira de Filosofia – editada por este Instituto) para a Filosofia contemporânea no Brasil, como um dos núcleos do pensamento conservador nacional.

Não obstante toda a argumentação em defesa pelo retorno da Disciplina de Filosofia ao currículo do Segundo Grau, o Governo relutava em atender as reivindicações. No entanto, o que se rejeitava não era qualquer Filosofia, e sim, uma ‘determinada’ Filosofia, “*crítica, questionadora, inserida no contexto histórico que pretendiam os integrantes do movimento pelo seu retorno ao 2º. Grau*” (SILVEIRA, 1991: 152). A Filosofia aceita no contexto da época era a *Filosofia desinteressada*, ‘inútil’, voltada para problemas metafísicos e morais, sendo esta a Filosofia tida como ‘adequada ao país’, conforme a visão do Estado de Segurança Nacional (ESN).

Todavia, depois de muitos embates, reivindicações e protestos contra a política educacional dos governos militares, as posturas oficiais começaram a se tornar mais flexíveis com relação a presença da Filosofia no Segundo Grau, culminando na reintrodução da Disciplina, em 1980, no Rio de Janeiro, onde a Filosofia volta a ser incluída nas Escolas. Este acontecimento, no entanto, apenas indiretamente pode ser atribuído ao movimento pelo retorno da Filosofia, uma vez que nenhum dos envolvidos diretamente nesta luta foram chamados para participar do processo pelo poder oficial, ao contrário. Resultou disso que a forma como a Filosofia foi reintroduzida nas Escolas não correspondeu, em muitos aspectos, aquilo que pretendiam as várias entidades representativas do movimento, especialmente a SEAF. Dentre os muitos problemas, destaca-se a questão de permitirem que professores com formação em outras áreas lecionem Filosofia e as condições caóticas nas quais o ensino estava sendo ministrado “*através de materiais absolutamente aterradores*” (SILVEIRA, 1991: 157).

A Filosofia é reintroduzida no Rio de Janeiro como “noções de Filosofia”, pelo Parecer CEE n. 49, de 21 de janeiro de 1980, por solicitação do Secretário Niskier. Ao estabelecer as normas para a implantação da Disciplina percebe-se que há muita preocupação do Estado de Segurança Nacional (ESN) com o *controle* sobre a Disciplina, isto é, a Filosofia poderia voltar, desde que “*fosse devidamente vigiada*” (SILVEIRA, 1991: 160). Fica evidente a ‘necessidade de controle’ do ESN sobre o processo de reimplantação da Filosofia no Segundo Grau, no ato de nomeação, pela Secretaria de Educação, de uma comissão de três membros

com a incumbência de elaborar os programas, indicar a bibliografia, promover a escolha e a aprovação dos professores aptos a lecionarem a disciplina[...] e acompanhar o desempenho desses professores, cuidando

para que não se desviassem das diretrizes estabelecidas – Grifos nossos –
(SILVEIRA, 1991: 160).

As medidas tomadas no Rio de Janeiro funcionaram, assim, como um laboratório para o Governo Federal, que mais tarde generalizou em nível Federal as medidas tomadas no Estado Carioca, através da promulgação da Lei nº 7.044/82, que alterou o disposto na Lei nº 5.692/71, referente a ‘profissionalização compulsória’ do Ensino de Segundo Grau, substituindo-a por ‘preparação para o trabalho’. Estando os estabelecimentos de Ensino Secundário desobrigados de garantir *habilitação profissional*, muitos passaram a estruturar-se em vista da preparação dos alunos para o vestibular, especificamente, e somente em caráter geral fornecer uma preparação para o trabalho. As Disciplinas da *parte diversificada* passaram a ser consideradas, então, sob outro prisma, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das Disciplinas de formação específica. Isto deu condições para que espaços fossem abertos para a volta da Filosofia ao currículo como Disciplina optativa, porém, desta vez em *caráter real* e não fictício, como na Lei 5.692/71.

Apesar de ter representado uma vitória dos que lutaram pelo retorno da Filosofia ao Ensino Secundário, tinha-se consciência de que esta conquista não foi completa, pois, como ela volta em caráter optativo, não havia garantias efetivas de que ela seria incluída no currículo. É por isso que mesmo após essa Lei, o movimento pelo retorno da Disciplina continuou suas atividades, objetivando tornar a Filosofia Disciplina obrigatória no currículo, entendendo que a condição de optativa permitia, na verdade, que muitas escolas não a inserissem em suas grades curriculares, ao contrário do que se alegava. Em que pese a importância da Resolução CFE nº 6/86, que “recomenda” a inclusão da Filosofia no currículo do Segundo Grau, como diz SILVEIRA, isto não “...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” (1991: 412).

Ademais, era preciso desmistificar o “engodo”, e no limite, a demagogia que significava deixar a critério das Escolas a decisão pela inclusão da Filosofia no currículo, pois, conforme é demonstrado por SILVEIRA,

...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[...], 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[...]. 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 (1991: 178).

E mais ainda:

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 (1991: 413).

Além da questão da obrigatoriedade da Disciplina, existe também o problema da necessidade de confiar o magistério da Filosofia a um profissional da área. Neste sentido, a fala de SILVEIRA é ainda mais esclarecedora, diz ele:

Que as aulas de filosofia fossem ministradas por professores formados em filosofia sempre foi um 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 – Grifos nossos – (1991:415).

Porém, pode-se argumentar, ainda, que há falta de professores habilitados na área em número suficiente para assumir as aulas que surgiriam se a Disciplina fosse obrigatória, esse é um dos argumentos mais usados por aqueles que não desejam a Filosofia incluída no currículo. Mas, julgando verdadeira essa tese, isto deve ser encarado como algo perfeitamente sanável a curto ou médio prazo, dependendo das condições de cada localidade, desde que se tenha vontade política para tanto. Além disso, a carência de professores habilitados não é uma deficiência apenas da Filosofia, há carência de professores, e muita, também para outras Disciplinas do currículo. Então, se esse argumento for dado como válido para justificar a ausência da Filosofia, necessariamente isto deverá ser estendido a todas as outras Disciplinas

do currículo, em condições semelhantes a da Filosofia, para que essa tese seja digna de alguma credibilidade. Por último, tem a questão de que se for estipulada a obrigatoriedade da Filosofia, exigindo-se professores habilitados na área, isto tende a aumentar a demanda pelos cursos de Graduação em Filosofia, resolvendo, com o tempo, esse problema da falta de professores para a Disciplina, onde houver essa carência (SILVEIRA, 1991: 380).

Diante destas questões, suscitadas pela forma como foi conduzido o processo de reintrodução da Filosofia no Segundo Grau, desde o Parecer CEE nº 49/80, da Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro até a Lei Federal 7.044/82, devemos relativizar a importância das medidas oficiais executadas, dado que na prática elas estavam muito aquém do necessário para uma presença efetiva da Filosofia no currículo, no entender das lideranças do movimento pelo retorno da Disciplina, sobretudo aqueles ligados a SEAF.

Nesse sentido, é preciso que aprofundemos um pouco mais o por que a Filosofia voltou ao Segundo Grau, sobretudo da forma que voltou: optativa e podendo ser ministrada por “qualquer um”. Esta questão se faz pertinente, se pensarmos que a Filosofia até então não havia encontrado respaldo algum nos órgãos oficiais, responsáveis pela política educacional do Governo. Por que agora a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Secundário passava a ser interessante aos ‘olhos’ do Governo, vale dizer do ESN, ao ponto de ‘insistirem’ para que as escolas a incluíssem em seus currículos?

Para entendermos esta questão é preciso inseri-la no contexto da época. Vivia-se nesse período o desgaste do ‘milagre econômico’, que resultou, dentre outras coisas, na queda do nível de vida das camadas médias, contribuindo para aumentar o clima de oposição ao Regime Militar. Com uma oposição quase generalizada, vinda de vários setores da sociedade, inclusive de setores da elite, como a OAB (Organização dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil) e Universidades etc., o Governo começou a não poder mais assegurar a ‘ordem’ por meio da repressão indiscriminada e violenta, sendo obrigado a buscar outras formas de legitimação. Deu-se início, assim, ao processo de “redemocratização” da sociedade, marcado pela política de ‘abertura lenta, gradual e *segura*’ dos Governos Geisel e Figueiredo que “...*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” (SILVEIRA, 1991: 418).

O retorno da Filosofia ao currículo se dá neste contexto, e tudo indica que isto fez parte da estratégia mais ampla do ESN para a recomposição da sua hegemonia, dado o caráter ‘subversivo’ atribuído a Filosofia, sua associação com o pensamento crítico e com a transformação da realidade, ao contrário de ser um ‘entrave’, o consentimento para a sua presença no Ensino Secundário “...viria referendar o discurso oficial da democratização da sociedade e, com ele o próprio ESN” (SILVEIRA, 1991: 419).

Assim, se a forma como a Filosofia foi reintroduzida no currículo não contemplou exatamente a reivindicações daqueles que lutavam para o seu retorno; para o ESN, ao contrário, significou a realização dos objetivos mínimos que se desejava alcançar com essas medidas, qual seja, contribuir para conferir uma nova legitimidade ao poder constituído, digo, *reconstituído* a partir do processo de abertura política e de redemocratização da sociedade. Ademais, não interessava ao Estado de Segurança Nacional (ESN)

*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**. [...]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 – Grifos nossos – (SILVEIRA, 1991: 420).*

Percebe-se, portanto, que o discurso oficial, quanto à reinclusão da Filosofia no ensino secundário, ao invés de ser expressão de uma prática efetiva, não era mais que retórica e demagogia. Desta forma, o Estado Autoritário pode manter-se na *direção* do processo político

de transição para a “democracia”, *assegurando* a continuidade do modelo econômico vigente, conforme o planejado.

Isto trouxe, como consequência, em médio prazo, a desarticulação do movimento pela volta da Filosofia, como diz SILVEIRA,

...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... A partir do V ENDEF, realizado de 25 a 29 de novembro, começa a se manifestar uma mudança no enfoque dado ao problema do ensino da 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 (1991: 207).

Este foi apenas o início de um processo que aos poucos foi desarticulando o movimento e esvaziando as discussões que impulsionaram a defesa pelo retorno da Filosofia ao Ensino Secundário, após sua retirada dos currículos pelo Regime Militar, ficando os professores de Filosofia com a impressão (falsa) de que estavam com seu espaço garantido.

Outros acontecimentos que contribuíram para o arrefecimento do movimento foi, dentre outros, a criação da ANPOF (Associação Nacional da Pós-Graduação em Filosofia), em 1983, no III ENDF (Encontro Nacional dos Departamentos de Filosofia) realizado na cidade de Santos/SP. Segundo CARMINATI,

os professores que fundaram a ANPOF se identificavam por uma concepção mais técnica de filosofia (sic) e defendiam a participação exclusiva de professores que se voltavam para os problemas da pós-graduação em Filosofia no Brasil[...] “Os professores ligados a essa concepção mais técnica de filosofia, segundo Pegoraro eram: José Arthur Giannotti (USP), Dennis Rosenfield, Valério Rodhen (UFGRS), Walter Evangelista (UFMG), o grupo dos analíticos – filosofia analítica – da UFRJ (entre eles: Raul Landim) e outros. Não passam de 20 pessoas” – Grifos nossos – (1997: 113).

A ANPOF, além de não demonstrar grande interesse pelas questões que inspiravam a SEAF, inclusive com relação a reintrodução da Filosofia no Segundo Grau, ela passou a ser reconhecida oficialmente como representante da área da Filosofia junto aos órgãos públicos federais de fomento para ensino, pesquisa e extensão, começando a receber verbas da CAPES e do CNPq (por que será?). Aos poucos isto resultou num esvaziamento da SEAF em nível nacional, enfraquecendo politicamente o movimento, que não pode mais contar com importantes contribuições, seja de professores, departamentos ou faculdades, que colaboravam de diversos modos, inclusive cedendo espaços para encontros, palestras etc. Ademais, a outra entidade tinha verbas, a SEAF, ao contrário, se nutria da “boa vontade e disponibilidade” de seus associados (CARMINATI, 1997: 131).

Grosso modo, muitos dos participantes do movimento pela reintrodução da disciplina no Ensino Secundário, de um modo geral, se acomodaram. De um início intransigente sobre o caráter do retorno da Filosofia, quando não se abria mão da Disciplina ser obrigatória no currículo, aos poucos tornou-se um movimento inserido na ‘ordem’, aceitando, como inevitáveis, as medidas oficiais, num raciocínio muito próximo a alguma coisa do tipo: “antes pouco do que nada”. A Filosofia termina oferecida como Disciplina facultativa a partir de 1982-84, levando a um certo conformismo alguns Departamentos de Filosofia e professores, que resultou no arrefecimento do movimento pela obrigatoriedade da Disciplina, esta sua principal bandeira de luta desde o princípio.

Aos poucos a SEAF foi diminuindo suas atividades, sobretudo a partir de 1984. CARMINATI diz que com o arrefecimento em nível nacional e nos principais núcleos regionais,

a SEAF nacional, enquanto diretoria eleita, teve seu fim declarado com a renúncia do presidente Mário Guidarini. Porém, um grupo de professores do Rio de Janeiro continuou a realizar atividades enquanto grupo da SEAF regional[...] tais professores continuaram lutando e acreditando ser necessária a retomada da luta pela volta da filosofia ao II grau, no Brasil (1997: 132).

Em 1999, a SEAF regional do Rio de Janeiro, ainda em plena atividade, conta em sua diretoria com Dirce Eleonora Nigro Solis (Presidente), Olinto Pegoraro e Gerd Bornheim

(Vice-Presidentes), Eliane Portugal e Stella da S. Telles Penido (Secretárias), Ivan Klumb e Márcia do Amaral (Tesoureiros), Francimar Arruda, Jerônimo de Oliveira e Ricardo Jardim Andrade (Conselheiros), Leda Miranda Hühne e Antonio Castro Alves (Setor Editorial), Teresa Mascarenhas e Maria Luiza Landim (Setor de divulgação) – (Vide ANEXO).

Atualmente a SEAF/Rio ainda continua suas atividades, organizando encontros com professores de Filosofia do Ensino Médio, publicando livros de Filosofia, realizando palestras e conferências em instituições ligadas a cultura etc., intransigente “*na crença de que é possível filosofar nesse país, de que é possível melhorar o nível do ensino de filosofia no II grau*”, conforme diz o Prof. Gerônimo Oliveira Silva, membro da SEAF/Rio, citado por CARMINATI (1997: 135).

Iniciativas como estas da SEAF/Rio devem ser incentivadas, reforçadas e ampliadas. Algumas atividades têm sido realizadas, também, por outros grupos, porém, esses movimentos constituem ainda iniciativas isoladas, regionais, quando muito Estaduais, nunca mais constituíram uma articulação nacional, parecido com o movimento liderado pela SEAF, de 1975 a 1984.

Talvez a falta de uma articulação mais sólida desses movimentos em nível nacional seja uma das causas do ‘mal estar’ sentido por muitos profissionais da área, com relação a presença da Filosofia na Educação Escolar, em especial na Educação Básica, atualmente. As dúvidas mais comuns giram em torno da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, sobretudo, devido ao caráter ambíguo desta Lei no que se refere a Filosofia no Ensino Médio.

Conforme o texto legal: “*Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: o domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Lei nº 9.394/96, art. 36, § 1º, inciso III). Porém, como não se explicita e nem se deixa claro como isto se dará concretamente nas Escolas, têm aparecido interpretações contraditórias deste ‘inciso’, normalmente em prejuízo da presença da Filosofia no Ensino Médio.

Isto nos leva a pensar que talvez estejamos às voltas novamente com uma outra forma, sutil e dissimulada, de “ausência” da Filosofia do currículo dos cursos secundários das escolas

públicas brasileiras, gerada a partir da promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que devido a ambiguidade em seus termos, quanto ao caráter da presença da Filosofia no Ensino Médio, tende a inviabilizar na prática uma presença efetiva da Filosofia nesse nível de ensino, ao contrário do que se imagina a primeira vista.

Neste histórico procuramos demonstrar que todas as vezes que a Filosofia teve seu espaço reduzido no currículo, foram exatamente nos momentos em que a Legislação Federal tornou a Filosofia optativa ou quando se pronunciou de forma ambígua acerca desta questão. Por isto é preocupante perceber a falta de clareza da atual Legislação Federal acerca da forma como os educandos do Ensino Médio poderão ter acesso aos conhecimentos de Filosofia. Nos próximos capítulos desenvolveremos mais detidamente esta questão, procurando mostrar as implicações que tal ambiguidade pode representar para a área da Filosofia nesse nível de ensino.

CAPÍTULO II

DESCRIÇÃO DO PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LEI Nº 9.394/96)

1. A CONSTRUÇÃO DO PROJETO DE LDB NA CÂMARA FEDERAL.

Tendo em vista o Congresso Nacional Constituinte instalado em fevereiro de 1987, a ‘comunidade educacional organizada’ se mobiliza e promove a IV Conferência Nacional de Educação, realizada em Goiânia em agosto de 1986 para pensar numa proposta a ser encaminhada aos Constituintes referente ao capítulo acerca da educação. Essa Conferência teve como tema central: “A Educação e a Constituinte”, onde foi aprovada a “Carta de Goiânia”, contendo as propostas dos educadores e que acabou sendo incorporada quase que totalmente ao texto da Constituição referente à educação.

Concomitantemente à Constituinte e logo após a promulgação da Constituição Federal em 05/10/88, é deflagrado, pelos educadores, um processo que visava a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esse movimento resulta num anteprojeto que os educadores apresentaram aos parlamentares com o objetivo de fixar as ‘linhas mestras’ que garantissem a organicidade e coerência da Lei, visando mais ser uma síntese e um texto enxuto que registrasse o essencial e não se perdesse em excessivas minúcias (SAVIANI, 1997: 35). Em dezembro de 1988, o Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG) apresenta à Câmara Federal o primeiro Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, número 1.158-A/88, aproveitando integralmente o texto proposto pelos educadores, com alguns acréscimos.

Todavia, logo iniciaram os conflitos e as tentativas de obstrução para a tramitação do referido Projeto de Lei nos moldes postulados pelos educadores. Desde que teve início a tramitação do projeto de LDB na Câmara dos Deputados em dezembro de 1988, os conflitos fundamentais oscilaram entre aqueles que propugnavam uma LDB afinada com interesses de caráter público e aqueles que pretendiam uma lei que ‘desengessasse’ a ação da iniciativa privada na área da educação, ansiosa por incluir o Brasil na rota do capital internacional globalizado.

No limite, isso reflete um embate histórico da política educacional brasileira entre o público e o privado, que está na base da maioria das disputas empreendidas no campo educacional em nível nacional (OLIVEIRA, 1997: 22). Os rumos da educação no Brasil oscilaram quase sempre ao sabor da correlação de forças políticas e econômicas de cada período, tendendo ora em defesa da coisa pública ora em defesa de interesses privados, conforme a conjuntura, com substancial prevalência do segundo sobre o primeiro. De modo que toda vez que determinado ‘grupo’ sucede outro no governo central, há intervenção no campo educacional, alterando sua linha, à medida que os novos governantes sentem a necessidade de adequar a educação à ordem vigente, deixando a educação como que ‘marcando passo’, às vezes retrocedendo (ROMANELLI, 1998: 219).

Se há uma coisa que caracteriza a educação brasileira, sobretudo no período republicano, são as chamadas reformas educacionais. Nunca foram propostas tantas reformas educacionais no Brasil como após a Proclamação da República. Porém, isso pouco alterou o caráter geral dessas reformas em relação ao conjunto mais pobre da população, historicamente excluídos do acesso à educação, em especial à educação de qualidade.

Segundo NIELSEN NETO, as reformas educacionais empreendidas até hoje no Brasil

...são tantas e tão desiguais. Todas, no entanto, apenas revelam a recomposição da elite no poder: para cada redefinição das forças produtivas, havia uma reforma[...] Nunca houve uma tentativa sequer de mudança em função das camadas sociais oprimidas (1986b: 41-2).

Neste sentido, o modo como e a partir de quem é deflagrado o processo de construção da LDB em 1988, é algo de original na história das reformas educacionais brasileiras. Pela primeira vez e diferentemente de nossa tradição tem-se um projeto educacional que é uma

iniciativa do Legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares, e não como uma iniciativa do Poder Executivo. Contribuíram para isso mais de 30 entidades de âmbito nacional ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB e as incansáveis viagens do Deputado Jorge Hage, que na condição de relator, segundo SAVIANI,

...ouvia democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, tendo percorrido o país a convite ou por sua própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento do projeto e acolhia as mais diversas sugestões (1997: 57).

O texto acabou tendo um tom geral bastante progressista, configurando um inegável avanço rumo à LDB que almejavam os educadores comprometidos com uma educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade.

Por outro lado, se no ponto de partida a tramitação do projeto de LDB inovou ao originar-se de organismos da sociedade civil, no ponto de chegada prevaleceu a ‘velha’ e conhecida prática fisiológica, elitista, própria da história educacional brasileira, ou seja, a sociedade política mais uma vez se sobrepõe à sociedade civil, impondo a LDB que mais lhe interessava (OLIVEIRA, 1997: 343). Confirma-se, assim, a tese de NIELSEN NETO (1986b) de que *as reformas educacionais no Brasil apenas revelam a recomposição da elite no poder*. Prova disso, é que o texto da LDB somente logrou ser aprovado e sancionado quando contemplou os interesses da elite nacional, em especial, os interesses privatistas.

A correlação de forças foi decisiva nesse processo. O projeto de LDB que tramitava na Câmara dos Deputados desde 1988 [com dificuldades, mas democraticamente] insere-se numa conjuntura sócio-política que garantiu, num primeiro momento, uma correlação de forças favorável aos defensores da escola pública, que permitiu-lhes uma certa hegemonia durante a trajetória da LDB na Câmara Federal em várias ocasiões.

