



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE FILOSOFIA

FÁBIO LOPES FERREIRA

**AS CARACTERÍSTICAS DA FILOSOFIA E OS DESAFIOS DE SUA
DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE UMA AUTONOMIA
INTELLECTUAL NO ENSINO SUPERIOR**

SANTOS
2013



UNIVERSIDADE METROPOLITANA DE SANTOS

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS

CURSO DE FILOSOFIA

FÁBIO LOPES FERREIRA

AS CARACTERÍSTICAS DA FILOSOFIA E OS DESAFIOS DE SUA DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE UMA AUTONOMIA INTELLECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Faculdade de Educação e Ciências Humanas UNIMES, como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciado em Filosofia, sob a orientação do Prof.º João Vieira dos Santos Filho.

SANTOS
2013



FÁBIO LOPES FERREIRA

**AS CARACTERÍSTICAS DA FILOSOFIA E OS DESAFIOS DE SUA
DOCÊNCIA NO ENSINO MÉDIO: EM BUSCA DE UMA AUTONOMIA
INTELLECTUAL NO ENSINO SUPERIOR**

BANCA EXAMINADORA

(Nome, titulação e assinatura dos componentes da banca examinadora e Instituições a que pertencem).

Orientador

Professor convidado

Professor suplente

Santos, 2013.

RESUMO

Os desafios da docência do ensino da filosofia tanto no ensino médio quanto no ensino superior configuram-se como uma exigência educacional no contexto pós-moderno. A pesquisa realizada tem como objetivo geral apresentar os desafios do ensino da filosofia no ensino médio: Em busca de uma autonomia intelectual no ensino superior. Está estruturada com base em pesquisa bibliográfica, onde busca-se a utilização de obras científicas, mediante pesquisas exploratória e explicativa, resumos e comparações entre vários autores. Os princípios filosóficos têm como proposta um ensino que eduque para a autonomia, para a descoberta, para o debate que de forma eficaz possa levar o educando a ter uma visão global da realidade criando novos conceitos e conhecimentos. Assim, torna-se fundamental a democratização do espaço da sala de aula onde permeado por uma prática pedagógica que tenha o aluno como centro, possa contribuir para a formação de seres autênticos e comprometidos com a transformação da sociedade. Infelizmente, a formação do professor tem enfatizado mais os conhecimentos científicos e tecnológicos e relegado para segundo plano às questões de relacionamento interpessoal. A relação docente-aluno é sem sombra de dúvidas a maior produtora de tensões como também de recompensas e gratificações. Nunca foi tão atual o famoso dito que “ensinar é uma arte”, de fato, o ensino é mesmo uma arte que precisa ser aperfeiçoada a cada dia mediante uma postura crítica e reflexiva da própria prática docente, pois a reflexão é um valioso instrumento de transformação e possibilidade para uma autonomia intelectual e verdadeiramente humana.

Palavras chave: docência. reflexão. autonomia intelectual. filosofia

ABSTRACT

Edição Especial – Nov.2013 –ISS 1982-6109

The challenges of teaching philosophy of education both in school and in higher education are configured as an educational requirement in the postmodern context. The research aims to present the general challenges of teaching philosophy in high school: In search of an intellectual autonomy in teaching superior. Is structured based on literature search, where search is the use of scientific work, through research and exploratory explanatory summaries and comparisons between various authors .The philosophical principles are proposed as a teaching that educate for autonomy, for discovery, for the debate that effectively can lead the student to have a global vision of reality by creating new concepts and knowledge. Thus, it is fundamental democratization of space in the classroom where permeated by a pedagogical practice that has as its center the student, may contribute to the formation of authentic beings and committed to the transformation of society. Unfortunately, teacher education has emphasized more the scientific and technological knowledge and relegated to the background issues of interpersonal relationships. The teacher-student relationship is without a doubt the largest producer of tensions as well as rewards and bonuses. Never been present the famous dictum that "teaching is an art," in fact, teaching is an art that needs to be perfected every day through a critical and reflective of their own teaching practice, because reflection is a valuable tool transformation and possibility for a truly human and intellectual autonomy.