Após as eleições de 1989 e 1990, essa situação se altera, produzindo efeitos consideráveis sobre o processo de discussão e votação da LDB. Tendo na Presidência da República Fernando Collor de Mello e no Congresso Nacional (Câmara e Senado) uma composição mais conservadora que a anterior, agravada pela ausência de muitos deputados

envolvidos na defesa e encaminhamento do Projeto de LDB, que não foram reeleitos, os grupos privatistas se fortalecem e passam a hegemonizar o processo de construção da LDB, conduzido agora pelo PDS, partido conservador e historicamente identificado com o setor privatista no campo educacional.

Mas isto não foi suficiente para a inclusão/exclusão de pontos importantes relacionados aos interesses dos grupos privatistas, pois, mesmo num contexto político desfavorável, os organismos da sociedade civil e os deputados ligados ao movimento em defesa da ‘escola pública’, conseguiam ainda garantir alguns avanços importantes. Dadas as dificuldades de se alterar o texto da Câmara, começou-se a vislumbrar a possibilidade da criação de um texto alternativo, como manobra mais eficiente para barrar a iniciativa vinda da Câmara dos Deputados.

No governo Collor de Mello, no período em que o Prof. José Goldenberg ocupava o Ministério da Educação, com uma correlação de forças favorável, deu-se início a um movimento de manipulação do regimento interno do Congresso Nacional como estratégia para a execução do almejado projeto alternativo de LDB. Aproveitando a sistemática de funcionamento bicameral do Parlamento Brasileiro, segundo a qual um projeto pode ser apresentado e tramitar em uma das duas casas do Congresso (Senado e Câmara) e concomitantemente ser apresentado um projeto semelhante na outra casa, alcançando prioridade o projeto que for aprovado antes, seguindo imediatamente à outra casa para apreciação e revisão, ficando o que estava tramitando lá abandonado como matéria vencida (SAVIANI, 1997: 127). Nesse esquema, o projeto alternativo deveria ser construído via Senado Federal e aprovado antes do Projeto da Câmara para que tivesse prioridade sobre este.

Esta manobra resultou de um acordo entre o bloco governista liderado pelo Dep. Eraldo Tinoco (PFL-BA), o MEC e o PDT, culminando na elaboração do Projeto de LDB do Senado, apresentado, pela primeira vez, em 20/05/92, intitulado ‘Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 67/92’, de autoria do Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ), com assessoria do primeiro escalão do MEC, ficando mais conhecido como Projeto Darcy Ribeiro.

Na Câmara, o bloco conservador se recompõe e assume uma “estratégia de obstrução”, tentando emperrar as negociações que visavam promover o Projeto de LDB que tramitava nesta Casa, mediante apresentação de destaques e acusações de inconstitucionalidades,

supostamente presentes no texto. Por exemplo, dos 1.622 destaques apresentados cerca de 1.287 eram de apenas um deputado, ligado à ala governista, o Deputado Eraldo Tinoco (OLIVEIRA, 1997: 186). Para contornar essa situação entrou-se com pedido de urgência-urgentíssima para encaminhar a aprovação do Projeto. Porém, isto se revelou inviável, no momento, dada a instauração da CPI que investigou as denúncias sobre Paulo César Farias, tesoureiro da campanha presidencial, e o posterior afastamento do Presidente Collor, o que por razões óbvias mobilizou toda a Câmara.

Com o novo governo de Itamar Franco os conservadores voltam a se retrair, dando novo fôlego aos defensores do projeto original, que conseguem a retomada do andamento do Projeto de LDB no Plenário da Câmara dos Deputados em moldes mais progressistas, culminando com a conquista da votação do Projeto, iniciada em novembro de 1992. Em 13 de maio de 1993, finalmente é aprovado o projeto-substitutivo Jorge Hage da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL 1.258-C/88), estando pronto para ser revisado pelo Senado (SAVIANI, 1997: 153).

2. A TRAMITAÇÃO DO PROJETO DE LDB NO SENADO ATÉ A APROVAÇÃO DA NOVA LDB.

O Projeto da Câmara, que no Senado recebe o nome de Projeto de Lei da Câmara (PLC) nº.101/93, “*que fixa diretrizes e bases da educação nacional*”, em sendo levado para apreciação no Senado, torna-se objeto de inúmeras investidas dos grupos conservadores, contrários ao PLC. Por exemplo, tem-se a ação de Senadores ligados à iniciativa privada em educação que propuseram interromper a tramitação do Projeto de LDB sob o argumento que se aproximava o período em que se deveria fazer a “revisão constitucional”, conforme prevista no artigo terceiro do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, argumentando que “*poderiam ser alterados os dispositivos constitucionais relativos à educação*” (SAVIANI, 1997: 155).

Soma-se a isso o fato de ter sido escolhido como relator o Senador Cid Sabóia de Carvalho (PMDB-CE), contribuindo, ainda mais, para gerar apreensões sobre o rumo que

tomaria a tramitação do PLC no Senado, visto que o referido Senador havia sido o relator do Projeto Darcy Ribeiro, PLS 67/92, já citado, que estava em franca oposição ao Projeto oriundo da Câmara Federal. Isto suscitava a suspeita de que o presente relator poderia querer ter este como referência para a análise do PLC nº. 101 de 1993. Contudo, isto se mostrou infundado à medida que o Senador Cid Sabóia foi assumindo a relatoria. No dizer de SAVIANI “...o relator adotou um procedimento semelhante àquele da fase de construção do substitutivo Jorge Hage, promovendo audiências públicas, consultando os que tinham contribuições a dar...”(1997: 155).

Assim, dissipadas as apreensões iniciais, concluiu-se por apresentar um novo substitutivo que sintetizava o PLC “Projeto Jorge Hage” e o PLS “Projeto Darcy Ribeiro”, preservando a estrutura do Projeto da Câmara. Após os acertos necessários, o PLC nº. 101/93 é aprovado na Comissão de Educação do Senado em 30 de novembro de 1994 e encaminhado ao Plenário do Senado em 12 de dezembro do mesmo ano.

No entanto, em janeiro de 1995 é empossado Fernando Henrique Cardoso como Presidente da República. O novo Governo, de centro-direita e sob a liderança da coligação PSDB-PFL-PTB, permite a recomposição de um quadro político mais conservador, acrescido de uma participação mais efetiva do Poder Executivo, que até então não havia interferido mais diretamente na discussão da LDB. A partir de então o Governo assume a direção do processo, amparado na nova correlação de forças que se formara no Legislativo, sendo esta muito mais favorável ao Executivo.

No próximo período que se inicia em janeiro de 1995, num contexto desfavorável às forças progressistas, e já contando com o economista Paulo Renato da Costa Souza como Ministro da Educação, é desencadeado um processo que visava emperrar a tramitação do PLC nº 101/93, que estava para ser votado no Plenário do Senado, conforme encaminhamento feito na gestão anterior. Sob a alegação de que havia muitas irregularidades que necessitavam ser revistas e através de algumas manobras regimentais, impede-se a votação do PLC no Plenário, que termina sendo encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça do Senado onde o próprio Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) assume a relatoria do Projeto, emitindo seu parecer em 21 de março de 1995.

Sua estratégia central foi a alegação de inconstitucionalidades de todo o tipo, na tentativa de inviabilizar tanto o PLC 101/93 como o substitutivo Cid Sabóia (SAVIANI, 1997:159). Nesse sentido, a principal alegação de inconstitucionalidade era quanto aos dispositivos relativos ao Sistema Nacional de Educação e ao Conselho Federal de Educação, entendendo que havia “...*nos termos definidos pelo projeto, um cerceamento à liberdade de ação do Executivo*” (SAVIANI, 1997: 160).

Após várias discussões durante todo o ano de 1995, o texto finalmente foi aprovado no Plenário do Senado em 08 de fevereiro de 1996, de acordo com os interesses hegemônicos. Logo depois o texto foi encaminhado à Câmara do Deputados, que funcionou como Casa Revisora⁸, sem que os deputados pudessem alterar a estrutura do texto. Tendo sido designado relator o deputado José Jorge (PFL-PE), este somente vai dar seu parecer quase no final do ano. Finalmente, em meados de dezembro o deputado decide emitir seu parecer, que alcança aprovação no Plenário da Câmara em 17 de dezembro de 1996.

Contando com uma correlação de forças favorável, no Legislativo e no Executivo, consegue-se enfim a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos moldes almejados pela iniciativa privada e pelo MEC, sendo sancionada sem vetos pelo Presidente da República e promulgada em 20 de dezembro de 1996, recebendo o número 9.394⁹.

Em linhas gerais, o projeto sintoniza-se com a política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso e com as aspirações dos empresários do ensino, sendo inteiramente aprovado por estes (SAVIANI, 1997: 162).

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

⁸ A Câmara Federal, de *Casa Autora* do Projeto de LDB, torna-se, afinal, *Casa Revisora*, de acordo com a estratégia adotada pelos conservadores que optaram por criar um projeto alternativo, via Senado, ao invés de mudar o texto oriundo da Câmara.

⁹ Para informações mais detalhadas da trajetória, construção e significado da nova LDB, pode-se consultar, além dos textos de SAVIANI (1997) e OLIVEIRA (1997), o texto organizado por BRZEZINSKI (1998).

3. SIGNIFICADO DA NOVA LDB, LEI Nº 9.394/96.

A Lei aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a expressão do embate histórico entre o público e o privado na política educacional brasileira, tema recorrente, que constitui, ainda, a razão fundamental dos muitos conflitos em nossa área educacional.

Embora tenham surgido formas de educação pública já no início de nossa história, é possível afirmar que a construção de um sistema público de ensino é uma conquista deste século, mais especificamente dos anos 30. A ausência do público no passado revela a presença do privado na educação brasileira desde nossas origens – Grifos do autor – (VIEIRA, 1998: 70).

Isto não acontece por acaso, nem é uma fatalidade ou apenas e tão somente fruto de uma conjuntura adversa às forças progressistas, é mais ainda: a Lei nº 9.394/96 é o cumprimento de um programa. Esta Lei constitui o *marco simbólico* de uma ‘guinada’ neoconservadora em educação no Brasil, na década de 90, nos moldes do *ideário neoliberal*, que se caracteriza pelo combate intransigente aos direitos sociais e aos ganhos de produtividade da classe trabalhadora, enfim, contra a intervenção do Estado em assuntos econômicos, defendendo o postulado de que “o Mercado é a lei social soberana”. Coroando essa *pérola* de programa, tem a *centralidade da educação*, que assume, no âmbito dessa proposta, valor ‘estratégico’ como justificativa para o ‘alívio da pobreza’ em substituição à ‘ideologia do desenvolvimento’, imperante na ‘guerra fria’ (LEHER, 1998; BIANCHETTI, 1997; CHINALI, 1998; SILVA, 1999; GENTILI, 1998a).

Esse programa começou a ser implementado no Brasil de forma mais sistemática e incisiva, no Governo Collor e sustentada, com maior competência, pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos. ‘Coincidentemente’, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é aprovada e promulgada nesse período, estando de acordo com os interesses privatistas e com o ideário neoliberal. Conforme diz SAVIANI:

Seria possível considerar esse tipo de orientação e, portanto, essa concepção de LDB, como uma concepção neoliberal? Levando-se em conta o significado correntemente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber:

valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, a resposta será positiva (1997: 200).

E mais ainda: para não fugir à “regra” que tem caracterizado a história das políticas públicas nacionais, este Programa também é importado da “Metrópole”, que não é mais Portuguesa, nem Britânica, e sim, ‘Ianque’. Sendo os principais divulgadores e agentes de sustentação desse Programa no Brasil, assim como no mundo, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e a Organização Mundial de Comércio (OMC). Esses órgãos têm redirecionado as políticas públicas dos países sob a sua esfera de influência, na qual se insere o Brasil, sobretudo no campo educacional¹⁰. Na perspectiva de IANNI (1997: 261), esses organismos constituem “*três guardiães dos ideais e das práticas do neoliberalismo; ou a santíssima trindade guardião do capital em geral, um ente ubíquo, como um deus*”¹¹.

Se por um lado, a centralidade da educação na atual conjuntura deve-se ao avanço técnico-científico, que exige cada vez mais um indivíduo qualificado, por outro, e devido a isso, ela funciona como justificativa para a pobreza dos países dependentes. A pobreza passa a ser ‘medida’ pelo nível de escolaridade do indivíduo e, numa esfera mais ampla, pelo nível de instrução do povo. Opera-se, desse modo, um deslocamento das questões sociais do campo econômico para a esfera educacional. A pobreza ou a riqueza não são mais uma questão de ordem econômica ou política, propriamente dita, e sim, de capacitação profissional e

¹⁰ Para maiores esclarecimentos sobre esse assunto, ver BENAYON (1998); NOGUEIRA (1998); HADDAD (1998); SILVA (1999).

¹¹ Há uma produção interessante no âmbito da Teologia (‘progressista’ ou ‘da libertação’) sobre o caráter religioso do Programa Neoliberal, que se apresenta não como um projeto político-econômico tradicional mas como uma religião, no caso a religião do Mercado. E como toda religião, exige sacrifícios, tem seus credos, sua hierarquia: sacerdotes, bispos e papas, seus dogmas etc. Nesse sentido, a tese defendida pelos teólogos dessa corrente é a de que “o capitalismo não é ateu e sim idólatra” ou de que “mais trágico que o ateísmo é o problema da fé e da esperança nos falsos deuses do sistema”, se trata portanto de fazer à crítica a “idolatria do Mercado”. Para maiores esclarecimentos acerca desta perspectiva, consultar: RICHARD, Pablo, “Nossa luta é contra os ídolos” In: et alli, *A Luta dos Deuses*. São Paulo: Paulinas, 1982; ASSMANN, Hugo, HINKELAMMERT, Franz. *A Idolatria do Mercado: ensaio sobre economia e teologia*. Petrópolis: Vozes, 1989; HINKELAMMERT, F. *As Armas Ideológicas da Morte*. São Paulo: Paulinas, 1983; SUNG, Jung Mo. *Teologia e Economia: repensando a teologia da libertação e utopias*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994; SUNG, J. M., *A Idolatria do Capital e a morte dos pobres*. 2ª. ed.. São Paulo: Paulinas, 1991; SUNG, J. M., *Deus numa economia sem coração – pobreza e neoliberalismo*. São Paulo: Paulinas, 1992.

intelectual do indivíduo. Todo aquele que está pobre ou desempregado, está nessa situação devido à sua incapacidade (incompetência) para disputar uma ‘vaga’ no Mercado de trabalho, que em tese é acessível a todos os indivíduos capacitados e competentes. Só não há lugar na atual sociedade para os despreparados [a maioria do povo, diga-se de passagem] ou para os ‘preguiçosos’.

A educação é colocada como a grande ‘redentora’ do momento presente; é através da educação que se alcança a capacitação ‘necessária’ para conquistar ‘um lugar ao sol’ na sociedade do Mercado ou chegar ao ‘paraíso’ (para usar uma metáfora religiosa), sendo as condições econômicas e políticas [dos indivíduos ou dos países] apenas reflexo disso.

FRIGOTTO, discorrendo sobre o lugar da escola na realidade de hoje fornece mais alguns elementos para pensarmos o caráter da centralidade da educação no âmbito do discurso neoliberal, segundo o qual

...a escola é o ‘locus’ por excelência destinado a solucionar o problema da violência, dos meninos e jovens infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, desemprego e, hoje, especialmente, dos desenraizados meninos e meninas de rua (1997: 37, nota de rodapé).

Todavia, ao contrário do que se pensa, a tese da ‘qualificação profissional’, apresentada como a grande ‘fórmula’ para ingressar no mercado de trabalho ou retornar a ele, não passa de um ‘mito’ destinado a conter as reivindicações dos trabalhadores por melhores condições de vida, aprofundando, por outro lado a exploração. Enquanto os trabalhadores acreditarem que podem solucionar seus problemas sócio-econômicos apenas mediante uma melhor qualificação profissional ou intelectual, não se tentará romper com a hegemonia capitalista. E, também, é ingenuidade pensar que a burguesia irá investir numa melhor qualificação dos trabalhadores apenas porque a ‘sociedade informática’ requer um profissional mais preparado, ágil etc., “com o sentido de aumentar ou manter inalterado o poder de barganha dos trabalhadores”(CHINALI, 1998: 190).

A tese da centralidade da educação assume, assim, contornos ideológicos a serviço da legitimação da situação atual como ‘inevitável’ e ‘necessária’ em vista de um futuro melhor para ‘todos’. Segundo CHINALI, isto se manifesta numa espécie de ‘dialética’ da ‘promessa’ e da ‘fatalidade’, onde

por um lado se apresentam as mazelas sociais da globalização capitalista como disfunções passageiras a serem superadas em favor do paraíso do mercado, tão logo a reedição da “mão invisível” tenha completado a sua tarefa. Entretanto, como essa fase redentora não chega nunca, atua também o argumento de que os sofrimentos impostos aos trabalhadores são “inevitáveis” e “independentes” da vontade dos dirigentes do capitalismo, ou bem porque decorrentes da “preguiça” das próprias vítimas ou bem porque resultado das “naturais” diferenças de aptidão das pessoas para se adequarem à economia de mercado – Grifos do autor – (1998: 8).

Isto atuou decisivamente sobre o processo de construção da nova LDB/96, impondo a elaboração de uma Lei ‘minimalista’, apropriada aos interesses “do Mercado”. Diferentemente da proposta de LDB construída na Câmara Federal, que pouco interessava aos grupos privatistas, devido aos ‘obstáculos indesejáveis’ que ela colocava e que precisavam ser expurgados a todo custo (LEHER, 1998: 260).

Resultou disto uma Lei ambígua, que, como diz SEVERINO “...conceitua mas não obriga, não assegura seu próprio cumprimento. Assim, tudo passa a depender das medidas que os gestores do sistema venham a tomar” (1998: 65). Condizente com a noção de ‘Estado mínimo’, foi promulgada uma ‘legislação mínima’, que atendesse à ‘máximas exigências’ do Mercado (FRIGOTTO, 1997: 59).

A nossa atenção se desloca, agora, para as regulamentações efetuadas dessa nova Lei Geral da Educação Nacional, sobretudo, aquelas referentes à Educação Básica, de um modo geral e ao Ensino Médio, particularmente. Abordaremos, nesse sentido, os seguintes Documentos lançados pelo Ministério da Educação (MEC): os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL.SEF, 1997a; 1997b; 1998a; 1998b); e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL.SEMTEC, 1999a; 1999b)¹².

Isto é particularmente importante, pois, o caráter da presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio será definido nesse processo de regulamentação da Lei 9.394/96. A disputa,

¹² Dado os objetivos de nosso trabalho, não abordaremos a reforma do Ensino Técnico (Decreto nº 2.208/97). Ver, neste sentido, MARTINS (2000).

neste caso, é quanto a ‘melhor’ interpretação que será dada ao Artigo 36 dessa Lei, onde se diz que:

Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre [...] domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania (LEI Nº 9.394/96, Art. 36, § 1º, Inciso III).

Num primeiro momento parece haver consenso acerca da presença obrigatória da Filosofia no currículo, pois, pensa-se: “como o aluno irá demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia sem estudar Filosofia?”, logo, parece ‘óbvia’ a necessidade de incluir a Disciplina Filosofia no currículo. Porém, o problema surge quando nos damos conta que em nenhum momento se fala em ‘criação’ da Disciplina, apenas se diz que o aluno deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia; se isto se fará na forma de Disciplina ou outra forma qualquer, pelo texto da Lei não é possível saber. A se julgar pelo ‘espírito’ da Lei, tende a ficar a critério das Escolas decidir como os alunos terão acesso aos conhecimentos de Filosofia, nesse nível de ensino. Mas, como vimos com SILVEIRA (1991: 178) no primeiro capítulo desta Dissertação, há poucas chances da Filosofia alcançar uma presença substancial no currículo quando fica a critério das Escolas a decisão pela inclusão da Disciplina. A propósito, bem diferente era a posição do Projeto de LDB da Câmara, Lei nº 1.258-C/88, PLC, que em sua redação final dizia: “...serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias” (Art. 48, cap. IV. In: BRZEZINSKI, 1998: 253), onde era possível perceber mais claramente a intenção do Legislador. Na LDB que logrou ser aprovada, porém, isto já não é assim tão pacífico.

Tendo presente o processo de construção da LDB nacional e o texto final que resultou na Lei nº 9.394/96, passaremos agora a discorrer sobre o caráter da atual Educação Básica e as implicações disso para a Filosofia e sua presença (ou ausência) no currículo do Ensino Médio.

CAPÍTULO III

A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DA PROMULGAÇÃO DA LEI 9.394/96: AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES.

1. QUESTÕES PRELIMINARES.

Como já mencionamos, segundo prescreve a nova LDB (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 36, § 1º, inciso III, ao final do Ensino Médio o educando deve demonstrar, dentre outras coisas, “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*”.

Se “os conhecimentos de Filosofia” são “necessários ao exercício da cidadania”, como o indica a Lei supracitada, então, a Filosofia está com seu lugar garantido no currículo do Ensino Médio? À primeira vista parece que sim, mas, à medida que paramos para pensar nisto percebemos que a coisa não é bem assim.

Primeiramente, a Lei é muito genérica, vaga e imprecisa quanto à presença da Filosofia nesse nível de ensino. Fala-se que os educandos *devem* “demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia”, mas não está claro como isto se dará concretamente. Em nenhum momento se diz que a Filosofia deve ser uma Disciplina do currículo, por exemplo. O importante, parece, é trabalhar o ‘filosofar’. Se para isto termos ou não a Disciplina Filosofia no currículo parece não importar muito. A se julgar pela ‘letra’ e o ‘espírito’ da Lei, além da Filosofia continuar como Disciplina optativa no Ensino Médio, o que em si já é motivo para

muitas discussões, abriu-se o precedente, inédito, de que a presença da Filosofia nesse nível de ensino não precisa se dar necessariamente na forma de uma Disciplina.