Keywords: teaching. reflection. intellectual autonomy. philosophy

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 06 |
| 1 REFLEXÕES PARA A VIDA E AUTONOMIA INTELECTUAL PARA OS DISCENTES | 09 |
| 1.1 A GÊNESE DA FILOSOFIA..... | 09 |
| 1.2 A FILOSOFIA COMO CONSTANTE BUSCA PELA VERDADE..... | 12 |
| 1.3 QUAL SERIA ENTÃO A FUNÇÃO DO FILOSOFAR E DO ENSINAR FILOSOFIA?..... | 14 |
| 2 DESAFIOS DO ENSINO DA FILOSOFIA: UMA VISÃO CRÍTICA E REFLEXIVA DA REALIDADE | 17 |
| 2.1 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO POSTERIOR A 1930..... | 19 |
| 2.1.1 SÍNTESE HISTÓRICO-COMPREENSIVA DO PERÍODO..... | 21 |
| 2.1.2 CULTURA E EDUCAÇÃO NO PERÍODO..... | 34 |
| 2.1.3 A FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES PÓS-30..... | 41 |
| 2.2 A LUTA PELO RETORNO DO ENSINO DE FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E OS DESAFIOS DE UM ENSINO INDEPENDENTE..... | 50 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| BIBLIOGRAFIA | 63 |



INTRODUÇÃO

“Nada saber, nada poder, nada ser. Daí a exclamação da interrogação: Estudar filosofia, um nada?!”.

(Hermógenes Harada)

A educação no contexto pós-moderno motiva e possibilita fazer uma revisão de algumas antigas práticas pedagógicas. A formação dos futuros docentes precisa levar em consideração as mudanças ocorridas na sociedade nestes últimos anos. Essas mudanças paradigmáticas fazem emergir questionamentos sobre o modelo educacional brasileiro e conseqüentemente sobre a formação dos educadores. As metodologias do Ensino Superior devem ser repensadas para que possam acompanhar as radicais mudanças que modificaram a sociedade. Deste modo, nessa monografia, com bases em princípios filosóficos, propõe-se um ensino que consiste em educar para a autonomia, para a descoberta, para o contato com os clássicos da literatura mundial através da pesquisa como um meio eficaz de aprofundar e criar novos conceitos e conhecimentos gerando uma cultura de autonomia intelectual.

Na atual realidade, enfrenta-se um desencantar da educação, onde o sistema não se preocupa de forma prioritária com a formação de um jovem crítico-reflexivo, bem como um desinteresse do alunado pela disciplina de Filosofia, não sendo capaz de perceber sua importância, e professores que, muitas vezes, não estabelecem uma prática pedagógica que desperte o aluno para aprofundar, conhecer e formar uma comunidade investigativa. Assim, essa pesquisa propõe a seguinte reflexão: quais os desafios do

ensino da filosofia no nível médio para a construção de uma autonomia intelectual no ensino superior?

Perfaz-se este caminho metodológico com o intuito de, ao compreendermos o que é a filosofia e sua respectiva missão, poderemos olhar nosso processo histórico educacional que muito nos diz sobre o presente e, alinharmos nossa prática pedagógica com o discurso filosófico, conduzindo o indivíduo ao *Aufklärung*.¹ Compreender a filosofia em toda a sua trajetória histórica, transparecendo sua missão de elevar o indivíduo enquanto este faz usufruto de sua racionalidade esclarecedora e que legitima suas ações dentro da sociedade, bem como, no ensino médio, uma vez que, esta sempre foi caminho para a construção do cidadão e o prepara para o sistema universitário, que, por sua vez, exige e pressupõe algumas características elementares àqueles que ali ingressam.

Nos últimos anos, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, em 20 de dezembro de 1996, enfatizou a necessidade de ampliação do ensino das ciências humanas e sociais no ensino médio.

O estudo desenvolvido neste trabalho resulta da experiência com o ensino de Filosofia no Ensino Médio, uma vez que, este tem por objetivo preparar o estudante para o caminho universitário, mas, que nem sempre o prepara para um pensamento autônomo e crítico de sua realidade, e da predisposição para abordá-lo criticamente, enfocando o professor de Filosofia enquanto mediador do conhecimento crítico-emancipatório.

¹Numa visão Kantiana afirma-se que o *Aufklärung* é o esclarecimento, a maioridade do homem, a capacidade de fazer uso da própria razão.