O fato da Disciplina continuar optativa não é estranho, isto apenas reflete uma dinâmica própria da história da Disciplina de Filosofia no Ensino Escolar brasileiro, que teve uma presença indefinida no currículo desde a Proclamação da República¹³. Original, atualmente, é a questão de que para se ter acesso ao pensar filosófico não é preciso “estudar Filosofia”. Este é o fato novo que chama atenção.

O que se percebe é que pela nova LDB/96, tende a ficar a critério das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e no limite, a critério dos Diretores das Escolas, escolher a melhor forma de “permitir” o acesso dos educandos ao pensar filosófico nesse nível de ensino, de acordo com suas possibilidades e necessidades “particulares”. As escolas poderão, assim, decidir SE e COMO a Filosofia será incluída na grade curricular da escola.

Todavia, ao contrário do que parece à primeira vista, na prática, a presença da Filosofia no Ensino Médio está seriamente comprometida, pois, mesmo que o discurso seja de reconhecimento da importância e da necessidade da Filosofia, de fato o que ocorre é que a Lei 9.394/96, abre um novo precedente que pode inviabilizar uma presença efetiva da Filosofia no Ensino Médio. Ademais, tradicionalmente a Filosofia contou com poucos espaços na grade curricular das escolas, justamente sempre que foi colocada como optativa.

De acordo com SOUZA,

...o processo de extinção da Filosofia dos currículos dos cursos secundários, que teve início com a redução gradativa do número de horas-aula semanais, se acentuou a partir do momento em que perdeu seu caráter de obrigatória e passou a ser uma disciplina complementar, depois optativa... – Grifos nossos – (1992: 64).

Por isso, deixar a decisão pela implantação da Disciplina de Filosofia no currículo à “iniciativa privada”, ou seja, a critério das Secretarias de Educação ou dos Diretores das

¹³ Ver nesse sentido o primeiro capítulo desta Dissertação, onde fazemos um breve histórico da presença/ausência da Filosofia no Ensino Escolar brasileiro.

Escolas, é uma forma, gradual e dissimulada, de inviabilizar¹⁴ na prática a presença da Filosofia como Disciplina do currículo no Ensino Médio, uma vez que muitos dos responsáveis pela elaboração da grade curricular optam por outras Disciplinas, em lugar da Filosofia, quando esta não figura como Disciplina obrigatória do currículo. Em outras palavras, o fato da Filosofia não ser Disciplina obrigatória, e sim, optativa, ao invés de possibilitar a sua inclusão no currículo, permite, ao contrário, que as escolas não a incluam no currículo; isto é um pretexto mais para a exclusão que para a inclusão desta Disciplina (SILVEIRA, 1991: 412).

Como o texto da LDB (Lei 9.394/96) não é claro quanto à *forma* que a Filosofia deva estar presente no Ensino Médio, isto nos remete à discussão das Leis complementares responsáveis pela regulamentação dessa Lei Geral, sobretudo no que se refere aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL.SEMTEC, 1999a; 1999b).

Aliás, esta indefinição quanto ao caráter da Filosofia no Ensino Médio, presente na LDB/96, já tem produzido resultados não muito animadores para o futuro dessa área do conhecimento nesse nível de ensino. Nos referimos aqui, às Resoluções SEE nº. 7 de 19/01/98, Art. 8º, e SE nº. 10 de 23/01/98, da Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo, que alterou o disposto na Resolução SEE-211, de 11/11/94, que estabelecia as diretrizes para a organização das escolas da Rede Estadual de Ensino, onde dizia em seu Art. 33, inciso II: “*Na parte diversificada, incluir pelo menos dois dos seguintes componentes: Filosofia, Sociologia e Psicologia*”.

Este artigo foi alterado pelas Resoluções SEE nº 7/98 e SEE nº 10/98, supracitadas, que passou a considerar os componentes curriculares Filosofia e Sociologia pertencentes à Parte Diversificada do currículo, sendo agora colocados como componentes curriculares de livre opção da escola, por conseguinte, não obrigatórios. Se antes exigia-se a inclusão de “*pelo menos dois dos seguintes componentes: Filosofia, Sociologia e Psicologia*”, atualmente, pode-se não incluir nenhum, se esta for a opção da escola. E mais ainda: em se optando pela inclusão destes conteúdos, isto não precisa se dar necessariamente na forma de uma

¹⁴ Usamos o termo ‘inviabilizar’ ao invés de ‘excluir’, pois entendemos que o sistema atual não exclui a Disciplina de Filosofia do currículo, literalmente falando, e sim, inviabiliza uma presença significativa da Filosofia, pelas medidas tomadas, gerando uma situação tal que a presença da Filosofia no Ensino Médio pode resultar inócua e inexpressiva na formação dos educandos desse nível de ensino.

Disciplina, pois, segundo a Deliberação CEE 10/97, que fixa normas para elaboração do Regimento dos Estabelecimentos de Ensino Fundamental e Médio do Estado de São Paulo, em especial, o item 4.2, sobre Currículo, terceiro parágrafo,

os conteúdos incluirão, onde couber, conhecimentos de Filosofia e de Sociologia, necessários ao exercício da cidadania. Não serão necessariamente outras duas Disciplinas a se juntarem ao rol das demais, mas temas específicos destinados ao fim em vista (Grifos nossos).

O resultado mais imediato que tivemos depois de entrar em vigor estas Resoluções, foi uma considerável diluição da presença da Filosofia, como componente curricular do Ensino Médio, em muitas escolas do Estado de São Paulo. Várias escolas simplesmente deixaram de contemplar essa Disciplina em seu currículo. Seja porque ela ‘não coube’ no currículo, seja porque foi tratada como algum ‘tema específico’.

Isto comprova, que se a decisão pela inclusão da Filosofia¹⁵ na Educação Básica for deixada a critério das Escolas e das Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação, atitudes como estas poderão e efetivamente se repetirão, sobretudo se tomarmos em conta a histórica indefinição quanto ao caráter da presença da Filosofia nesse nível de ensino, conforme já enfocamos no breve histórico que fizemos no primeiro capítulo desta Dissertação acerca da presença/ausência da Filosofia na educação escolar brasileira.

Devemos analisar agora os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), recentemente lançados pelo MEC (BRASIL.SEMTEC, 1999a; 1999b). Contudo, antes de entrarmos nessa discussão sobre os PCNEM, pensamos que talvez seja pertinente um estudo preliminar, mesmo que sucinto, acerca dos Objetivos e Fins da Educação Básica em geral e sobre os Temas Transversais propostos nos PCN para o Ensino Fundamental (PCNEF), pois, não podemos perder de vista que o Ensino Médio é agora parte integrante da Educação Básica, de modo que devemos estudá-lo no âmbito das propostas de transformações gerais desse nível de ensino.

Dentro do projeto que se tem para a Educação Básica, o Ensino Médio adquire características de terminalidade de um processo que se inicia na Educação Infantil e passa pelo

¹⁵ O mesmo se aplica à Sociologia e à Psicologia.

Ensino Fundamental. Devemos buscar uma compreensão global da Educação Básica, do projeto que se tem para esse nível de ensino, para assim termos condições de compreender e discutir as atuais propostas de modificação do Ensino Médio, em especial, o lugar da Filosofia no interior dessas propostas. Em outras palavras, não há como posicionar a Filosofia na grade curricular do Ensino Médio, entendido como etapa final da Educação Básica¹⁶, sem pensar nos Objetivos e Fins atribuídos à Educação Básica, no geral, e ao Ensino Médio, em particular.

2. DA EDUCAÇÃO BÁSICA: SEUS OBJETIVOS E FINS.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394/96¹⁷, estrutura a Educação Escolar brasileira em dois níveis, conforme prescreve em seu Art. 21:

Art. 21 – A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;

II – educação superior.

Devido aos nossos propósitos no presente texto, não abordaremos a Educação Superior, e sim, nos restringiremos à Educação Básica, e sobretudo ao Ensino Médio. Abordaremos, num primeiro momento, os Objetivos e Fins da Educação Básica, de maneira ampla, procurando destacar aqueles aspectos que elucidem a natureza do Ensino Médio frente as atuais expectativas em relação à Educação Básica; depois, veremos qual o caráter atribuído à Filosofia no interior desse novo Ensino Médio.

Quanto aos Objetivos e Fins da Educação Básica, a Lei supracitada diz, textualmente, em seu Art. 22:

¹⁶ A LDB/96, ao agregar o Ensino Médio à Educação Básica como um de seus componentes obrigatórios, conferindo-lhe características de “terminalidade”, ao situá-lo como ‘etapa final da Educação Básica’ (Art. 36, Lei 9.394/96), atende, assim, à uma reivindicação de muitos educadores, que vem desde a Constituição de 1988. Embora, segundo alguns autores (SAVIANI, 1997: 210; FRANCO, 1999: 40), a nova legislação não seja ainda a ideal, admite-se haver um inegável avanço em relação às Leis anteriores.

¹⁷ A versão do texto da Lei nº. 9.394/96 que estamos utilizando, encontra-se In: SAVIANI, 1997: 163-188.

A Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Cada momento da Educação Básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, deve visar estes objetivos, no nível de sua especificidade própria, conforme diz nos Artigos seguintes:

Art. 29 – A educação infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade;

Art. 32 – O Ensino Fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I – o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II – a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III – o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV – o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

Art. 35 – O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada Disciplina;

Destacamos ainda o artigo 36, que trata da organização curricular do Ensino Médio, onde a LDB indica de modo mais *preciso* a conceituação que dá a esse ensino:

Art. 36 – O currículo do Ensino Médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

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

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

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

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

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

II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

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

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

§ 3º. – Os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

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

Cada uma dessas etapas visa, assim, realizar um aspecto dos objetivos gerais da Educação Básica, de modo que a Educação Infantil tem como finalidade desenvolver o educando, integralmente e em complementação à ação da família e da comunidade; o Ensino Fundamental, deve assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e o Ensino Médio, deve fornecer aos educandos meios para progredir no trabalho e em estudos superiores.

Sendo estes os objetivos fixados para a Educação Básica em geral, e em particular o que compete a cada uma de suas etapas, convém agora averiguar como isto se concretiza na prática cotidiana das escolas, isto é, na forma de organização das escolas, sobretudo, na sua organização curricular.

Neste sentido, vamos nos ater ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Não trataremos da Educação Infantil, neste momento, por não estar ligada diretamente aos objetivos de nossa pesquisa. Em relação ao Ensino Fundamental, cabe dizer que foi organizado na forma de ciclos, mais precisamente, em quatro: o 1º. e o 2º. ciclos correspondem ao período que vai da 1ª. à 4ª. séries; e o 3º e 4º. ciclos correspondem ao período que vai da 5ª à 8ª. séries. Nesse caso, nos deteremos mais nas reformulações propostas para o período que compreende o 3º. e o 4º. ciclos do Ensino Fundamental, por estarem mais próximos e conseqüentemente mais ‘afinados’ com as questões relacionadas ao Ensino Médio, que é o objeto principal do presente estudo.

3. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E OS TEMAS TRANSVERSAIS.

Para alcançar os objetivos previstos para o Ensino Fundamental, a Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação e do Desporto (SEF/MEC), empreendeu uma reformulação curricular dessa etapa da Educação Básica, que resultou na apresentação dos, assim chamados, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os quais têm por finalidade servir de referência e orientação aos professores e diretores das Escolas, bem como aos

Estados e Municípios brasileiros, na elaboração de seu ‘projeto educativo’ referente ao Ensino Fundamental.

Para auxiliar as instituições escolares a compreender e aplicar essa nova proposta, a SEF/MEC publicou dois livros de Introdução aos PCN, cada um abordando dois ciclos do Ensino Fundamental, onde coloca o que são e como aplicar os PCN no cotidiano das escolas. O primeiro livro, editado em 1997, faz a introdução e a apresentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o 1º. e 2º. ciclos (1ª. a 4ª. séries) – (BRASIL.SEF, 1997b); e o segundo livro, editado em 1998, introduz e apresenta os PCN para o 3º. e 4º. ciclos (5ª. a 8ª. séries) do Ensino Fundamental (BRASIL.SEF, 1998b). Pelas razões já expostas, vamos nos ater, em nossa abordagem dos PCN, a este segundo livro.

Em linhas gerais, segundo esse documento,

...os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o Ensino Fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL.SEF, 1998b:09).

Segundo os autores da proposta, a abrangência nacional desses ‘Parâmetros’ não visa a uniformidade e nem a imposição de um modelo preestabelecido de currículo e de organização da instituição escolar; ao contrário, os PCN constituem as “*diretrizes que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar uma formação básica comum*” (BRASIL.SEF, 1998b: 49). Em outras palavras, serão as autoridades governamentais, as escolas e os professores que, em última instância, definirão a organização curricular mais adequada às necessidades particulares de cada região ou escola. Os PCN servirão apenas de referência geral nesse processo para nortear as mudanças que devem ser efetivadas no Ensino Fundamental, no sentido de garantir a manutenção de alguns ‘pontos comuns’ que

caracterizam e dão identidade ao fenômeno educativo em todas as regiões brasileiras, respeitando, ao mesmo tempo, as suas diversidades e particularidades regionais, culturais e políticas (BRASIL.SEF, 1998b: 50).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais buscam apontar caminhos para enfrentar os problemas do ensino no Brasil, adotando como eixo

o desenvolvimento de capacidades do aluno, processo em que os conteúdos curriculares atuam não como fins em si mesmos, mas como meios para a aquisição e desenvolvimento dessas capacidades. Assim, o que se tem em vista, nos Parâmetros Curriculares Nacionais, é que o aluno possa ser sujeito de sua própria formação, em um complexo processo interativo em que intervêm alunos, professores e conhecimentos (BRASIL.SEF, 1998b:51).

O documento situa quatro níveis de concretização dessas propostas, que devem concorrer conjuntamente para a construção de uma identidade educacional nacional:

1º. Nível – Nacional: os PCN constituem uma referência nacional para o Ensino Fundamental, aberta e flexível, não se impõem como uma diretriz obrigatória e devem orientar, em nível nacional, as políticas educacionais do Ministério da Educação e do Desporto (MEC);

2º. Nível – Estadual e Municipal: diz respeito às propostas curriculares dos Estados e Municípios, os PCN podem ser utilizados por estas instâncias como recurso para revisões, adaptações ou elaborações curriculares;

3º. Nível – Instituição Escolar: refere-se à elaboração e organização curricular que cada instituição escolar deve empreender, contextualizada na discussão do projeto educativo de cada escola;

4º. Nível – Sala de Aula: é o momento da realização do currículo na sala de aula. É quando o professor elabora seu planejamento e as atividades de ensino e aprendizagem na sala de aula (BRASIL.SEF, 1998b: 51-2).

Para facilitar o mais possível esta concretização nos diferentes níveis supracitados, foi pensada uma estrutura organizacional dos PCN bastante ampla e flexível, baseada nos

Objetivos Gerais do Ensino Fundamental e em consonância com o disposto no Artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases, que assim se pronuncia:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL.SEF, 1998b: 57).

Para tanto, os Parâmetros Curriculares Nacionais propõem um tratamento por Áreas de Conhecimento e Temas Transversais. As Áreas de Conhecimento são: Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências Naturais, Educação Física, Arte e Língua Estrangeira. Em cada uma dessas áreas serão trabalhados conteúdos de relevância social e potencialmente significativos para o desenvolvimento de capacidades: afetivas, cognitivas, físicas etc.; bem como, serão incluídos Temas Transversais, para o tratamento de questões sociais urgentes, a serem abordados no interior de cada área¹⁸ e selecionados de acordo com as necessidades mais gerais da sociedade brasileira atual ou conforme a demanda local. Sugere-se, no Documento, os temas seguintes: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Trabalho e Consumo.

Essa proposta sustenta-se nas exigências da nova LDB para que haja uma adequação do currículo às peculiaridades de cada local e ao mesmo tempo mantenha-se uma base nacional comum no currículo. Nesta perspectiva, conforme o próprio documento:

as áreas de conhecimento constituem marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação

¹⁸ Segundo a SEF, os Temas Transversais “...Não se constituem em novas áreas, mas num conjunto de temas que aparecem transversalizados, permeando a concepção das diferentes áreas, seus objetivos, conteúdos e orientações didáticas”; mais adiante complementa dizendo que: “...A transversalidade pressupõe um tratamento integrado das áreas e um compromisso com as relações interpessoais no âmbito da escola, pois os valores que se quer transmitir, os experimentados na vivência escolar e a coerência entre eles devem ser claros para desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade” (BRASIL.SEF, 1998b: 65).

ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo, cuja aquisição contribui para o desenvolvimento das capacidades expressas nos objetivos gerais (BRASIL.SEF, 1998b: 58).

Os PCN procuram constituir-se numa referência curricular nacional inovadora e atual. Para isso, propõem uma mudança de enfoque em relação à concepção de ensino e de aprendizagem que se privilegiou e imperou até hoje na prática educativa escolar brasileira. Em contraposição a uma concepção pedagógica que privilegia o ensino, propõe uma concepção que centra o ato pedagógico na aprendizagem. Em outras palavras, até hoje centrou-se a ação educativa da escola na pessoa do professor, como aquele que tem o conhecimento, em detrimento do aluno, que nada conhece e para conhecer precisa do professor, ‘dono’ do saber, que lhe transmitirá esse conhecimento.

Para os PCN, deve-se centrar a ação educativa da escola no aluno, como o sujeito do conhecimento. O professor continua a ter uma participação importante nesse processo, porém, não mais como o ‘dono do saber’, e sim, como aquele que irá ajudar o aluno a construir os conhecimentos necessários à sua formação.

Esta nova maneira de enfocar a educação escolar tem se situado, atualmente, dentro da perspectiva construtivista. No núcleo central dessa concepção está o reconhecimento da importância da atividade mental construtiva nos processos de aquisição de conhecimento. Daí o termo construtivismo, denominando esta convergência (BRASIL.SEF, 1998b: 71 – nota de rodapé).

O conhecimento, portanto,

é resultado de um complexo e intrincado processo de construção, modificação e reorganização utilizado pelos alunos para assimilar e interpretar os conteúdos escolares. O que o aluno pode aprender em determinado momento da escolaridade depende das possibilidades delineadas pelas formas de pensamento de que dispõe naquela fase de desenvolvimento, dos conhecimentos que já construiu anteriormente e do ensino que recebe. Isto é, a ação pedagógica deve se ajustar ao que os alunos conseguem realizar em cada momento de sua aprendizagem, para se constituir em verdadeira ação educativa (BRASIL.SEF, 1998b: 72).

Para tanto, é necessário traçar novos objetivos que indiquem as capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos. O documento propõe, assim, em primeiro lugar, o reconhecimento das diferenças existentes entre os alunos, no sentido de que nem todos têm os mesmos interesses e habilidades, e que isto deve ser a base para a elaboração de um plano educativo que contemple essas diferenças e proporcione condições para que todos possam se integrar no processo de aprender. Deste modo, diz o documento,

a escola irá potencializar as capacidades dos alunos, ajustando sua maneira de selecionar e tratar os conteúdos, de modo a auxiliá-los a desenvolver, no máximo de sua possibilidade, as capacidades de ordem cognitiva, afetiva, física, ética, estética e as de relação interpessoal e de inserção social, ao longo do ensino fundamental (BRASIL.SEF, 1998b: 73).

Todas essas capacidades visam inserir o aluno no meio social em que vive, no sentido de que ele se perceba como membro de uma ‘comunidade’, que não é um ser isolado; ele deve perceber, por assim dizer, as suas responsabilidades para com o meio em que vive, mas, também, os benefícios que a vida em sociedade traz ou pode trazer;

sendo essa capacidade nuclear ao exercício da cidadania, seu desenvolvimento é necessário para que se possa superar o individualismo e atuar, no cotidiano ou na vida política, levando em conta a dimensão coletiva (BRASIL.SEF, 1998b: 74).

A discussão dos objetivos nos remete para a seleção dos conteúdos necessários para o desenvolvimento dessas capacidades. Os conteúdos assumem caráter central no planejamento curricular, para que os propósitos da escola se realizem. Tendo em vista uma *aprendizagem significativa*, os conteúdos devem ser abordados de modo a formarem uma rede de significados. Objetiva-se, com isso, romper com a compreensão de conhecimento como linearidade. Nos PCN, argumenta-se que

se a premissa de que compreender é apreender o significado, e de que para apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento é preciso vê-lo em suas relações com outros objetos ou acontecimentos, é possível dizer que a idéia de conhecer assemelha-se à de tecer uma teia [...] Um desenho

curricular pode ser, portanto, composto de uma pluralidade de pontos, ligados entre si por uma pluralidade de ramificações ou caminhos, em que nenhum ponto (ou caminho) é privilegiado em relação a um outro, nem subordinado, de forma única, a qualquer um. Os caminhos percorridos não devem ser vistos como os únicos possíveis; um percurso pode passar por tantos pontos quantos necessários e, em particular, por todos eles. Nem sempre um caminho mais 'curto' é aquele que leva em conta o processo de aprendizagem dos alunos (BRASIL.SEF, 1998b: 75).

Com isto, pretende-se mostrar os limites dos modelos lineares de organização curricular e a necessidade de se romper com essa concepção. A equipe escolar, responsável pela seleção dos conteúdos que deverão permear a ação educativa na escola, deve estar atenta à relevância social e à contribuição que os conteúdos selecionados terão no desenvolvimento intelectual do aluno. Deste modo, é importante garantir o acesso dos educandos aos conteúdos de natureza *conceitual*, tradicionalmente predominantes, mas também aos de natureza *procedimental* e *atitudinal*.

Os conteúdos de natureza conceitual, são aqueles que “*referem-se à construção ativa das capacidades intelectuais para operar com símbolos, signos, idéias, imagens que permitem representar a realidade*” (BRASIL.SEF, 1998b: 75). Dizem respeito a aprendizagem de conceitos, o aluno deve passar por experiências diversas que permitam a ele construir generalizações parciais, inicialmente, até atingir níveis de generalizações e abstrações cada vez mais abrangentes, como por exemplo, o aprendizado do princípio da igualdade na matemática e o princípio da conservação nas ciências etc.

Outra categoria de conteúdos são os de natureza procedimental, referem-se à aprendizagem, por parte dos alunos, de certos procedimentos que não se dá de forma aleatória ou espontânea, e sim, “*expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta*” (BRASIL.SEF, 1998b: 76). Por exemplo, permite incluir conhecimentos que têm sido tradicionalmente excluídos do ensino, como “*documentação, organização, comparação dos dados, argumentação, verificação, revisão de textos escritos, dentre outros*” (BRASIL.SEF, 1998b: 77), de modo que ao ensinar procedimentos também se ensina um certo modo de agir, de pensar e produzir conhecimento.

Por último, fala da terceira categoria, referente aos conteúdos de natureza atitudinal, que incluem “*normas, valores e atitudes, que permeiam todo o conhecimento escolar*” (BRASIL.SEF, 1998b: 77). A escola como um todo deve estar atenta às atitudes, valores e normas, que fazem parte de seu cotidiano, encarando-os como ‘conteúdos escolares’ para que sejam comunicados e aprendidos de forma consciente pelos alunos.

Considerar procedimentos e atitudes como conteúdos do mesmo nível que os conceitos não implica aumento na quantidade de conteúdos a serem trabalhados, porque eles já estão presentes no dia-a-dia da sala de aula; o que acontece é que, na maioria das vezes, não são explicitados nem são tratados de maneira consciente. A diferente natureza dos conteúdos escolares deve ser contemplada de maneira integrada no processo de ensino e aprendizagem e não em atividades específicas (BRASIL.SEF, 1998b: 79).

Espera-se, nesse sentido, que os técnicos e professores responsáveis pela definição dos conteúdos a serem tratados na sala de aula, considerem a proposta de conteúdos dos PCN, como uma referência que deve ser discutida e adaptada às condições e necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Concomitante a isto, deve-se considerar, também, no ato de elaboração do projeto educativo da escola, os critérios de avaliação e as orientações didáticas que compõem a proposta dos PCN. Os critérios de avaliação devem expressar, não todos os conteúdos, mas apenas aqueles conteúdos fundamentais que demonstrem que o aluno desenvolveu as capacidades necessárias para continuar aprendendo no ciclo seguinte. “*Nesse sentido, eles devem refletir de forma equilibrada os diferentes tipos de capacidades e as três dimensões de conteúdos (conceitos, procedimentos e atitudes)...*” (BRASIL.SEF, 1998b:80); as orientações didáticas propostas nos PCN não são receitas de ‘como ensinar’, de acordo com o próprio documento, e sim, reflexões que visam servir de guia e orientação ao professor na criação de situações de aprendizagem, em sala de aula, que contemplem como eixo a formação de um cidadão autônomo e participativo, em que os alunos sejam os sujeitos do processo de aprendizagem e o professor seja um colaborador nesse processo.

4. LIMITES E CONTRADIÇÕES DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E DA ÉTICA COMO TEMA TRANSVERSAL.

Até agora nos reservamos à apresentar os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCNEF), naquilo que eles têm de mais significativo para o nosso caso, ou seja, sua proposta curricular. Por isso, nos detemos, particularmente, à 2ª. Parte do texto de Introdução aos PCN, 3º. e 4º. Ciclos do Ensino Fundamental (BRASIL.SEF, 1998b: 47-81). Nosso próximo objetivo é problematizar, de forma sucinta, o texto apresentado e mostrar alguns de seus limites e contradições.

A proposta curricular dos PCNEF, elaborada pelo MEC/Brasil, tem sua origem em experiências nacionais e internacionais. Nacionalmente, teve-se como referência principal alguns Estados e Municípios brasileiros e as análises realizadas pela Fundação Carlos Chagas sobre os currículos oficiais; internacionalmente, deve sua inspiração ao contato com informações relativas à estas experiências em outros países, em especial o modelo espanhol, que exerceu forte influência sobre o modelo brasileiro (BRASIL.SEF, 1997b:17).

Mesmo que em caráter indicativo, é importante mencionarmos, também, que a reforma executada pelo MEC está alicerçada numa concepção psicopedagógica da educação, de cunho construtivista, em especial, na teoria genética de J. Piaget¹⁹. Do conjunto da proposta curricular apresentada pelo MEC/Brasil, chama mais atenção a inclusão de Temas Transversais no currículo, pelas perspectivas que apontam e as dúvidas que suscitam, sobretudo, em relação à Filosofia.

Centralizamos nosso estudo na análise do Tema Transversal de Ética, por ser o Tema mais relevante para o nosso caso e devido a sua proximidade com a área da Filosofia. Como ponto de partida, destacamos um texto que talvez seja o que melhor espelha o ‘espírito’ da proposta de inclusão do Tema Transversal de Ética no currículo, bem como, a passagem que mais tem intrigado os educadores da Área. Diz o documento, textualmente: “...questões

¹⁹ Para maiores esclarecimentos acerca disso, ver alguns autores espanhóis que desenvolvem pesquisas na área da Psicologia Genética e da Transversalidade na Educação, sobretudo, porque tiveram participação na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Espanha, ver PUIG (1998a; 1998b); BUSQUETS (1998); especialmente: COLL (1994), por ter assessorado o MEC/Brasil. Do mesmo modo, sugerimos a leitura de alguns autores brasileiros, identificados com a perspectiva construtivista e com as idéias dos autores espanhóis supracitados, ver MACEDO (1996); para uma abordagem crítica dessa perspectiva, ver SACRISTÁN (1997); DUARTE (2000).

relacionadas à Ética permeiam todo o currículo. Portanto, não há razão para que sejam tratadas em paralelo, em horário específico de aula” (BRASIL.SEF, 1997a: 93).

Nesse caso, têm surgido comentários que levantam a suspeita de que a proposta dos Temas Transversais, em especial o tema Ética, pode vir a justificar a não inclusão da Disciplina de Filosofia no currículo, sob a alegação de que os conhecimentos de Filosofia já estão suficientemente contemplados, atendendo, assim, o que determina a nova LDB, não havendo a necessidade de *sobrecarregar* o currículo com a inclusão de mais uma Disciplina.

A primeira coisa que queremos chamar a atenção é que os Temas Transversais estão sendo propostos para o Ensino Fundamental, enquanto que a Disciplina de Filosofia está presente [quando está] no Ensino Médio. Então, esta é uma falsa polêmica, dado que não é prevista a inclusão da Filosofia no Ensino Fundamental, pelo menos ao nível da Legislação atual. Em que pese haver algumas experiências de trabalho com ‘Filosofia’ no Ensino Fundamental, do 1º. ao 4º. ciclos, estas são ainda muito incipientes e, em sua grande maioria, restritas às escolas particulares²⁰.

Contudo, feita esta ressalva, convém indagar se um tratamento transversalizado da Ética não corre o risco de submeter este tema a uma abordagem ao nível do senso comum, superficial, genérica, em outras palavras, ‘inócua’, produzindo efeito contrário ao desejado inicialmente por seus propositores? E mais ainda: os professores das diversas Disciplinas ou áreas do conhecimento nem sempre têm ou tiveram acesso ao estudo desse tema de modo mais elaborado ou sistemático durante sua formação acadêmica, devemos nos perguntar, então: é suficiente apenas o conhecimento cotidiano, comum, a experiência de vida de cada um, em relação aos comportamentos morais ou éticos, para se ter uma abordagem satisfatória de tema

²⁰ A título de exemplo, pode-se consultar o trabalho realizado pelo ‘Centro Brasileiro de Filosofia para Crianças’, uma proposta que foi pensada e desenvolvida pelo Professor, norte-americano, Matthew Lipman, no final da década de 60, tendo-se espalhado por mais de 50 países do mundo, ingressando no Brasil em meados da década de 80. O programa consiste, em linhas gerais, na proposta de iniciar crianças e jovens no ‘trato das questões filosóficas’ e na metodologia de investigação própria da Filosofia. Está presente, atualmente, em sua grande maioria nas escolas particulares, mas têm sido realizadas, também, algumas experiências em escolas públicas, como é o caso de Brasília, Distrito Federal. Para uma noção geral do teor dessa proposta, ver LIPMAN (1990) e KOHAN & LEAL (1999). Por outro lado, essa proposta tem suscitado polêmicas e muitas críticas por parte da comunidade acadêmica, sobretudo por alguns filósofos, que questionam se isso que se apresenta como Filosofia é de fato Filosofia ou outra coisa qualquer. Neste sentido, pode-se consultar SILVEIRA (1998), que faz uma discussão aprofundada procurando demonstrar os limites dessa proposta.

tão “caro”²¹ atualmente?; mesmo que não se faça uma abordagem sistemática da Ética, pode-se criar, em aula, um ambiente propício ao desenvolvimento da personalidade moral do aluno, apenas baseando-se nos manuais elaborados pelo MEC?; a transversalidade, tal como é compreendida e divulgada nos PCNEF²², é suficiente para isso? Enfim, devemos estar atentos para a questão da qualidade dos tratamentos que serão oferecidos da Ética, sob o risco de acontecer uma vulgarização do Tema Ética, nas Escolas, devido a ocorrência de abordagens superficiais.

Diante disso, se ao nível dos objetivos proclamados a proposta dos Temas Transversais parece interessante, ao nível da realidade ela perde logo o ‘brilho’, digamos assim. As condições de trabalho e de formação do professorado são o maior empecilho para o sucesso dessa proposta. Professores, na sua grande maioria mal formados e mal remunerados, pouco estímulo terão para acolher essas propostas e colocá-las em prática na sala-de-aula, o que pode levar à adesões puramente formais por parte dos professores, pelos diretores das escolas, e assim por diante. Sem as medidas objetivas necessárias para operacionalizar essas medidas, tais como, qualificação do professorado, investimentos e financiamentos para a educação, dentre outras ações, isto não passará de uma carta de “boas” intenções.

Do ponto de vista da prática os currículos tendem a continuar sendo estruturados na forma de Disciplinas, devido a muitos fatores, dentre os quais, o fato de que os professores que atuam nas escolas e os que estão se preparando para tanto, foram e continuam sendo “formados” segundo o paradigma da *disciplinaridade*. Ademais, tem a questão já mencionada, de que a perspectiva *transversal*, tal como tem sido pensada em nível mais amplo, implica

²¹ A Ética tem sido, atualmente, objeto dos mais variados estudos, seminários, debates, em diferentes perspectivas. Tornou-se um tema sobre o qual têm se debruçado, de modo especial, filósofos contemporâneos de todos os continentes e das várias correntes filosóficas; mas, também, psicólogos, sociólogos, antropólogos, artistas (no cinema, na literatura, no teatro etc.), economistas, cientistas políticos, teólogos, enfim, todos que, de uma forma ou de outra, estão atentos aos problemas atuais e para onde ‘caminhamos’.

²² Há uma vasta discussão acerca da Transversalidade na Educação, em andamento atualmente, numa perspectiva bastante diferente disso que o MEC está propondo. Segundo autores que têm pesquisado e produzido textos sobre o tema da Transversalidade, aplicar a proposta da Transversalidade na Educação implicaria no ‘desaparecimento’ da escola como a conhecemos hoje e na emergência de um novo paradigma do conhecimento, rompendo radicalmente com a disciplinarização. No dizer de GALLO (1997: 131), por exemplo, “a transversalidade do conhecimento implica possibilidades de escolas e de currículos em muito diferentes daquelas que hoje conhecemos, novos espaços de construção e circulação de saberes onde a hierarquização já não será a estrutura básica, e onde situações até então insuspeitas poderão emergir”. Ver ainda GALLO (1994); GARCIA e ALVES (1999).

romper como o estilo de escola existente atualmente (GALLO, 1997), porém, como isto parece estar distante de ser concretizado, tudo tende a continuar tal e qual.

5. OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.

O Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), apresentou recentemente os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL.SEMTEC, 1999a; 1999b). Segundo as novas Diretrizes, as formas de organização do Ensino Médio apoiadas no *'acúmulo de informações'*, no ensino *'descontextualizado'* e *'compartimentalizado'* estão ultrapassadas, se tornaram anacrônicas. O momento presente, em especial o mundo do trabalho, requer um indivíduo ágil, dinâmico, versátil, que saiba trabalhar em equipe e seja criativo, e isto exige a organização de um Ensino que permita um aprendizado constante.

Esta é a razão fundamental alegada para justificar a ampla reforma curricular empreendida pelo Governo Federal, que agora atinge a etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, a partir de então compreendido como parte da Educação Básica que todo brasileiro em idade escolar deve ter *"...para enfrentar a vida adulta com mais segurança"* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: Carta ao Professor). No modelo proposto, o Ensino Médio representa a terminalidade de um processo educativo que se inicia na Educação Infantil e passa pelo Ensino Fundamental tendo por finalidades, *"...desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores"* (Lei 9.394/96, Art. 22).

Nesse sentido, deverá se desenvolver um ensino voltado para o domínio de "competências básicas" que promova a "contextualização, a interdisciplinaridade e a capacidade de aprender", ou seja, que busque *"...dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender"* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 5). Dessa forma se pretende criar um "Novo Ensino Médio" mais adequado às necessidades atuais dos jovens e da sociedade brasileira.

Nesse “Novo Ensino Médio”,

*a formação do aluno deve ter como alvo principal a aquisição de conhecimentos básicos, a **preparação científica e a capacidade de utilizar as diferentes tecnologias relativas às áreas de atuação**. Propõe-se, no nível do Ensino Médio, a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização – Grifos do autor – (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 06).*

De modo específico, as razões que justificam a criação de um novo currículo para o Ensino Médio, no entender dos autores das novas Diretrizes Curriculares, são

as mudanças estruturais que decorrem da chamada ‘revolução do conhecimento’, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 07).

Conforme se quer designar exatamente com o termo ‘Parâmetros’, os PCNEM têm como princípio servir de referência básica e geral aos Professores, Coordenadores Pedagógicos, etc. na organização e implementação do *projeto educativo* das Escolas, no intuito de garantir uma *base nacional comum* ao currículo da Educação Básica. Essa proposta contempla, ainda, uma *parte diversificada* para o desenvolvimento de projetos e atividades de acordo com as necessidades específicas de cada localidade. Se por um lado esses ‘Parâmetros Curriculares’ exigem que se contemple determinados conteúdos julgados indispensáveis a uma formação que se quer Básica e que prepare para o exercício da cidadania, isto é apresentado, segundo o Documento, com uma flexibilidade tal que permite sua adaptação às diferentes realidades brasileiras e aos diferentes projetos educativos existentes.

A organização curricular do Ensino Médio adotada pela Escola deve garantir, assim, o *‘desenvolvimento de competências e habilidades básicas comuns’* (BRASIL.SEMTEC, 1999a:18) a todos os seus educandos, possibilitando um perfil de saída desse aluno do Ensino Médio que contemple o que determina o Art. 35, da Lei 9.394/96:

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

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

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

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

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada Disciplina;

Isto não constitui uma “camisa-de-força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula” (BRASIL.SEMTEC,1999a:19). Para tanto, propuseram a organização do currículo por Áreas de Conhecimento em contraposição a organização por ‘Disciplinas estanques’, pois, entende-se que assim se favorece a integração e a articulação dos conhecimentos ‘num processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade’ (BRASIL.SEMTEC,1999a: 18).

Foram divididas em três as áreas de conhecimento que constituem a base curricular do ‘novo Ensino Médio’: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias.

A estruturação por área de conhecimento justifica-se por assegurar uma educação de base científica e tecnológica, na qual conceito, aplicação e solução de problemas concretos são combinados com uma revisão dos componentes socioculturais orientados por uma visão epistemológica que concilie humanismo e tecnologia ou humanismo numa sociedade tecnológica (BRASIL.SEMTEC,1999a: 20).

A Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), apresenta os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) em quatro volumes:

No primeiro volume, Parte I, são discutidas as justificativas e as Bases Legais que dão sustentação aos PCNEM:

a) as relações entre as necessidades contemporâneas colocadas pelo mundo do trabalho e outras práticas sociais, a Educação Básica e a reforma curricular do Ensino Médio; b) a metodologia de trabalho utilizada para a elaboração da proposta; c) os fundamentos legais que orientam a proposta de reforma curricular do Ensino Médio, extraídos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; d) o papel da educação e da formação no Ensino Médio na sociedade tecnológica; e) os fundamentos teóricos da reforma curricular do Ensino Médio; f) a organização curricular na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na regulamentação do Conselho Nacional de Educação e nos textos produzidos pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (BRASIL.SEMTEC,1999a: 24).

Os outros volumes se referem às três áreas de conhecimento que compõem o novo currículo do Ensino Médio: Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esses textos trazem a fundamentação teórica de cada área, as orientações quanto à seleção de conteúdos e métodos a serem desenvolvidos em cada Disciplina e as competências e habilidades que os alunos deverão ter construído ao longo da Educação Básica.

Das três Áreas supracitadas, destacamos a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, pois é onde se faz referência à presença da Filosofia no Ensino Médio. Na parte “*O sentido do aprendizado na área de ensino*” (BRASIL.SEMTEC,1999b:19), são apresentadas as razões que justificam essa retomada e atualização da educação humanista no nível médio de ensino. Num primeiro momento é feita uma retrospectiva geral da importância das ‘humanidades’ na organização e implementação dos currículos escolares no Brasil desde fins do Século XIX até fins do Século XX. Pontua-se, também, a fase que ocasionou a diluição do papel das Ciências Humanas na educação escolar no período pós-64, sob a égide do autoritarismo dos Governos Militares, quando esta Área sofreu uma dura investida dos órgãos oficiais do Governo Federal, que reduziu drasticamente os espaços da Área Humanista do currículo do Ensino Médio, chamado nessa época Segundo Grau, acusadas de veicular idéias

subversivas e contrárias à “Revolução”, mas, também, devido à concepção de educação ‘média’ que inspirava a política educacional nessa época, de forte conotação tecnicista, o que levou a uma organização curricular centrada nos conhecimentos tecnológicos e nas Ciências Naturais em detrimento da Área de Ciências Humanas, tomada como inútil do ponto de vista da vida prática.

O momento, hoje, porém, é o de se estruturar um currículo em que o estudo das ciências e o das humanidades sejam complementares e não excludentes. Busca-se, com isso, uma síntese entre humanismo, ciência e tecnologia, que implique a superação do paradigma positivista, referindo-se a ciência à cultura e à história. Destituído de neutralidade diante da cultura, o discurso científico revela-se enquanto representação sobre o real, sem se confundir com ele (BRASIL.SEMTEC,1999b: 20)

Impulsionados hoje por outra conjuntura, procura-se reunir equilibradamente: humanismo e tecnologia. A legislação atual diz assegurar essa atualização da educação humanista ao prever “*uma organização escolar e curricular baseada em princípios estéticos, políticos e éticos*” (BRASIL.SEMTEC,1999b: 20). Com isso a Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias passa a ocupar no Ensino Médio, neste momento, lugar de destaque como uma das três Áreas fundamentais desse nível de ensino.

Ao criar mais espaço para as Ciências Humanas no currículo do Ensino Médio a atual Legislação volta a reconhecer oficialmente a importância da educação humanista na formação dos educandos desse nível de ensino, alterando o disposto na Lei 5.692/71 que privilegiava um currículo centrado nos conhecimentos tecnológicos e nas Ciências Naturais em detrimento da Área de Ciências Humanas que teve seu espaço reduzido no currículo²³.

Como síntese e coroamento dessa proposta “*retornam ao currículo os conteúdos filosóficos*” (BRASIL.SEMTEC,1999b: 21). ‘Banidos’ do currículo desse nível de ensino no período do autoritarismo pós-1964, os PCNEM, reintroduzem a Filosofia no *núcleo comum* do currículo do Ensino Médio, proposta que vem acompanhada de um texto onde se justifica a

²³ Isto ocorreu por razões técnicas, tendo em vista a concepção de educação adotada, mas, também, por razões ideológicas que não cabe aqui explicitarmos. Para maiores esclarecimentos pode-se consultar o Primeiro Capítulo desta Dissertação, item 3, onde discorremos sobre esse período.

necessidade dos conhecimentos de Filosofia no Ensino Médio e são discutidas, também, algumas formas de como trabalhar com esses conhecimentos nesse nível de ensino, o que caracteriza um enorme avanço, sem dúvida, em relação a Legislação anterior²⁴.

Nesse texto se justifica a inclusão da Filosofia no Ensino Médio com base na necessidade que as sociedades tecnológicas e o próprio sistema produtivo têm de que o indivíduo seja criativo, com iniciativa própria e capaz de adaptar-se a situações novas etc., o que demanda, segundo o Documento, uma educação de cunho mais geral e humanista que prepare indivíduos capazes de colaboração mútua e consciente nesse processo. Isto proporcionou as condições históricas que permitiram à “nova educação brasileira” colocar a Filosofia e as Ciências Humanas novamente em destaque no cenário educacional atual (BRASIL.SEMTEC,1999b: 26).

Nos artigos 35 e 36 da Lei nº 9.394/96, que estabelece as **finalidades** e as **diretrizes curriculares** do Ensino Médio

*a nova legislação brasileira parece reconhecer, afinal, o próprio sentido histórico da atividade filosófica e, por esse motivo, enfatiza a competência da filosofia para promover, **sistematicamente**, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena! – Grifos do autor – (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 27).*

Juntamente com o texto dos PCNEM, conforme mencionado acima, foi elaborado um texto específico referente a presença da Filosofia na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias, onde procura-se delinear alguns elementos que podem auxiliar a inclusão da Filosofia no Ensino Médio. Tendo como ponto de partida as modificações curriculares propostas para o Ensino Médio pela nova Legislação educacional em vigor, em especial a LDB/96, que ao definir o *perfil de saída* do educando do Ensino Médio, prescreve que os alunos devem demonstrar, dentre outras coisas, “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (Lei 9.394/96, artigo 36, § 1º, inciso III), são discutidas três questões fundamentais: a) “*que conhecimentos são necessários?*” b) “*que*

²⁴ Lei 5.692/71 e Lei 7.044/82.

Filosofia?” e c) “*de que aspectos deve-se recobrir a concepção de cidadania assumida como norte educativo?*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 27).

A discussão sobre a questão (a) “*que conhecimentos são necessários?*”, foi deixada para o final, pois, segundo os autores ela está inserida no contexto do debate sobre “*as competências e habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia*”. Por isso iniciam abordando, primeiramente, a questão (b) “*que Filosofia?*”. A idéia central, aqui, é de que não há uma resposta genérica, universal e necessariamente válida para a questão “o que é a Filosofia?”, nesse sentido, cada professor de Filosofia no Ensino Médio deve ter clara sua própria noção de Filosofia, fazendo sua “*escolha categorial e axiológica, a partir da qual lê e entende o mundo, pensa e ensina*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 28). Isto implica na opção por um modo determinado de filosofar que ele considera justificado, o que depende, por outro lado, do nível de conhecimento que esse professor possui acerca da Filosofia, seus métodos, sistemas, sua história etc.

Num segundo momento, discute-se a questão (c) “*de que concepção de cidadania estamos falando?*”. A cidadania é tomada em três dimensões distintas: estética, ética e política. A perspectiva *estética*, ou da *sensibilidade*, volta-se para questões de ‘natureza interna’ e “*se traduz na fluência da expressão subjetiva e na livre aceitação da diferença*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 28), ela é expressão da capacidade de abertura para o outro, o diferente, para a novidade etc.

No aspecto *ético* ou *identidade autônoma*, “*a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 28). Ao mesmo tempo que se vive sob certas normas que devem ser seguidas numa vida em sociedade, deve-se estar disposto e ter liberdade para criticar essas mesmas normas se julgar necessário. Agindo sempre, porém, sob bases orientadas por princípios universais igualitários.

E, finalmente, do ponto de vista *político*, ou da *participação democrática*, deve-se garantir o acesso de todos aos bens culturais e naturais existentes; o respeito às opiniões e aos estilos de vida de cada cidadão e o engajamento concreto na construção de uma sociedade democrática (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 29). Com isto se pretende ter explicitado os “critérios político-axiológicos” dos Parâmetros Curriculares, que aparecem não como algo já

dado, realizado, e sim, como uma “referência ideal” a ser alcançada, algo a ser construído por todos conjuntamente. Se isto está claro, dizem os autores, deve-se tentar agora aproximar ideal e realidade, definindo a prática a ser adotada daqui para frente, ou seja, definir (a) “*que conhecimentos são necessários?*”. Essa discussão é desenvolvida no item: “*Competências e Habilidades a serem desenvolvidas em Filosofia*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 29).

Dadas a extensão e a densidade desse item, optamos apenas por indicar os pontos principais abordados nele, para que se tenha uma noção básica das propostas apresentadas para o trabalho com a Filosofia na Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio trabalham com dois conceitos-chave: *Interdisciplinaridade* e *Contextualização*. A idéia fundamental veiculada é que o tempo da organização do currículo em ‘Disciplinas estanques’ e ‘desconexas’ acabou, por assim dizer, pois todos os conhecimentos agora se cruzam, se inter-relacionam, entre si e com o meio ambiente social, econômico e cultural.

A Filosofia retorna ao núcleo comum do currículo do Ensino Médio nesse contexto, dentre outras coisas, devido ao seu caráter interdisciplinar. Porém, se isto por um lado representa uma riqueza, por outro traz alguns inconvenientes que podem até comprometer o ‘status’ atual que a Filosofia tem alcançado nesse nível de ensino. Os conhecimentos de Filosofia têm uma trajetória longa, de quase 3.000 anos de história e densa de conteúdo, “*constituindo-se num dos maiores conjuntos bibliográficos de um único gênero*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 29). Diante desse imenso cabedal de conhecimento, temos o problema de como efetuar a seleção mais adequada dos conteúdos programáticos em Filosofia para serem trabalhados no Ensino Médio. Atenta a isso, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), elaborou um texto sobre a Filosofia onde discorre sobre a importância do acesso aos conhecimentos de Filosofia na Educação Básica e acerca das competências e habilidades que devem ser priorizadas e desenvolvidas na área.

A forma de apresentação do texto segue o mesmo padrão para a explicitação dos conteúdos das três áreas de conhecimento que compõem o novo currículo do Ensino Médio. O objetivo disto é “*auxiliar as equipes escolares na tarefa de construir uma proposta curricular de caráter efetivamente interdisciplinar, cruzando os diversos conhecimentos específicos*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 25).

Apresentamos em seguida um resumo dos tópicos discutidos no texto sobre a Filosofia:

Representação e comunicação: ler textos filosóficos de modo significativo; ler, de modo filosófico, textos de diferentes estruturas e registros; elaborar por escrito o que foi apropriado de modo reflexivo; debater, tomando uma posição, defendendo-a argumentativamente e mudando de posição face a argumentos mais consistentes; **Investigação e compreensão:** articular conhecimentos filosóficos e diferentes conteúdos e modos discursivos nas Ciências Naturais e Humanas, nas Artes e em outras produções culturais; **Contextualização sócio-cultural:** contextualizar conhecimentos filosóficos, tanto no plano de sua origem específica, quanto em outros planos: o pessoal-biográfico; o entorno sócio-político, histórico e cultural; o horizonte da sociedade científico-tecnológica (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 36).

O texto da SEMTEC oferece uma diversidade de elementos que demonstram a relevância e pertinência da inclusão da Filosofia no Ensino Médio, de modo que o *discurso* oficial torna-se aceitável por qualquer um que esteja engajado na luta pela inclusão da Filosofia na Educação Básica. A SEMTEC, inclusive, chega a colocar como imprescindível “a presença de um profissional da área” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 33). Iniciativa que deve ser reforçada, pois, para que a presença da Filosofia no Ensino Médio tenha a significação desejada, é preciso garantir que o grau de formação do professor de Filosofia corresponda às *habilidades e competências* que devem ser desenvolvidas na área. “Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 33).

Todavia, apesar de defender e argumentar justificando a Filosofia no Currículo, do ponto de vista das medidas concretas tomadas pelo Governo tende-se a *inviabilizar na prática* uma *presença efetiva* da Filosofia nesse nível de Ensino. Por várias razões somos levados a pensar que a situação da Filosofia no Ensino Médio não sofrerá alterações muito significativas em relação ao que existe atualmente, podendo até se agravar, sobretudo, dado ao *caráter* dessa presença que não está muito clara, conforme especificado pelas novas Diretrizes. Mesmo nesses Parâmetros Curriculares, depois de todo o esforço despendido para justificar e nortear a inclusão da Filosofia no currículo, ainda não está claro como deve se dar essa presença no Ensino Médio. Estamos nos referindo à parte onde se diz que a inclusão da Filosofia no

currículo escolar do Ensino Médio pode se fazer não necessariamente na forma de uma Disciplina específica, e sim, também, “*sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc.*” (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 33). Isto chama a atenção, pois, sempre houve uma considerável diluição da presença da Filosofia no Ensino Médio brasileiro toda vez que a *questão da forma* de inclusão desta Disciplina no currículo foi tornada optativa²⁵.

Atualmente o problema não é ser ou não ser optativa, uma vez que a nova Legislação insere a Filosofia no *núcleo comum* do currículo, ao contrário da Legislação anterior (Lei 5.692/71 e 7.044/82) que deslocou a Filosofia para a parte diversificada do currículo. A problemática atual é muito mais sutil e dissimulada, sendo a principal dificuldade o caráter *ambíguo* da Lei. A se julgar pela Legislação em vigor, parece que não se faz muita questão que a Filosofia seja uma Disciplina específica do currículo, a medida que sugere que a inclusão da Filosofia pode se dar na forma de programas de estudos, atividades, projetos etc. (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 33).

É curioso observar que a Legislação em vigor se refere a Filosofia sempre de forma genérica, vaga, imprecisa, ao contrário do que ocorre com outras Áreas ou Disciplinas do currículo. A começar pela LDB (Lei nº 9.394/96), que em seu Art. 36, § 1º, Inciso III, supracitado, define que os educandos devem demonstrar ao final do Ensino Médio “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” e, posteriormente, a regulamentação desta Lei, que apresentou, nesse aspecto, o mesmo caráter dúbio quanto a presença da Filosofia no Ensino Médio (BRASIL.CEB, 1998b).

Podemos visualizar melhor isto no quadro abaixo²⁶:

²⁵ Para maiores esclarecimentos pode-se consultar o Primeiro Capítulo desta Dissertação, onde fazemos um breve histórico da presença/ausência da Filosofia na educação escolar brasileira, ou, os seguintes autores: (CARTOLANO, 1985; SILVEIRA, 1991; SOUZA, 1992; CARMINATI, 1997).

²⁶ Os grifos são nossos.

LEI	ARTIGOS		
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96)	Art. 26, § 2º – O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório... § 3º – A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular da educação básica...	Art. 36, Inciso III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar... § 1º – Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre: Inciso III – domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.	
Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Resolução CEB nº 3/98)	Art. 10, inciso III, § 2º – As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para:	alínea a: Educação Física e Arte, como componentes curriculares obrigatórios;	alínea b: Conhecimentos de Filosofia e Sociologia necessários ao exercício da cidadania

Como podemos ver no quadro acima, enquanto a Legislação é clara e mais incisiva com relação a *forma* de inclusão no currículo das Disciplinas de Língua Estrangeira Moderna, Ensino da Arte e Educação Física, o mesmo não acontece com a Filosofia. Isto é mais facilmente percebido no artigo 10 da Resolução CEB 3/98, destacado no quadro, que apenas se limita a reproduzir o texto da LDB sobre a Filosofia, quase literalmente, sem dar maiores definições (ver alínea *b*); curiosamente, a postura é bem diferente a respeito das Disciplinas de Educação Física e Arte, que são indicadas *explicitamente* como componentes curriculares obrigatórios (ver alínea *a*). Por quê será?

Se os conhecimentos de Filosofia são necessários para o exercício da cidadania e para a formação geral dos alunos do Ensino Médio, conforme largamente justifica o texto dos PCNEM sobre a Filosofia; se o currículo é disciplinar e não transversal, de acordo com a análise dos Temas Transversais que fizemos no item anterior, onde vimos que para o currículo

de fato não ser disciplinar precisaríamos romper com o modelo de escola tal qual temos atualmente; por que então tanta relutância e hesitação em tornar a Filosofia Disciplina obrigatória, a exemplo do acontece com Língua Estrangeira Moderna, Ensino da Arte e Educação Física?

Com base na história da Filosofia no Ensino Médio, sobretudo nas últimas décadas, temos que reconhecer que a situação atual não poderia ser muito diferente. Pois, qual é o Projeto de LDB que logrou ser aprovado? Quem o projetou e aprovou representava que interesses? As forças que apoiaram e viabilizaram a aprovação da atual LDB (Lei 9.394/96), eram ligadas a quem no período da Ditadura Militar no Brasil, que, nunca é demais lembrar, “excluiu” a Filosofia do Ensino Secundário?

Devemos recordar, ainda, que o Projeto de LDB ‘derrotada’, Lei nº 1.258-C/88, Projeto de Lei da Câmara (PLC), em sua redação final dizia, explicitamente: “*serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias*” – Grifos nossos – (Art. 48, cap. IV. In: BRZEZINSKI, 1998: 253). Desse modo, o artigo alterado passou de “prescritivo” para apenas “indicativo” na nova LDB. Se antes a proposta de inclusão da Filosofia no Ensino Médio era claramente a favor da obrigatoriedade da Disciplina, a partir da Lei 9.394/96, dificilmente é possível afirmar isto com base no texto legal.

Essas são questões que surgem ao tomarmos contato com os textos dessa nova Legislação Educacional e que nos induzem a pensar que se por um lado as novas diretrizes educacionais e a reforma curricular vigente, reconhecem a importância da presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio, de outro, não garantem que esta presença seja significativa. Por isso, como pensamos que não basta a Filosofia estar presente novamente no Ensino Médio, mas, precisa que esta presença seja substancial, do ponto de vista do conteúdo e da forma, para que contribua efetivamente na formação do educandos, em permanecendo conforme está, a presença da Filosofia no currículo tende a resultar *inócua* para esse nível de ensino, ao contrário do que parece à primeira vista. Se a Filosofia é uma das mediações necessárias no processo de ensino e aprendizagem do educando do Ensino Médio, é preciso então ela estar explícita no currículo, o tratamento interdisciplinar e contextualizado na Área, tal como é compreendido e proposto nos PCNEM, é insuficiente para isso, pois inviabiliza na prática uma presença efetiva da Filosofia nesse nível de ensino.

Segundo nosso ponto de vista, em se tratando da Filosofia, é necessário garantir um espaço específico de aula, com carga horária própria e profissionais habilitados em Filosofia, para que realmente a Disciplina possa contribuir no processo de ensino e aprendizagem e auxiliar os alunos a desenvolverem as habilidades e competências básicas requeridas para a área. Sendo o *'conhecimento filosófico altamente especializado'* (BRASIL.SEMTEC, 1999b: 33) e sistemático, como é reconhecido pelos PCNEM, deveria se garantir, então, que o acesso aos conhecimentos de Filosofia se desse, também, de forma especializada e sistemática, partindo-se do pressuposto, presente no próprio documento, de que *"toda aprendizagem significativa implica uma relação sujeito-objeto e que, para que esta se concretize, é necessário oferecer as condições para que os dois pólos do processo interajam"* (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 23).

Queremos dizer que não é de qualquer maneira que se tem um acesso satisfatório, substancial, aos conhecimentos de Filosofia; o aprendizado da Filosofia demanda um método próprio de ensino, que o *senso comum* não dá conta de abarcar²⁷. Se é considerado *necessário* que os educandos demonstrem domínio dos conhecimentos de Filosofia ao final da Educação Básica, então, o mínimo que se espera é que se ofereça um acesso efetivo a esses conhecimentos. Para tanto, pode-se iniciar alterando o texto da Lei 9.394/96, no tocante a Filosofia, deixando de forma mais explícita esta necessidade. Constar na Lei apenas não garante, obviamente, que a presença da Filosofia no Ensino Médio tenha a relevância e a pertinência pretendida, mas é um primeiro passo nesta direção. Assim, ao contrário do que tem ocorrido nos últimos anos, a questão legal torna-se um reforço a mais na luta para que a Filosofia se faça presente no Ensino Médio e que esta presença seja de fato significativa na formação dos educandos desse nível de ensino.

²⁷ Voltaremos a esta questão no próximo Capítulo, onde fazemos uma abordagem mais ampla da importância da Filosofia como Disciplina no Ensino Médio, que aqui apenas estamos colocando de forma indicativa.

CAPÍTULO IV

POR QUE FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO NOVO ENSINO MÉDIO ?

Até aqui discurrimos sobre o espaço da Filosofia no currículo do Ensino Médio, analisando o caráter da presença dessa área do conhecimento, neste nível de ensino. Cumpre agora colocarmos a razão pela qual, afinal, é importante que *a* Filosofia²⁸ ocupe este espaço como um componente curricular obrigatório. Em outras palavras, o que justifica, atualmente, a inclusão da Filosofia como Disciplina do currículo do Ensino Médio? O que a Filosofia tem a oferecer de mais significativo em relação às outras Disciplinas? Enfim, o que se pretende com a Filosofia enquanto Disciplina escolar da Educação Básica?

É preciso esclarecer, inicialmente, que não concebemos a presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio como a ‘salvação’ da educação em geral (GRETER, 1997: 52) ou uma espécie de ‘redenção’ da Educação Básica, como se coubesse à Filosofia, enquanto Disciplina, recuperar a qualidade do ensino, pois a responsabilidade pela construção de uma educação de qualidade diz respeito a todos que de algum modo estão envolvidos no processo educacional, e não a uma Disciplina em particular. Se destacamos a Filosofia, é porque entendemos que ela pode contribuir significativamente no processo do ensino e da aprendizagem, no nível básico. Então, em nenhum momento deve ficar a impressão (falsa) da

²⁸ Nos referimos a Filosofia enquanto Disciplina do currículo escolar do Ensino Médio e não à Filosofia praticada pelos Filósofos. Esta Filosofia certamente estará presente no trabalho com a Disciplina nas escolas, mas nosso objetivo aqui consiste em algo bem menos ambicioso, e já em si muito exigente, que é justificar a inclusão da *Disciplina* de Filosofia no Ensino Médio e não discorrer sobre ‘*a*’ Filosofia e sua importância em sentido geral.

Filosofia como um ‘super-saber’: algo acima ou superior às demais Disciplinas do currículo da escola básica; e nem o inverso: algo inferior, irrelevante, por isso, prescindível.

Feita esta ressalva, podemos prosseguir dizendo que ao pensarmos a presença da Filosofia no Ensino Médio a partir da Lei nº 9.394/96, onde consta, conforme já largamente mencionado nesta Dissertação, que ao final do Ensino Médio os educandos devem demonstrar, dentre outras coisas, “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da Cidadania*” (Art. 36, § 1º, Inciso III), é preciso nos perguntarmos, de antemão: quem é o educando desse nível de ensino para o qual estamos indicando o ‘estudo’ da Filosofia e o que ele espera da Educação Básica e, sobretudo, quais as suas expectativas quanto ao futuro após o término do Ensino Médio?; que conhecimentos de Filosofia deve ele dominar?; para qual Cidadania?

Trabalharemos estas questões da seguinte forma: primeiramente, discorreremos sobre quem é esse educando do Ensino Médio e quais as suas expectativas após o término deste curso; depois, abordaremos a questão do conceito de Cidadania; e, finalmente, à luz destas questões, discorreremos sobre as razões que justificam a presença da Filosofia atualmente no currículo do Ensino Médio.

1. SOBRE O EDUCANDO DO NOVO ENSINO MÉDIO.

Retomando de forma sucinta os Objetivos e Fins atribuídos à Educação Básica na nova LDB (Art. 22), percebemos que dentre as muitas atribuições conferidas à Educação Básica uma delas é estar em consonância com a demanda atual do mercado de trabalho (Art. 35, Inciso II); e outra, garantir “*o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*” (Art.35, Inciso III). O que implica, segundo as novas Diretrizes, possibilitar ao educando, sobretudo da escola pública, a construção de *competências e habilidades* necessárias à sua formação, em especial, tendo em vista a sua inserção no mercado de trabalho (Resolução CEB nº 3/98, Art. 1º e Art. 10º, inciso III).

No que se refere à Educação Básica, esta deveria primar por dar uma ‘base’ sólida e geral visando a formação integral dos educandos²⁹; porém, na prática, tende-se à uma educação pragmática, aberta para conteúdos e metodologias práticas e que produzam resultados imediatos, atendendo, assim, a uma demanda crescente de indivíduos que buscam o diploma do Ensino Médio atualmente muito em função da necessidade de ter um nível mais avançado de educação escolar, uma *qualificação*, seja para conseguir um emprego melhor ou para manter o próprio emprego. Acredita-se, neste sentido, que uma maior qualificação profissional, intelectual etc., é a melhor, se não a única, forma de manter-se empregado ou conseguir um bom emprego na atual conjuntura.

De forma genérica, podemos dizer que o educando do atual Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, consiste, por um lado, no jovem e no adolescente que pretende prosseguir os estudos na Universidade ou espera obter melhores empregos graças ao certificado de conclusão do Curso Médio; mas é, também, o adulto que retorna à Educação Básica, em especial ao Ensino Médio, para obter algum tipo de *qualificação*, seja em vista da manutenção do próprio emprego ou para voltar a ele. Em geral, estas são as expectativas que norteiam os interesses daqueles que cursam hoje a Educação Básica.

Segundo uma pesquisa feita por ZIBAS³⁰, com alunos do período noturno de uma escola pública de Diadema/SP, sobre a perspectiva deles após o término do Ensino Médio, o que em si demonstra, também, qual o interesse desses alunos por este curso, “...32% informaram que pretendem prosseguir estudos na Universidade e 26% declararam esperar obter melhores empregos graças ao certificado de conclusão do curso secundário...” (1995:147). Se pensarmos que mesmo aqueles que pretendem um diploma universitário, o fazem em vista de uma qualificação profissional mais elevada, em nível superior, digamos assim, então podemos concluir que todos almejam o mesmo fim, qual seja, preparar-se para ingressar no mercado de trabalho, para retornar a ele, ou, ainda, manter-se empregado.

²⁹ Conforme diz o Art. 22, da Lei n. 9.394/96, que trata dos Objetivos e Fins da educação básica, já mencionado, a educação básica deverá proporcionar as *bases* para o desenvolvimento do educando, no sentido mais amplo possível: intelectual, afetivo, social, profissional etc.

³⁰ A autora fornece dados sobre as expectativas dos alunos do Ensino Médio que são bastante ilustrativos para o nosso caso e apesar de não ser uma pesquisa recente, ela é ainda relevante, a nosso ver, como um indicativo da situação atual.

Por outro lado, há mercado de trabalho para todos os indivíduos qualificados? Se há lugar somente para os mais competentes, então, não basta apenas ser *qualificado* ou dominar as *habilidades e competências* de cada área do conhecimento escolar, mas é preciso também que se tenha o melhor domínio possível delas, o que implica no maior *esforço pessoal* de cada um; logo, aquele que não conseguir se colocar no mercado de trabalho, manter o próprio emprego ou retornar a ele, estará assim apenas dando provas da própria incompetência.

Conforme NOGUEIRA,

...o consenso atual produzido pela capacidade de difusão da mídia nacional e internacional, falada e escrita sintetiza a seguinte premissa: uma melhor formação evita o desemprego, se não evitar o desemprego, sua capacidade criativa associada a uma formação geral lhe garantiria outro emprego com uma nova função, portanto, só depende do mérito próprio a possibilidade de continuar empregado – Grifos nossos – (1998: 180).

Há, no processo educativo vigente hoje no Brasil, uma idéia dominante de que o aluno deve ser *sujeito da própria formação* (BRASIL.SEF, 1998b: 51). Porém, quando nos voltamos para os ‘objetivos reais’ subjacentes às intenções proclamadas nos documentos oficiais, percebemos que ao mesmo tempo que se promove o aluno no processo do ensino e da aprendizagem, ao colocá-lo como sujeito da própria formação, joga-se sobre ele *toda* a responsabilidade por essa formação. Isto significa que, se ao final do processo educativo o educando não se encontrar capacitado para exercer sua autonomia, exercer uma profissão, ou prosseguir nos estudos, em nível superior³¹, isto será por sua própria ‘culpa’, já que não terá se esforçado suficientemente.

Deste modo, se um aluno chegar ao final da Educação Básica em condições desfavoráveis frente aos outros alunos, do ponto de vista de sua formação, e devido a isto não conseguir ingressar no mercado de trabalho, neste caso ele apenas estará ‘colhendo o que plantou’, ou seja, isto será o resultado por não ter desempenhado bem o *seu papel de sujeito da própria formação*; por não ter superado a moral *heterônoma*; em suma, por *manter-se dependente* dos outros: dos professores, da escola, do Estado etc. Esse educando fracassou, no limite, porque esperou desses ‘outros’ o que deveria procurar, por assim dizer, em si mesmo;

faltou-lhe iniciativa própria; numa palavra, faltou-lhe *competência*. Por outro lado, isto está de acordo com uma tendência hegemônica atualmente, que tem como horizonte a subordinação do ensino às necessidades mais imediatas e míopes do capital, enfatizando que aos trabalhadores, sobretudo, bastam apenas o ensino elementar e o treinamento para o trabalho, com a difusão de ‘habilidades mínimas’ e ‘competências específicas’, favoráveis ao mercado (LEHER, 1998: 90-1).

E mais ainda, segundo LEHER:

o presente é caracterizado pelas novas tecnologias que configuram a sociedade do conhecimento(sic) na qual o futuro das pessoas é determinado por sua “qualificação”: aqueles que fizeram as escolhas educativas corretas, nos moldes das exigências do mercado poderão se inscrever em relações de trabalho estáveis; os demais terão que continuar a buscar no sistema educacional a qualificação requerida pelo mercado; os que, ainda assim, permanecerem desempregados, apenas estariam comprovando a sua incapacidade de fazer escolhas racionais – Grifos do autor – (1998: 188).

Enquanto educadores, podemos propiciar aos educandos elementos teóricos e metodológicos para que eles questionem, por exemplo, se apenas a qualificação profissional, pela educação, garante o sucesso profissional, ou mesmo, uma vaga no mercado de trabalho; se não existiriam outros fatores para as dificuldades de se colocar num emprego atualmente além da questão da empregabilidade, do tornar-se empregável.

Deste ponto de vista, o problema da organização da educação a partir da perspectiva e das necessidades dos educandos terá mais significado se capacitarmos esses educandos para conhecerem e fazerem a crítica de sua própria situação, de sua perspectiva de futuro e de seus objetivos, preparando-os melhor, assim, para enfrentarem os desafios que a realidade atual apresenta, nesta época de rápidas e profundas mudanças (SCHAFF, 1995). Devemos nos contrapor ao senso comum dominante de que a partir da educação é possível solucionar todos os problemas sociais existentes, inclusive o problema do desemprego estrutural (CHINALI, 1998; FORRESTER, 1997).

³¹ Ver Lei nº 9.394/96, Art. 22, acerca dos Objetivos e Fins da Educação Básica.

Ademais, esse discurso que atribui a educação o ‘poder de cura’ de todos os males sociais vigentes atualmente, logo perde a validade quando se percebe que nem mesmo os mais qualificados têm encontrado espaço no mercado de trabalho; quando se percebe que a ‘qualificação profissional’, o tornar-se ‘empregável’, tomados como solução para o problema do desemprego, não passa de um ‘mito’, um grande engodo, destinado a assegurar a hegemonia da nova ordem mundial; enfim, quando se percebe o caráter ideológico da ‘centralidade da educação’ como panacéia para os males sociais e econômicos que vão se revelando (CHINALI, 1998).

Em outras palavras,

a desconexão forçada do mercado de trabalho, ao contrário do apregoado pelo Banco Mundial, não poupa os trabalhadores mais escolarizados, ao contrário, o único sub-grupo em que a taxa de desemprego caiu foi o dos trabalhadores com o primeiro grau incompleto (1989-65,1%; 1997-52,2%). Em todos os demais, o desemprego aumentou: primeiro grau completo/segundo grau incompleto de 18,9% em 1989 para 24,8% em 1997. A mesma tendência pode ser verificada no caso dos trabalhadores com o segundo grau completo/terceiro grau incompleto (1989-9,0%; 1997-15,2%) e com o terceiro grau completo (1989-2,1%; 1997-3,6%) [Fonte: SEP. Convênio Seade-Dieese-PED, 1998] – Grifos do autor – (LEHER, 1998: 12).

O que dever ser feito, nesse caso, é oferecer aos alunos da Educação Básica, sobretudo os alunos trabalhadores, um ensino que os ajude a *pensar em outras bases*, de maneira mais crítica, a sua condição atual de vida, analisando com eles o momento presente e as causas dos nossos principais problemas, sejam os atuais ou os que estão no ‘horizonte’, em vista da transformação dessa realidade. Sabendo, contudo, que apesar de suas possibilidades a educação formal apresenta limites, como procuramos demonstrar nos parágrafos precedentes.

O que significa, então, propor a inclusão da Filosofia como componente curricular do nível médio de ensino, nesse contexto? A presença da Filosofia nesse estágio do processo de ensino e aprendizagem, pode ser entendida como relevante e pertinente, se for dada atenção para a *contribuição potencial* da Filosofia para que os educandos desenvolvam o pensamento criativo, reflexivo e intencional, com base numa concepção do mundo unitária e coerente

(GRAMSCI, 1995). Para tanto, são *insuficientes* as Disciplinas tradicionais do currículo: Matemática, Física, Língua Portuguesa, História, Biologia etc.. Há a necessidade da concorrência, também, de outros saberes, dentre eles o saber filosófico, que destacamos nesta Dissertação.

A diferença fundamental que há entre as outras Disciplinas do núcleo comum do currículo e a Filosofia, consiste na forma de abordagem do enfoque filosófico, que reside no tratamento específico, pontuado, global e radical, no sentido de ir às raízes da questão (SAVIANI, 1996: 17), que a Filosofia pode oferecer de diversos temas e assuntos que as outras áreas às vezes apenas o fazem de modo geral ou superficialmente. Voltaremos a esta questão mais adiante, por hora, queremos destacar apenas que se a Filosofia não guarda nenhuma exclusividade em relação as demais Disciplinas do currículo, a sua presença no Ensino Médio ainda assim se justifica como uma mediação necessária, dado às potencialidades da Filosofia, que podem ser atualizadas nesse nível de ensino. Que, se ocorrer, será bastante significativo para a formação dos educandos. Assim, ao invés de postular a ausência da Filosofia nesse nível de ensino, devemos, ao contrário, trabalhar para que a Filosofia se faça presente nesse espaço do melhor modo possível.

2. CONCEITO DE CIDADANIA.

Falar disto é falar de uma educação para a Cidadania. Se pensarmos que nas escolas públicas está a grande maioria dos nossos educandos e futuros cidadãos, então, pensar numa escola pública de qualidade, centrada nas necessidades dos indivíduos³² e da sociedade e não apenas nas demandas do *Mercado*, é fundamental para o exercício da Cidadania e, por conseguinte, para o futuro da sociedade brasileira.

³² Trabalhamos aqui com a noção de *indivíduo social*, no sentido atribuído por SCHAFF (1995: 100), de que “o homem é sempre um indivíduo social, isto é, que sua ligação com a sociedade se expressa tanto na gênese de seu sistema de valores e das relações normativas aceitas como em suas atitudes no sentido das disposições de ação, nos estereótipos que dominam seu pensamento etc. Simplificando, afirmamos que o indivíduo é uma formação histórica ou, dito de outro modo, é um produto das relações sociais”.

Segundo LDB/96, todos os conhecimentos, Disciplinas e componentes curriculares da Educação Básica devem estar voltados para a formação do educando para a Cidadania (Lei nº 9.394/96, Art. 22). Mas, afinal, em que consiste a Cidadania?

Nos termos de CANIVEZ,

*a Cidadania define a pertença a um Estado. Ela dá ao indivíduo um **status** jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres particulares. Esse **status** depende das leis próprias de cada Estado, e pode-se afirmar que há tantos tipos de cidadãos quantos tipos de Estado. O problema da Cidadania, porém, não é apenas problema jurídico ou constitucional; se provoca debates apaixonados, é porque coloca a questão do modo de inserção do indivíduo em sua comunidade, assim como a de sua relação com o poder político – Grifos do autor – (1991: 15)*

Essa relação do indivíduo com a sua comunidade e com o poder político pode se dar, basicamente, de duas formas: *passiva* ou *ativa*. O *indivíduo passivo*, limita-se a participar nos momentos de eleições, e muitas vezes porque é obrigatório; como diz CANIVEZ: “...são politicamente ativos apenas no momento das eleições, ou seja, episodicamente [...] indivíduos puramente privados, o que tem certo encanto, mas privados também de qualquer influência no destino da comunidade” (1991: 29). Por outro lado, diz o autor supracitado, a Cidadania é “a participação **ativa** nos assuntos da Cidade. É o fato de não ser meramente governado, mas também governante” – Grifos do autor – (1991: 30).

Ser cidadão, nesta perspectiva, é participar ativamente da vida da ‘cidade’, das decisões sobre os rumos da sociedade. Por conseguinte, educar para a Cidadania significa preparar o indivíduo para que ele possa intervir nas decisões sobre o destino da sua comunidade, tendo presente que o cidadão não precisa, necessariamente, estar no Governo para agir como governante, e sim, ‘*pode ser parte ativa agindo sobre os que governam*’ (CANIVEZ, 1991:31).

O tipo de educação necessária para a formação do cidadão assim definido,

*...não pode mais simplesmente consistir numa informação ou instrução que permita ao indivíduo, enquanto **governado**, ter conhecimento de seus direitos e deveres, para a eles conformar-se com escrúpulo e inteligência. Deve*

fornecer-lhe, além dessa informação, uma educação que corresponda à sua posição de governante potencial – Grifos do autor – (CANIVEZ, 1991: 31).

Em consonância com o conceito de Cidadania mencionado acima, a educação formal pública deve ‘preparar’ os indivíduos para o seu agir na sociedade, em especial, capacitando-os para intervirem, de forma *ativa* e o mais amplamente possível, nas discussões e decisões sobre os rumos da sociedade, em todos os seus níveis.

Pois não podemos nos esquecer que todos os anos muitas *crianças* iniciam sua “vida escolar” e saem dela levando consigo “cicatrizes” deste período [educação] que irão acompanhá-las por toda a sua vida. A passagem pela escola é um momento muito importante da vida da *criança*. É uma época na qual se forjam valores, idéias e sonhos que influenciarão na formação da personalidade e identidade dessas *crianças*, transformando-as nos indivíduos que já atuam e irão atuar na sociedade e, por conseguinte, influir no modo de ser dessa sociedade. Pois cada um age conforme certa escala de valores *introjetada, desenvolvida e aprendida*, em especial, nessa fase de formação. Portanto, preocupar-se com o *ato pedagógico* nas escolas, de modo particular com a Educação Básica, é preocupar-se com o futuro da sociedade, portanto, com a Cidadania.

A questão fundamental, nos parece, é a preocupação com uma formação integral dos educandos, a qual implica o preparar-se para o mercado de trabalho, (cursos técnicos, profissionalizantes etc.) e o progresso nos estudos (ingresso na educação superior), mas, sem perder de vista, também, a necessidade de uma formação humanista, integral, por assim dizer, pois tudo isto é necessário como preparação do educando para a vida, para o exercício da Cidadania. Sobretudo nas escolas públicas, por onde passam, repetimos, a maioria de nossos educandos e futuros cidadãos.

3. A NECESSIDADE DA FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ATUAL ENSINO MÉDIO.

Diante do exposto até agora, tendo presente o caráter do atual Ensino Médio, as expectativas de nossos educandos e a Cidadania entendida como participação ativa e consciente dos indivíduos nos assuntos da ‘Cidade’, que conhecimentos de Filosofia os alunos

do Ensino Médio precisam dominar tendo em vista uma formação para o exercício da Cidadania?

Os conhecimentos da área da Filosofia foram gestados em mais de 2.500 anos de história da Filosofia no Ocidente, e seria impossível e até contraproducente querer tratar, assim, do conjunto da Filosofia na Educação Básica. Ainda mais porque não se trata de um curso de graduação em Filosofia e nem de formar profissionais em Filosofia nesse nível de ensino (SEVERINO, 1997; NUNES, 1990). De todo o cabedal filosófico é preciso, então, fazer um recorte destacando alguns temas e perspectivas possíveis de serem trabalhados com os alunos do Ensino Médio, tendo presente o momento atual que vivemos no Brasil e no mundo.

Porém, a área da Filosofia é muito vasta em perspectivas, métodos e abordagens, sendo muitos os *recortes* possíveis: qual escolher? qual o melhor *recorte* ou o mais adequado?

Isto nos coloca o problema da pluralidade da área da Filosofia. De fato, se observarmos a história da Filosofia, perceberemos que existem diferentes Filosofias; diferentes modelos filosóficos; e diferentes modos de encarar e praticar a Filosofia. Contudo, isto não é razão suficiente para depreciar o ‘valor’ da Filosofia, enquanto uma das grandes áreas do conhecimento. Se o caráter plural da Filosofia apresenta, aos olhos de alguns, conotação pejorativa, é porque toma-se o campo filosófico como um *bloco monolítico*, coisa que de fato não é.

Ademais, em tempos de “pensamento único” e de “consenso fabricado” (GENTILI, 1998b), como o nosso, garantir um acesso substancial a uma área do conhecimento, como a área de Filosofia, marcada pela pluralidade de idéias, de projetos, de métodos e perspectivas, pode constituir-se num espaço de questionamento do ‘óbvio’, das evidências, de forma problematizadora e reflexiva, colocando-se, assim, na contracorrente da ‘visão-de-mundo’ [ideologia] hegemônica atualmente.

Se é necessário efetuar um recorte do campo filosófico e selecionar os conhecimentos de Filosofia que são mais pertinentes de serem trabalhados com os alunos do Ensino Médio, na Disciplina de Filosofia, no sentido de uma formação para o exercício da Cidadania, então, precisamos, antes de tudo, definir o que entendemos aqui por Filosofia.

Concebemos a Filosofia em termos gramscianos como uma *concepção do mundo criticamente coerente* (GRAMSCI, 1995: 13), no sentido de se colocar [voluntária e intencionalmente] em *posição de suspeita* frente aos acontecimentos do cotidiano, diferentemente da concepção ingênua, que se posiciona de maneira involuntária, confusa, despretensiosamente, apreendendo a realidade como uma ‘obviedade’, sem questionar seus fundamentos.

Segundo GRAMSCI,

pela própria concepção do mundo, pertencemos sempre a um determinado grupo, precisamente o de todos os elementos sociais que partilham de um mesmo modo de pensar e de agir. Somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos. O problema é o seguinte: qual é o tipo histórico do conformismo e do homem-massa do qual fazemos parte? Quando a concepção do mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de uma maneira bizarra [...] Criticar a própria concepção do mundo, portanto, significa torná-la unitária e coerente [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, isto é, um “conhece-te a ti mesmo” como produto do processo histórico até hoje desenvolvido, que deixou em ti uma infinidade de traços recebidos sem benefício no inventário. Deve-se fazer, inicialmente, este inventário (1995: 12 – Nota I).

Incluir a Filosofia como um componente curricular obrigatório no Ensino Médio significa possibilitar a crítica da concepção do mundo, que norteia o sentir, o pensar, e o agir dos educandos desse nível de ensino. A Filosofia, neste sentido, não é *propriedade privada* dos intelectuais ou de uns poucos indivíduos superdotados, pois, como demonstra GRAMSCI (1995: 11): “todos os homens são *filósofos*”; o filosofar é próprio a todos os homens e mulheres, crianças ou adultos, havendo apenas diferença no *nível* desse filosofar, que num se dá de forma espontânea e noutro de forma deliberada, intencional. O que deve ser feito, neste caso, é elevar o primeiro à condição do segundo e não fazer da segunda atitude a única válida, verdadeira, excluindo a primeira, pois assim procedendo estaremos apenas mantendo o *pensador espontâneo* nesta sua condição, preso à consciência imediata da realidade, o que em

nada contribui para sua emancipação e nem para a construção de uma sociedade democrática e ‘cidadã’.

O contato com a *forma de abordagem filosófica*, não torna a Filosofia *melhor* que as outras Disciplinas do currículo, e sim, *diferente*, na forma de ‘ver’ e ‘tratar’ os problemas apresentados pela realidade. Ademais, não é nossa pretensão querer que o aluno do Ensino Médio desenvolva a postura filosófica em sentido estrito. Pensamos, apenas, que a Disciplina de Filosofia no Ensino Médio pode servir como uma *mediação substancial* à formação dos educandos desse nível do ensino, no sentido de contribuir para capacitá-los, teórica e metodologicamente, preparando-os para intervirem de modo efetivo e conseqüente em seu meio social para transformá-lo. Em outras palavras, preparando-os para o exercício da Cidadania, que não se limita ao exercício do voto, como o demonstra CANIVEZ (1991: 29), mas demanda uma participação concreta nas discussões e decisões sobre os ‘rumos do país’.

Assim, a Filosofia, ao contrário de confundir os estudantes ou tornar-se mais uma Disciplina no currículo para importunar alunos e diretores,

...só poderá contribuir para aumentar o instrumental teórico que o estudante terá em mãos para situar-se nos seu contexto social, político, histórico, cultural, de tal modo que o leque de possibilidade, tanto no que diz respeito ao levantamento dos problemas quanto no que se refere às suas soluções, estará efetivamente aumentado (NASCIMENTO, 1986: 117).

Uma presença efetiva (e não retórica)³³ da Filosofia no Ensino Médio, tem como contribuição mais importante e significativa para a formação dos educandos desse nível de ensino, ‘fazer pensar em outras bases’, de modo mais coerente, rigoroso e global, a própria concepção do mundo e o momento presente (SAVIANI, 1996: 20). Uma questão que se coloca a partir disso é quanto à forma como deverá ser concretizado o ‘ensino’ da Filosofia nesse nível de ensino. A respeito disso é preciso frisar, como diz FAVARETTO, que a Filosofia deve ser considerada no Ensino Médio

³³ Para maiores esclarecimentos sobre o caráter da Filosofia na legislação atual, ver o terceiro capítulo desta Dissertação.

...como uma Disciplina, ao nível das demais [...] como disciplina do currículo escolar, ela mescla conteúdo cultural, formação e exercício intelectual a partir de seus materiais, mecanismos e métodos, como qualquer outra disciplina. Não há razão, pois, para ser tratada como uma atividade fora das contingências do currículo (1995: 82).

Quanto ao programa do curso, ao invés de tratar dos conhecimentos de Filosofia expondo linearmente os principais momentos da história da Filosofia, comentando a vida e a obra dos seus autores clássicos, pensamos que seja mais adequado partir do cotidiano dos alunos e depois aos poucos ir aproximando os educandos do contato mais direto com os filósofos, evitando assim que nesse primeiro momento de contato com a aridez dos textos filosóficos se ‘espante’³⁴ os alunos criando uma espécie de ‘bloqueio psicológico’ em relação ao pensar filosófico.

Por outro lado, se é necessário partirmos do cotidiano dos alunos, não devemos permanecer aí. Aos poucos é preciso ir aproximando os alunos da leitura dos clássicos, do contato com o *estilo* filosófico, que é indispensável para se apreender a forma de abordagem filosófica de modo significativo. Isto é importante, pois o aluno ao tomar contato com os textos dos filósofos perceberá, na maneira dos filósofos se manifestarem acerca da realidade concreta de seu tempo, no seu modo de escrever etc., o que é o filosofar.

Segundo HEGEL (1991), em polêmica contra aqueles que dissociavam o ‘aprender a filosofar’ e o ‘aprender Filosofia’ (KANT, 1983), ao tomarmos contato com os textos dos filósofos não somente aprendemos o que é o filosofar, como também aprendemos a filosofar realmente. Diz HEGEL que

se debe viajar y siempre viajar, sin llegar a conocer las ciudades, los ríos, los países, los hombres, etc. [...] Por lo pronto, cuando se llega a conocer una ciudad y se pasa después a un río, a otra ciudad, etc., se aprende, en todo caso, con tal motivo a viajar, y no sólo se aprende sino que se viaja

³⁴ E este ‘espanto’ não deve aqui ser tomado no sentido filosófico de ‘admirar-se’ ou ‘maravilhar-se’, como aquilo que induz ao filosofar ou dá origem à Filosofia (ABBAGNANO, 1982: verbete ‘Admiração’; BUZZI, 1988: 166; BUZZI, 1994: 73), e sim, no sentido de ‘afugentar’, ‘repelir’, ‘afastar’, conforme o Ponto 2, do verbete ‘espantar’, no Dicionário AURÉLIO – FERREIRA, 1986: 700.

realmente. Así, cuando se conoce el contenido de la Filosofía, no sólo se aprende el filosofar, sino que ya se filosofa realmente (1991: 139).

Nessa trajetória, conhecemos não apenas *o que* pensaram os filósofos e *porquê* pensaram determinada coisa e não outra, mas também, *como* pensaram. Deste modo, ao entrarmos em contato com as diferentes perspectivas filosóficas existentes, percorrendo os textos dos filósofos, acompanhando seu raciocínio, aos poucos vamos aprendendo, com eles, não somente o que é a Filosofia mas a filosofar realmente, como afirma HEGEL no texto supracitado.

Com base nisto podemos perceber os limites da dissociação entre o ‘aprender a filosofar’ e o ‘ensinar Filosofia’, conforme nos mostra CARMINATI, que diz:

...em virtude do não ensinar Filosofia e sim do aprender a filosofar, muitos programas de Filosofia acabam reunindo uma diversidade de textos, cuja abordagem, não obstante a melhor dedicação do professor, só pode ser algo superficial, quase sempre aborrecido para o estudante, frustrante para o professor e questionável do ponto de vista pedagógico, quanto a seus resultados educacionais (1997: 160).

E mais ainda: normalmente se assume o adágio kantiano, de que “...*não é possível aprender qualquer filosofia [...] só é possível aprender a filosofar*” (KANT, 1983: 407), para justificar o espontaneísmo e o ‘achismo’ no trato com a Filosofia em sala de aula. Para evitar isto, a Filosofia deve ser “...*enseñada y aprendida, en la misma medida em que lo es cualquier otra ciencia*” (HEGEL, 1991: 140). Como qualquer outra Disciplina do currículo, na Disciplina Filosofia,

há o que aprender, há o que memorizar, há técnicas a serem dominadas, há, sobretudo, uma terminologia específica a ser devidamente assinalada. Não devemos nos iludir com o adágio ‘não se aprende filosofia’, algo que pode levar a um comodismo ou a uma descaracterização da disciplina (SILVA, 1992: 163).

Pensando a Filosofia enquanto Disciplina do Ensino Médio, podemos dizer, então, que ela em nada se diferencia das outras Disciplinas do currículo, no que diz respeito ao seu ensino

e aprendizagem, destacando-se apenas que ‘...o ato de ensiná-la se confunde com a transmissão do *estilo reflexivo*, e o ensino da Filosofia somente logrará algum êxito na medida em que tal estilo for efetivamente transmitido’ – Grifos nossos – (SILVA, 1992: 163).

Essa transmissão do *estilo reflexivo* da Filosofia é possível de ser efetuada no Ensino Médio, se compreendermos que não se pretende formar aí profissionais de Filosofia e muito menos formar grandes conhecedores de Filosofia, e sim, colocar os alunos desse nível de ensino em contato com a forma de abordagem filosófica em sentido geral, de maneira introdutória, do mesmo modo que se tem acesso aos conhecimentos das demais Disciplinas do currículo, ou, por acaso, pretende-se que os alunos ao estudarem Física, saiam Físicos ao término do Ensino Médio? Da mesma maneira, não se pretende formar *Filósofos* nesse nível de ensino.

Estamos aqui diante de níveis diferentes de linguagem e de método de ensino. Se Disciplinas como Física, Química, Biologia, Literatura, História etc. fazem parte do núcleo comum do currículo do Ensino Médio, é porque julga-se que seja possível o seu ensino e a sua aprendizagem na Educação Básica. E mais ainda: se é possível que os alunos ‘aprendam’ tais Disciplinas no Ensino Médio, é porque existe um nível apropriado de ensino dessas Disciplinas, compatível com a capacidade de aprendizagem dos jovens e adolescentes. Então, a presença da Filosofia no Ensino Médio deve corresponder, neste caso, ao nível da Educação Básica, do ponto de vista do ensino e da aprendizagem, ao invés de ser simplesmente retirada do currículo como se ela fosse ‘inapropriada’ para esse nível de ensino.

Vejamos o que diz MORAES, ao problematizar a idéia, aliás muito comum, de que a Filosofia e a Sociologia são *inúteis* no Ensino Médio. Diz ele:

Para quem pensa que a escola deve ensinar a ‘ler, escrever e contar’, parece que realmente Sociologia e Filosofia seriam fonte de eruditismo e enciclopedismo inúteis. Mas o mesmo se daria com geometria analítica, a trigonometria, o cálculo integral; o mesmo se passaria com o cálculo estequiométrico, os princípios estruturadores da tabela periódica; o mesmo com relação às bases nitrogenadas que compõem o DNA ou as partes das flores e os ossos e órgãos do corpo humano; ou os tipos de rochas e composição geomorfológica e paisagens brasileiras; ou ainda, questões de historiografia e análise de fontes históricas; e, para resumir, conhecimentos

de literatura brasileira. Mas nós sabemos que há níveis diversos desse 'ler, escrever e contar'. Mesmo um analfabeto lê, escreve e conta. Não fosse assim, a história da escravidão chegaria até nós apenas pelos testemunhos dos senhores; não fosse assim, a América Pré-Colombiana não se apresentaria a nós senão pela visão de Cortez, Caminha e congêneres; não fosse assim boa parte da arqueologia estaria condenada a um mutismo: não teria o que ler, pois nem tudo foi escrito em alfabeto. Há níveis desse ler, escrever e contar, portanto – Grifos do autor – (1999: 51).

Devemos buscar elaborar uma proposta de 'ensino' da Filosofia apropriada ao nível da 'aprendizagem' dos jovens e adolescentes do Ensino Médio, com uma metodologia própria e diferenciada da que é usada nos cursos de Graduação em Filosofia nas Universidades, desmistificando a idéia de que os conhecimentos de Filosofia são incompatíveis com esse nível de ensino, conforme pensam e divulgam aqueles que não desejam a inclusão dessa Disciplina no Ensino Médio, inclusive alguns colegas da área.

Segundo alguns profissionais da área da Filosofia, não é possível garantir um tratamento adequado da Filosofia nesse nível de ensino, devido à falta de profissionais preparados para exercer essa função, o que termina abrindo espaços para 'aventureiros' lecionarem Filosofia. Razão pela qual, argumentam, corre-se o risco de “*criar mais uma Disciplina de papagaios falando de Aristóteles ou Descartes, se chegarem a tanto*” (GIANNOTTI, 1994 apud CARMINATI, 1997: 146). Se é deste modo, então é melhor realmente a Filosofia ficar apenas nas Faculdades e Institutos de Filosofia, pois assim ela estará bem mais 'protegida'.

A questão de professores sem habilitação específica na área lecionarem Filosofia é algo que devemos repudiar e questionar o mais amplamente possível. Não apenas por uma defesa de mercado de trabalho para os formados em Filosofia, o que é legítimo. Mas, para evitar a vulgarização da Filosofia na educação de um modo geral, como historicamente vem ocorrendo neste país. Porém, em que pese a justa e sensata preocupação dos que honestamente assim pensam acerca do que será feito com a Filosofia nessas condições, nós pensamos diferentemente. O que não nos parece adequado é querer 'proteger' a Filosofia, impedindo o acesso ao pensar filosófico, seja em qual nível for. Pois filosofar, no nosso entender, decididamente, não é manter-se num 'porto-seguro', digamos assim. Devemos, ao contrário,

impulsionar um movimento que retire a Filosofia do ‘gueto’, que a traga ao alcance de todos e não o inverso. Devemos superar a compreensão da Filosofia como algo acessível a poucos, lembrando aquilo que GRAMSCI dizia:

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 (1995: 11).

E se a formação de muitos dos professores que deverão assumir as aulas de Filosofia, com habilitação na área, é precária, isto não é razão suficiente para deixar de oferecer essa Disciplina no nível básico, pois, se existem professores mal formados, existem outros com boa formação. Como já abordamos no primeiro capítulo desta Dissertação, se houver vontade política essa questão é perfeitamente sanável em curto ou médio prazo, dependendo da situação concreta de cada localidade (SILVEIRA, 1991: 380). Ademais, devemos lembrar que os professores das outras Disciplinas do núcleo comum do currículo também não têm nenhuma ‘pérola’ de formação e nem por isso questiona-se a presença dessas Disciplinas na Educação Básica. Devemos, nesse caso, procurar oferecer uma licenciatura de qualidade aos professores que irão trabalhar na Educação Básica e não retirar a Filosofia desse nível de ensino. Com uma formação adequada dos professores, garantiríamos melhor a qualidade do ensino e aprendizagem da Filosofia na Educação Básica.

Também não é razão suficiente esperar primeiro chegarmos a um nível *ideal* de formação, para depois, somente, abrir um espaço para a Filosofia no Ensino Médio. E é preciso ter claro, ainda, que não basta uma formação de qualidade do corpo docente sem uma melhoria das condições de trabalho desses docentes, se precisamos de condições específicas para que a *aprendizagem* ocorra em níveis satisfatórios, como é largamente apregoado pelas teorias construtivistas e outras, quanto mais o *ensino*.

Por isso, entendemos que a Filosofia deva constituir componente curricular obrigatório do Ensino Médio. Devendo-se garantir, nos termos da Lei, de forma explícita, um espaço específico para a área da Filosofia na grade curricular, com carga horária própria e professores habilitados em Filosofia. Mas isto não deve ser tomado como ponto de chegada, e sim, como ponto de partida para uma efetivação real da presença da Filosofia no Ensino Médio, pois

constar na lei apenas não garante a inclusão da Filosofia e nem que a presença da Filosofia nesse nível de ensino seja feita, ‘por si’, de forma relevante e pertinente.

É preciso, respaldados legalmente, intensificar a luta para que a Filosofia não apenas se faça presente no Ensino Médio, mas que essa presença seja de fato substancial, tendo a lei como um reforço, mas conscientes que constar na lei, somente, está longe de ser a solução. Porque esta é uma questão mais ‘política’ e ‘filosófica’, de política educacional e de concepção de educação, que propriamente apenas uma questão legal. Uma lei aprovada e sancionada não significa que vai ser, necessariamente, cumprida; e que se cumprida, ela vai ser executada da melhor forma. Podemos tomar a Lei do Salário Mínimo como exemplo: ela existe há muito tempo, sancionada, promulgada etc., e nem por isto é cumprida de modo satisfatório. Pois, se fosse assim, ‘*tão simples*’, apenas constar como Lei, então não teria sentido estarmos aqui discorrendo sobre este tema.

Então, no que reside fundamentalmente a necessidade da Filosofia no Ensino Médio? Por que a Filosofia deve ser uma Disciplina do currículo? Em que essa ‘Matéria’ pode efetivamente contribuir na formação dos educandos do Ensino Médio?

Qualquer justificativa da importância da Filosofia no Ensino Médio implica responder a algo parecido com o seguinte problema, proposto por GRAMSCI:

– é preferível ‘pensar’ sem disto ter consciência crítica, de uma maneira desagregada e ocasional, isto é, ‘participar’ de uma concepção do mundo ‘imposta’ mecanicamente pelo ambiente exterior, ou seja, por um dos vários grupos sociais nos quais todos estão automaticamente envolvidos desde sua entrada no mundo consciente [...] ou é preferível elaborar a própria concepção do mundo de uma maneira crítica e consciente e, portanto, em ligação com este trabalho do próprio cérebro, escolher a própria esfera de atividade, participar ativamente na produção da história do mundo, ser o guia de si mesmo e não aceitar do exterior, passiva e servilmente, a marca da própria personalidade? (1995: 12).

Respondamos a isto sinceramente e vejamos se ainda resta alguma dúvida quanto a necessidade da Filosofia no currículo do Ensino Médio.

Concretamente, podemos considerar que a Filosofia como *concepção do mundo criticamente coerente* (GRAMSCI, 1995: 13) é um estímulo a mais para os educandos do Ensino Médio pensarem a própria condição de vida deles, do ponto de vista dos valores, ou melhor, da axiologia que norteia seu pensar, seu agir e o seu sentir. Pode-se discutir, nesse sentido, os problemas relacionados à Ética, à participação política etc., munindo-os de elementos teóricos e metodológicos para eles repensarem em outras bases seu ponto de vista acerca do próprio comportamento ou o dos colegas, bem como, a apatia e o descaso com a Política, quando houver, e a que interesses isto corresponde. A juventude, sobretudo, é induzida a certos comportamentos sociais (às vezes anti-sociais), assumindo determinados valores e normas de conduta, muitas vezes introjetados por diversos mecanismos e estímulos externos alheios a sua vontade, que formam, por sua vez, uma concepção do mundo desagregada e ingênua. A Filosofia poderá contribuir exatamente na crítica a essa concepção do mundo, de modo sistemático e radical, no sentido de ir até às raízes da questão, até seus fundamentos (SAVIANI, 1996: 17).

É importante que se diga, todavia, que as outras Disciplinas do currículo também contribuem para *eleva e tornar crítica* a concepção do mundo dos educandos, isto não é uma exclusividade da Filosofia. A originalidade da Filosofia em relação às demais Disciplinas do núcleo comum reside no tratamento específico, pontuado e global que a Filosofia pode oferecer de diversos temas e assuntos que as outras áreas às vezes apenas o fazem de forma marginal ou superficialmente, sob o risco de esvaziarem o conteúdo da própria área de sua *especialidade*.

Nesse sentido, entendendo a educação de forma ampla como preparação para a *vida*, e não apenas para o *Mercado*, a Filosofia tem muito a contribuir no processo educativo do Ensino Médio, dado que ela é uma área do conhecimento que faz da *Vida*, do *Homem* e do *Mundo*, o seu *objeto de estudo*. A inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio pode ser interessante, assim, para tratar, de modo singular, temas como Ética, Cidadania, Justiça, Política, Direito etc. Sem dúvida, estes temas perpassam, também, as outras Disciplinas Curriculares, conforme indicado acima. O problema é que devido às características e ementas próprias dessas Disciplinas elas não podem se deter muito em tais temas tratando-os, por conseguinte, de modo geral e apenas indiretamente ou ‘transversalmente’, no sentido atribuído pelo MEC (BRASIL.SEF, 1997a; 1998a).

Se nos atentarmos para a crescente busca, nos tempos atuais, por uma especialização exacerbada, suscitada pela acirrada competitividade profissional, sobretudo nas áreas técnicas, veremos que essa especialização tem se dado num ritmo cada vez mais acelerado e quase sempre em detrimento de uma concepção do mundo mais abrangente, desprezando a constituição de uma base cultural sólida dos educandos desse nível de ensino. Neste sentido, conforme SILVA chama atenção, *...um tratamento de questões que possam fornecer os contornos da base cultural [...] ou se dá no nível do Segundo Grau ou, na prática e na maioria das vezes, nunca mais* (1992: 164).

Então, a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio pode ser compreendida, assim, como um espaço no qual os educandos tenham condições de discernir com maior profundidade temas como os indicados acima, o que torna a presença obrigatória da Filosofia no currículo do Ensino Médio não só relevante mas também pertinente, sob vários ângulos.

CONCLUSÃO

UNICAMP
BIBLIOTECA CENTRAL
SEÇÃO CIRCULANTE

Pretendemos ter demonstrado nesta Dissertação que apesar da nova Legislação Educacional (Lei nº 9.394/96; BRASIL.SEMTEC, 1999b) indicar a necessidade dos conhecimentos de Filosofia para a formação dos educandos do Ensino Médio, *não há garantias efetivas* de que a Filosofia esteja de fato presente no currículo desse nível de ensino e, muito menos, que esta presença seja significativa.

O principal problema que chamou nossa atenção desde o início, é quanto a forma como a Filosofia será introduzida no currículo, forma que a Legislação não explicita, nem mesmo nos PCNEM, conforme demonstrado no Terceiro Capítulo desta Dissertação. Com a estruturação do currículo em Áreas de Conhecimento e suas Tecnologias, a tendência é deixar a critério das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e no limite, a critério dos Diretores das Escolas, escolher a melhor forma de “permitir” o acesso dos educandos ao pensar filosófico nesse nível de ensino, de acordo com suas possibilidades e necessidades “particulares”. As escolas poderão decidir SE e COMO a Filosofia será incluída na sua grade curricular. Se por um lado isto não impede, necessariamente, a presença da Filosofia no currículo, por outro, também não garante que essa presença seja efetiva.

Nos PCNEM há uma menção explícita a respeito da importância da Filosofia se fazer presente na formação dos adolescentes. Porém, além de não deixar clara a necessidade da criação da Disciplina, devemos lembrar que os PCNEM são ‘Parâmetros’, não têm ‘força de lei’, por assim dizer, ou seja, eles podem ou não serem acatados pelas escolas. Aliás, a organização do currículo do Ensino Médio em Áreas de Conhecimento, visa exatamente permitir às escolas a maior flexibilidade possível, tanto na organização dos conteúdos, quanto

na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação. De acordo com os autores dos PCNEM,

...O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/98 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos – Grifos nossos – (BRASIL.SEMTEC, 1999a: 19).

Isto significa que a forma como os alunos terão acesso a esses conhecimentos deverá ser pensada e elaborada, em última instância, por cada estabelecimento de ensino. Todavia, entendemos que se é considerado *necessário* que os educandos demonstrem domínio dos conhecimentos de Filosofia ao final da Educação Básica, então, o mínimo que se pode fazer é oferecer um acesso efetivo dos alunos a esses conhecimentos. Caso contrário, o ensino da Filosofia no nível médio tende a ser efetuado de forma superficial, rasteira, ao nível de algo não muito distante do senso comum. E como a superficialidade não combina com uma proposta curricular ou educacional que se pretende séria, a atual Legislação educacional precisa ser alterada no que se refere a Filosofia, tornando explícita a necessidade da criação da Disciplina.

Em outras palavras, se por um lado a necessidade da Filosofia no currículo do Ensino Médio está *presente no discurso* oficial da atualidade (Lei 9.394/96; BRASIL.SEMTEC, 1999b), de outro, ao nos depararmos com a nova Legislação Educacional em vigor, percebemos que não é possível afirmar precisamente como deverá ser concretizada a inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio, se como uma Disciplina específica ou outra forma qualquer. Em permanecendo conforme está, então, a tendência é que a Filosofia fique *ausente das escolas*, dado que a história da trajetória dessa área do conhecimento no Ensino Escolar brasileiro demonstra que toda vez que a Filosofia apareceu de forma ‘dúbia’ na Lei, as controvérsias geradas a partir disto freqüentemente resultaram em prejuízo para a Filosofia.

Esse prejuízo se traduziu, algumas vezes, numa redução gradativa da oferta da Disciplina Filosofia no currículo (Lei 4.024/61); outras vezes na sua ausência compulsória (Lei 5.692/71); ou numa presença controlada (Lei 7.044/82). E atualmente temos uma Lei

(9.394/96) que contempla na ‘letra’ a presença da Filosofia no Ensino Médio, mas *inviabiliza na prática* uma presença efetiva e substancial dessa área do conhecimento neste nível de ensino, devido à existência de uma ambiguidade em seus termos, quanto a *forma* como a Disciplina Filosofia deverá estar presente no nível Médio.

A criação da Disciplina é necessária, atualmente, para garantir um processo de ensino e aprendizagem da Filosofia num nível que preserve a identidade da área, evitando vulgarizações, que um tratamento transversal, interdisciplinar ou contextualizado, tal como é preconizado pelo MEC, podem acarretar. Queremos dizer que não basta a Filosofia estar presente novamente no Ensino Médio, mas é necessário que esta presença seja substancial, do ponto de vista da *forma* e do *conteúdo*, para que ela contribua eficazmente na formação dos educandos. Achar que os conhecimentos de Filosofia podem estar desvinculados da forma como deverá se dar o acesso a esses conhecimentos é um dos equívocos da atual Legislação.

Como procuramos demonstrar no Quarto Capítulo, a Filosofia se diferencia das demais Disciplinas do currículo devido ao seu *estilo reflexivo*, que permite uma *forma* de abordagem da realidade em muito distinta das outras áreas.

...No entanto, isto ocorre de forma concomitante à assimilação dos conteúdos específicos, da carga de informação que pode ser transmitida de variadas formas. O estilo reflexivo não pode ser ensinado formal e diretamente, mas pode ser suficientemente ilustrado quando o professor e os alunos refazem o percurso da interrogação filosófica e identificam a maneira peculiar pela qual a Filosofia constrói suas questões e suas respostas (SILVA, 1992: 163).

E isto não pode ser feito adequadamente por leigos, pois a Filosofia tem um acervo próprio de questões, projetos, temas etc., constituídos em mais de 2.500 anos de história no Ocidente. Assim, para que os educandos do Ensino Médio tenham um acesso satisfatório aos conhecimentos de Filosofia, tidos como necessários para a sua formação, então, deve-se garantir um tratamento adequado desses conhecimentos, prevendo a presença de um profissional com formação específica na área.

Vejam, não estamos dizendo que a Filosofia, em sentido amplo, é ‘propriedade’ apenas de especialistas. Já abordamos esta questão no Quarto Capítulo, onde procuramos deixar claro,

resgatando GRAMSCI (1995), que o Filosofar é próprio a todos os homens e mulheres, crianças, jovens etc.; que a diferença entre o filósofo especialista e o não-especialista, diz respeito ao nível desse filosofar, que num se dá de forma intencional e noutro de forma espontânea. Enquanto o filósofo especialista pratica o filosofar de modo intencional, sistemática, procurando ser coerente com determinados princípios; o filósofo não-especialista, as pessoas em geral, praticam um ‘filosofar’, como diz GRAMSCI, “...*ainda que a seu modo, inconscientemente (porque, inclusive na mais simples manifestação de uma atividade intelectual qualquer, na ‘linguagem’, está contida uma determinada concepção do mundo)*”(1995: 11). Neste sentido, ‘todos os homens são filósofos’; todos, assim, podem e devem tratar do Filosofar e da Filosofia.

Mas não se trata disto aqui. Nos referimos a Filosofia enquanto Disciplina do currículo escolar do Ensino Médio e não a Filosofia que é própria a todos os homens ou a que é praticada pelos Filósofos. Esta Filosofia certamente estará presente no trabalho com a Disciplina nas escolas, mas nosso objetivo consiste em justificar a inclusão da *Disciplina Filosofia* no Ensino Médio e não discorrer sobre ‘a’ Filosofia e sua importância em sentido geral.

Visamos, assim, demonstrar a necessidade de se garantir um acesso efetivo, substancial, aos conhecimentos filosóficos no Ensino Médio. A importância disto reside na *contribuição potencial* da Filosofia para a formação dos educandos nesse nível de ensino. Dada a particularidade do enfoque filosófico, a forma como nos *faz pensar* criticamente a nossa concepção do mundo, a realidade, a sociedade etc. (GRAMSCI, 1995), a sua presença no currículo tende a enriquecer o enfoque dos próprios educandos, que poderão assim analisar com maior profundidade a sua condição de vida atual e as suas perspectivas após o término do Ensino Médio.

A inclusão da Disciplina Filosofia no Ensino Médio, justifica-se para munir os educandos do nível médio com elementos teóricos e metodológicos, além daqueles fornecidos pelas demais Disciplinas do currículo. Deste modo, eles terão mais condições de repensarem, em outras bases, diferentemente da que estão acostumados, do senso comum dominante atualmente, os próprios valores ou aqueles valores que eles julgam serem seus, sem questionar

se não poderiam ser valores introjetados externamente, e *tornados* seus valores, sendo porém de outrem.

Como acontece em relação a Política, por exemplo, sendo notória a resistência e a apatia de muitos jovens e adolescentes hoje em dia, como se isso fosse algo distante das suas vidas, coisa de ‘gente chata’ ou de ‘mau caráter’. A inclusão da Filosofia no currículo do Ensino Médio pode ser interessante, assim, para tratar, de modo singular, temas como Ética, Cidadania, Justiça, Política, Direito, dentre outros.

Além das questões filosóficas que envolvem a discussão acerca da presença/ausência da Filosofia no Ensino Médio, é necessário percebemos, também, como são equacionadas politicamente essas questões. Pois, não adianta nada pensarmos um projeto ideal de ensino da Filosofia, com metodologia própria, temas específicos etc., se não existirem as condições concretas para a realização desse projeto.

O cenário político atual, nesse sentido, não permite ainda vislumbrarmos uma solução para o problema da inclusão da Filosofia no Ensino Médio, pelo menos em curto prazo. Ao contrário do que parece a primeira vista, a nova Legislação (Lei 9.394/96; BRASIL.SEMTEC, 1999b) apenas reedita sob novas roupagens antigos empecilhos que visam dificultar uma presença efetiva e substancial da Filosofia no nível básico do ensino público neste país.

Historicamente, é possível percebermos que a problemática em torno da presença/ausência da Filosofia na educação escolar oscilou muito depois da Proclamação da República, como pretendemos ter demonstrado no breve histórico que fizemos no Primeiro Capítulo deste trabalho. Hoje, experimentamos mais um momento desse processo, pendendo agora para a ausência da Filosofia do currículo desse nível de ensino. Com o agravante de que não contamos, atualmente, com nenhum movimento articulado, em nível nacional, que tenha condições de reivindicar dos Órgãos Públicos (Federal, Estadual e Municipal) uma presença substancial da Filosofia no currículo do Ensino Médio, como foi a SEAF nacional nos anos de 1975 a 1984, por exemplo.

No momento atual, para que a presença da Filosofia no Ensino Médio resulte em algo significativo para a formação dos educandos desse nível de ensino, é imprescindível que se altere o Inciso III, do § 1º, do Art. 36 da nossa Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando a Filosofia Disciplina obrigatória no currículo. Deste modo, será possível

assentar em ‘bases’ mais concretas as novas ‘diretrizes’, permitindo que se cumpram com mais ‘objetividade’, tornando coerente a *prática oficial* do Estado brasileiro no campo educacional com seu *discurso*.

Conscientes, no entanto, que a Lei não passa de um grande passo e que ela somente terá sentido se seguirem outros passos além deste, pois é assim que se processa uma caminhada. E tudo indica que a nossa está ainda muito distante de atingir os objetivos pretendidos, que consiste no reconhecimento do valor da Filosofia na educação dos jovens e adolescentes, para além da legalidade e das necessidades ‘puras’ do *Mercado*. Neste sentido, devemos trabalhar para que a Filosofia chegue a constar dos currículos escolares da Educação Básica nacional, por ela ser importante neste nível de ensino e não porque a Lei (a) ou a Lei (b) obriga que isto seja feito. “...*Dessa forma, é a sociedade que deve ser sensibilizada para a necessidade da filosofia e fazer a sua defesa, e não apenas os professores de filosofia, de forma corporativa*” (GALLO e KOHAN, 2000: 190).

Poderíamos começar nos articulando, por exemplo, pela aprovação do Projeto de Lei em tramitação no Senado, PLC 009.2000, que propõe um substitutivo ao Inciso III, supracitado, tornando obrigatórias as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia³⁵ no currículo do Ensino Médio. Isto já seria um grande passo na direção da conquista de uma presença efetiva da Filosofia no currículo do Ensino Médio e, também, uma oportunidade para envolver a sociedade neste debate, sobretudo, porque os cidadãos de nossa sociedade são, em última instância, os destinatários das medidas que queremos ver cumpridas.

Este Projeto originou-se do Projeto de Lei nº 3.178/97, de autoria do Deputado ‘Padre Roque’ (PT-PR), aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça da Câmara dos Deputados na reunião realizada no dia 22/09/1999. Como recebeu parecer favorável em todas as Comissões, seguiu para o Senado, onde também deverá agora ser apreciado. O Senador José Fogaça é o relator que deverá dar o parecer sobre o projeto (PLC 009.2000³⁶), pedindo a inserção explícita das Disciplinas Filosofia e Sociologia no Ensino Médio.

³⁵ Nesta dissertação não fizemos menção a Sociologia por não se tratar de nossa área específica, mas entendemos que esta Disciplina é tão importante no currículo do Ensino Médio quanto a Filosofia.

³⁶ Este é o número que o Projeto do Padre Roque recebeu no Senado.

Neste sentido, se levarmos em conta a retórica oficial em defesa da Filosofia no Ensino Médio, sobretudo os PCNEM (BRASIL.SEMTEC, 1999b), bastaria o MEC apoiar o projeto em tramitação no Senado, supracitado, e após sua aprovação nesta Casa, solicitar ao Presidente da República a promulgação da Lei para que assim se possa executá-la. Ademais, o MEC já demonstrou que ultimamente sempre consegue a aprovação dos seus projetos no Legislativo e o respaldo Presidencial, quando isto é de seu real interesse. Prova disto é o processo que culminou na elaboração e promulgação da nova LDB, Lei 9.394/96, no qual o MEC teve papel decisivo, conforme vimos no Segundo Capítulo desta dissertação. Contudo, devemos estar conscientes que não é possível esperar muito do Governo Federal, atual, porque a situação que vivemos no campo educacional hoje, não podemos nos esquecer, é, em grande parte, resultado das medidas tomadas por este Governo que aí está.

Podemos considerar, assim, finalizando, que o espaço da Filosofia no currículo do Ensino Médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96), pelas análises e reflexões que procuramos empreender nesta Dissertação, não está efetivamente garantindo. Esta situação somente será possível de ser revertida, se lutarmos para sensibilizar a sociedade, demonstrando a significação da Filosofia num ambiente de educação formal, tal como, na Educação Básica.

Este trabalho foi um esforço nesta direção; oxalá tenhamos contribuído neste debate. Em momento algum tivemos a intenção de esgotar o assunto aqui abordado, mas apenas de indicar e pontuar algumas questões que se colocam para a Filosofia atualmente, em especial, para a Filosofia no Ensino Médio. Muitos outros aspectos da problemática presença da Filosofia nesse nível de ensino, não foram abordados, outros foram apenas indicados ou tocados superficialmente. Mas, como dizem GALLO e KOHAN, e assim terminamos:

O momento é importante no Brasil. Todos o são. A filosofia tem uma oportunidade de atualizar suas possibilidades educacionais. Para tal, precisa transformar seu presente... (2000: 176).

TESES E DISSERTAÇÕES CONSULTADAS

- BRANCATTI, Paulo Roberto. *O ensino de filosofia no 2º grau: uma necessidade da leitura do cotidiano*. Mestrado em Educação. Piracicaba: Unimep, 1993.
- CARMINATI, Celso João. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos/SEAF*. Mestrado em Educação. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997.
- CHINALI, Luís Alfredo. *Fênix e a globalização (ou Malthus revisitado)*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o “aprender a aprender”*: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Livre-Docência em Psicologia da Educação. Araraquara, SP: UNESP, 1999.
- EITERER, Carmem Lúcia. *Filosofia & Leitura: estudo de uma experiência didática em uma escola pública paulistana no período noturno*. Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1996.
- GRETER, Francisco P. *A especificidade do ensino de filosofia no currículo e na prática pedagógica do 2º grau: educar para a inteligibilidade mediante a apropriação de uma linguagem de segurança*. Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1997.
- LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”*: da USAID ao BIRD. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.

- NUNES, Cesar Ap. *A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau: contradições e perspectivas*. Mestrado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1990.
- OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. *A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1997.
- PÁDUA, E. M. Marchesini de. *Ideologia e filosofia no Brasil: o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e a Revista Brasileira de Filosofia (RBF)*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- SILVA, Maria Abádia da. *Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1999.
- SILVEIRA, Renê J.T. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991.
- SILVEIRA, Renê J.T., *A filosofia vai à escola?: estudo do “Programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- SOUZA, Sônia M. Ribeiro de. *Por que filosofia?: uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no segundo grau*. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1992.
- ZIBAS, Dagmar M. Leopoldi. *A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio*. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1995.

BIBLIOGRAFIA

- ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. 2ª ed. – São Paulo: Mestre Jou, 1982.
- ALVES, Gilberto Luiz. *O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836*. Ibitinga, SP: Humanidades, 1993.
- ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. Atravessando Fronteiras e Descobrimos (mais uma vez) a Complexidade do Mundo, in ALVES e GARCIA (orgs.). *O Sentido da Escola*. RJ: DP&A, 1999, p. 81-110.
- APEOESP. *Revista de educação: comentários sobre a Legislação e síntese de textos gerais de educação*. São Paulo: Sindicato do Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Nº 09, junho, 1998.
- _____. *Revista de educação: a reorganização curricular do ensino médio*. São Paulo: Sindicato do Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo. Nº 10, abril, 1999.
- ARQUIDIOCESE DE SÃO PAULO. *Brasil: Nunca Mais*. 10ª Ed.. Petrópolis: Vozes, 1985. (Prefácio de D. Paulo Evaristo, Cardeal Arns)
- AZZI, Riolando. *A Cristandade Colonial: um projeto autoritário*. São Paulo: Paulinas, 1987.
- BENAYON, Adriano. *Globalização versus desenvolvimento: o jogo das empresas transnacionais – ETNs – e a periferização por meio dos investimentos diretos estrangeiros – IDEs*. Brasília: LGE, 1998.
- BIANCHETTI, Roberto G. *Modelo neoliberal e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.
- BRASIL.CEB, *Parecer CEB nº 15*. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE, 1998a.
- _____. *Resolução CEB nº 3*. Diretrizes curriculares para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE, 1998b.

- BRASIL.SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998a.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCN – 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997b.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos PCN – 3º e 4º ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998b.
- BRASIL.SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999b.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999a.
- BRZEZINSKI, Iria [org.], *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, 1998.
- BUSQUETS, Maria Dolors (et al.), *Temas transversais em educação: bases para uma formação integral*. 4ª. ed., São Paulo: Ática, 1998.
- BUZZI, Arcângelo R. *Filosofia para principiantes*. 4ª ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
- _____. *Introdução ao pensar*. 17ª. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.
- CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Campinas, SP: Papirus, 1991.
- CARMINATI, Celso João. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas/SEAF. Mestrado em Educação*. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997.
- CARTOLANO, Maria Teresa P. *Filosofia no ensino de 2º Grau*. São Paulo: Cortez Ed.: Ed. Autores Associados, 1985.
- CASTRO, Marcelo L. Ottoni de. *A educação na Constituição de 1988 e a LDB*. Brasília: André Quicé, 1998.

- CHINALI, Luís Alfredo. *Fênix e a globalização (ou Malthus revisitado)*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- COLL, C. *Aprendizagem escolar e construção do pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- CUNHA, Luiz Antônio. *A Universidade Temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- CURY, C. R. Jamil. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais*. 2ª ed. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1984.
- DEMO, Pedro. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997.
- DUARTE, Newton. *Vigotski e o "aprender a aprender": críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. São Paulo: Autores Associados, 2000.
- FAVARETTO, Celso Fernando. Notas sobre o ensino da filosofia. In: MUCHAIL, Salma T. (org.). *A filosofia e seu ensino*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: EDUC, 1995.
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª. ed., revista e aumentada. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986.
- FORRESTER, Viviane. *O horror econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.
- FRANCO, Maria Laura P. O ensino médio no Brasil e a nova LDB. In: *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, nº 10, p.38-42, abril, 1999.
- FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 5ª ed. revisada. São Paulo: Moraes, 1984.
- FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo, SILVA, T. T. da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- GADOTTI, Moacir. Para que serve afinal a filosofia? In: *Reflexão*. Campinas, SP: PUC-CAMPINAS, ano IV, nº. 13, p.131-135, jan./abr., 1979.
- GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar. Crítica de alguns lugares-comuns ao se pensar a filosofia no ensino médio. In: GALLO, Sílvio, KOHAN, Walter Omar (orgs.). *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

- _____. A filosofia e a formação do educador: os desafios da modernidade. In: BICUDO, Maria Ap. V., SILVA JR, Celestino A. (orgs.). *Formação do educador*. Anais do IV CPFE. São Paulo: UNESP, 1996.
- _____. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. In: *Impulso*, vol. 10, nº 21, Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1997.
- _____. Educação e interdisciplinaridade. In: *Impulso*, vol.7, nº 16, Piracicaba, SP: Ed. Unimep, 1994.
- GENTILI, Pablo [org.]. *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998a.
- _____. SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998b.
- GIANNOTTI, José A. Filosofia no II grau. “Folha de São Paulo”, p. 6, 1º maio, 1994 apud CARMINATI, Celso J. *O ensino de filosofia no II grau: do seu afastamento ao movimento pela sua reintrodução – A Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficos/SEAF*. Mestrado em Educação. Florianópolis, SC: CCE-UFSC, 1997.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- GRETER, Francisco P. *A especificidade do ensino de filosofia no currículo e na prática pedagógica do 2º grau: educar para a inteligibilidade mediante a apropriação de uma linguagem de segurança*. Mestrado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1997.
- HADDAD, Sérgio. Os bancos multilaterais e as políticas educacionais no Brasil. In: VIANNA Jr., Aurélio (org.). *A estratégia dos bancos multilaterais para o Brasil: análise crítica e documentos inéditos*. Brasília: Rede Brasil, 1998.
- HAIDAR, Maria de Lourdes Mariotto. *O Ensino Secundário no Império Brasileiro*. São Paulo: Grijaldo/EDUSP, 1972.
- HEGEL, G.W.F. *Escritos pedagógicos*. Madrid, Espanha: Fondo de Cultura Económica, 1991.

- IANNI, Octavio, *A era do globalismo*. 3ª. ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.
- KANT, Immanuel. *Crítica da razão pura*. 2ª. ed. – São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).
- KOHAN, Walter Omar, LEAL, Bernardina [orgs.]. *Filosofia para crianças em debate*. Volume IV. Petrópolis: Vozes, 1999.
- KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 3ª ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- LEHER, Roberto. *Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do banco mundial para “alívio” da pobreza*. Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- LIPMAN, Matthew, *A filosofia vai à escola*. São Paulo: Summus, 1990.
- MACEDO, Lino de [org.]. *Cinco estudos de educação moral*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- MARTINS, Marcos Francisco. *Ensino técnico e globalização: cidadania ou submissão?* São Paulo: Autores Associados, 2000. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo)
- MENESES, J. G. de Carvalho [et alli]. *Estrutura e funcionamento da educação básica: Leituras*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- MORAES, Amaury C. Por que sociologia e filosofia no ensino médio? In: *Revista de Educação*. São Paulo: APEOESP, nº 10, p. 50-53, abril, 1999.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo: EPU, 1974.
- NASCIMENTO, M. 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.
- NIELSEN NETO, Henrique (org.). *O ensino da filosofia no 2º Grau*. São Paulo: SOFIA Editora SEAF, 1986a.
- _____. Prolegômenos à destruição do ensino no Brasil. In: NIELSEN NETO, H. (org.). *O ensino da filosofia no 2º grau*. São Paulo: SOFIA Editora/SEAF, 1986b.

- NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. *A ajuda externa para a educação brasileira na produção do “mito do desenvolvimento”*: da USAID ao BIRD. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- NUNES, Cesar Ap. *A construção de uma nova identidade para a filosofia no segundo grau*: contradições e perspectivas. Mestrado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1990.
- OLIVEIRA, Regina T. Cestari de. *A LDB e o contexto nacional*: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1997.
- PÁDUA, E. M. Marchesini de. *Ideologia e filosofia no Brasil*: o Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF) e a Revista Brasileira de Filosofia (RBF). Doutorado em Educação. São Paulo: FEUSP, 1998.
- PAIM, Antônio. *História das Idéias Filosóficas no Brasil*. 3^a.ed. Revista e Ampliada. São Paulo: Convívio/INL, 1984.
- PUIG, J. M. *A construção da personalidade moral*. São Paulo: Ática, 1998a.
- _____. *Ética e valores*: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998b.
- ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 20^a ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Mudanças curriculares na Espanha, Brasil e Argentina. In: *Revista Pátio*, ano I, n° 0, fev./abr., p.35-41, 1997.
- SAVIANI, D. *A nova lei da educação*: trajetória, limites e perspectivas. 2^a ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- _____. *Educação*: do senso comum à consciência filosófica. 12^a ed. revista. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.
- SCHAFF, Adam. *A sociedade informática*. 4^a ed. – São Paulo: Unesp / Brasiliense, 1995.
- SEVERINO, A. Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil*: conhecimento, política e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

- _____. Filosofia e ciências humanas no ensino de 2º grau: uma abordagem antropológica da formação dos adolescentes. In: QUEIRÓZ, José J. (org.). *Educação hoje: tensões e polaridades*. São Paulo: FECS/USF, 1997.
- _____. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova LDB. In: BRZEZINSKI, Iria [org.]. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, p. 57-68, 1998.
- SILVA, Franklin Leopoldo e. Por que filosofia no segundo grau. *Estudos Avançados*. São Paulo: USP, nº 14, p. 157-166, 1992.
- SILVA, Maria Abádia da. *Políticas para a educação pública: a intervenção das instituições financeiras internacionais e o consentimento nacional*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1999.
- SILVA, Tomaz T. *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.
- SILVEIRA, Renê J.T. *Ensino de filosofia no segundo grau: em busca de um sentido*. Mestrado em Educação. Campinas: SP: FE-UNICAMP, 1991.
- _____. *A filosofia vai à escola?: estudo do “Programa de filosofia para crianças” de Matthew Lipman*. Doutorado em Educação. Campinas, SP: FE-UNICAMP, 1998.
- SOUZA, Sônia M. Ribeiro de. *Por que filosofia?: uma abordagem histórico-didática do ensino de filosofia no segundo grau*. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1992.
- VIEIRA, Sofia Lerche. O público e o privado nas tramas da LDB. In: BRZEZINSKI, Iria [org.]. *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. 2ª ed. revisada. São Paulo: Cortez, p. 69-85, 1998.
- WEREBE, Maria J.G. *Grandezas e misérias do ensino no Brasil: 30 anos depois*. 2ª ed.. São Paulo: SP: Ática, 1997.
- XAVIER, Maria E.S.P. *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1980.
- ZIBAS, Dagmar M. Leopoldi. *A escola pública e a escola privada diante das propostas de modernização do ensino médio*. Doutorado em Educação. São Paulo: FE-USP, 1995.

A N E X O

BOLETIM SEAF-RIO

(SETEMBRO/1999)

BOLETIM SEAF / RIO

1)- IDENTIDADE DA **SEAF**

A **SEAF** surgiu como movimento de intelectuais que visavam a criatividade e a produtividade filosóficas capazes de interpretar a situação do homem na contemporaneidade. Este movimento atento ao processo cultural exige estruturas sempre em adaptação. A maioria absoluta das pessoas que se associam à **SEAF** procuram instrumentos de análise que denunciem estrangulamentos de todo o gênero, buscando elementos de superação autenticamente libertadores da cultura e das estruturas sócio-políticas e econômicas.

A **SEAF** exige produtividade filosófica pertinente com a nossa realidade. Por isso pede aos sócios atividades. A expressão "atividades" é um apelo à participação. Nosso desafio consiste, portanto, em atuar como filósofos, na transformação das estruturas sócios-culturais.

2) - HISTÓRICO DA **SEAF** / RIO

A **SEAF** tem uma história de atividades filosóficas e publicações. Ela foi criada no ano 75-76 em pleno período de repressão política. Na época, cumpriu seu papel de denunciar a falta de liberdade de expressão da sociedade, fazendo críticas aos problemas silenciados pelo arbítrio.

Incentivou o retorno da filosofia ao 2º grau através de encontros de professores da rede estadual do Rio de Janeiro, reuniu professores para semana de estudos, cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Publicou em co-edição com a Editora UAPÊ vários livros de filosofia tais como: "Profetas da Modernidade", "Razões", "O Poeta Pensante", "Ética e o Pensamento Científico", "Sujeito e Identidade em Nietzsche", assim como "Curso de Filosofia" em co-edição com a Zahar e "Ética e

Pensamento" em co-edição com "Letras e Letras" durante algum tempo publicou a revista Debate Filosóficos e o Boletim Informativo **SEAF** registrando suas atividades.

3)- OBJETIVOS

a) Retomar a iniciativa cultural e filosófica junto aos professores de 2º grau através de simpósios, curso de especialização em filosofia em novos modelos.

b) Implementar o trabalho inter-departamental em áreas de Filosofia e áreas afins, visando atividades em conjunto.

c) Buscar apoio em entidades de filosofia como a ANPOF e outras, assim como patrocinadores para a realização dos nossos trabalhos.

4) - NOVA DIRETORIA

Presidente: Dirce Eleonora Nigro Solis

Vice-Presidentes: Olinto Pegoraro e Gerd Bornheim

Secretárias: Eliane Portugal e Stella da S. Telle Penido.

Tesoureiros: Ivan Klumb e Márcia do Amaral

Conselheiros: Francimar Arruda, Jerônimo de Oliveira, Ricardo Jardim Andrade.

Setor editorial: Leda Miranda Hühne e Antonic Castro Alves.

Setor de divulgação: Teresa Mascarenhas e Maria Luiza Landim.

5) - LINHAS BÁSICAS DE AÇÃO E PROJETOS SEAF 1999.

a) Encontros mensais com os sócios da **SEAF**
- Primeira semana do mês