A docência no Ensino é um grande desafio uma vez que o professor não possui o hábito de partilhar com os acadêmicos do desenvolvimento da turma. Porém, nos dias atuais é urgente e necessário o processo de democratização do espaço da sala de aula. Um dos principais intuitos da academia é construir uma prática pedagógica que seja constantemente acoplada pela pesquisa que contribui para novas descobertas e para com meta de ampliar e gerar uma cultura de autonomia intelectual. Esses desafios tem criado uma geração sem conceito, sem uma visão crítica-reflexiva da realidade, fazendo-a alienada e conformada com o mundo a sua volta, tornando-se incapaz de questionar e tão pouco transformar a realidade. Isso tem levado muitos jovens a deixar de sonhar, de apostar em si e simplesmente desistir do ensino superior o que poderia contribuir para o seu desenvolvimento e criar oportunidade para o seu crescimento. A filosofia aparece então como uma possibilidade de reflexão e compreensão da realidade e quando apreendida, torna-se instrumento importante para a construção de uma autonomia intelectual e conseqüentemente uma sociedade onde homens e mulheres sejam protagonistas de sua própria história.

Diante desse cenário esta pesquisa objetivou-se apresentar os desafios do ensino da filosofia no ensino médio em busca de uma autonomia intelectual no ensino superior.

O primeiro capítulo apresenta algumas reflexões para vida que possa levar os discentes à uma autonomia intelectual, tornando-os capazes de reconhecer a filosofia com a grande busca pelo sentido das coisas e dos seres.

O segundo capítulo aponta os desafios do ensino da filosofia numa perspectiva didático-pedagógica buscando o resgate de seu ensino por meio de uma ação



pedagógica que levem os alunos a uma visão crítica e reflexiva da realidade tornando autônomos no processo de construção do conhecimento.

Assim, foi possível concluir a importância da filosofia como disciplina no crescimento intelectual e na formação dos jovens no ensino superior levando-os a busca da realização dos sonhos e resgatando os para assumir o papel de seres verdadeiramente humanos e capazes de transformar a si e o meio em que vive.

A pesquisa esta estruturada com base em pesquisa bibliográfica, onde busca-se a utilização de obras científicas, mediante pesquisas exploratória e explicativa, resumos e comparações entre vários autores.

1 REFLEXÕES PARA A VIDA E AUTONOMIA INTELECTUAL PARA OS DISCENTES

O filósofo francês Maurice Merleau-Ponty (1971 p. 98) expressa a seguinte sentença: “a verdadeira filosofia consiste em reaprender a ver o mundo”. Infelizmente no contexto hodierno são raros os indivíduos que percebem o grande valor dessa disciplina milenar. Essa monografia tem por objetivo mostrar a filosofia como uma ferramenta que sempre buscou e busca esclarecer situações e problemas da existência humana. Pode-se dizer que a sociedade encontra-se envolta as “sombras da caverna”² que dissera Platão.

²O livro VII da República, encontra-se o conhecido mito da caverna de Platão. Esta fábula pode ser entendida como símbolo de todo o pensamento platônico, uma vez que nessa alegoria pode-se perceber os traços da metafísica, da gnosiologia, da ética e da dialética platônica. O mito pode ser brevemente narrado pelo próprio Platão. “Imagina uma caverna subterrânea provida de uma vasta entrada aberta para a luz e que se estende ao largo de todo



Para esse filósofo, os sujeitos que não buscam o conhecimento estão presos apenas nas sombras jamais tendo acesso a realidade. A parábola platônica ainda possui grande atualidade, pois, hoje em dia pouco se reflete sobre o conhecimento crítico oriundo das indagações filosóficas. A mídia juntamente com os meios de comunicação transmitem notícias prontas, e na maioria das vezes tendenciosas. Portanto, para fazer o ser humano se libertar dessas “trevas” que ocultam a realidade é que se faz útil e viável o ensino de filosofia tanto no Ensino Médio como no Superior.

1.1 GÊNESE DA FILOSOFIA

Toda reflexão filosófica começa com enfraquecimento de obras mitológicas: a *Teogonia*, de Hesíodo, *Ilíada* e *Odisséia* de Homero, eram os escritos que norteavam a vida dos gregos antigos. Mas alguns homens³ perceberam que tais explicações já não davam respostas suficientes, e começaram a indagar pelo verdadeiro sentido da realidade, ou seja, qual o princípio ou a “*Arqué*” do universo.

Nos séculos VII e VI a.C, a Grécia sofreu uma transformação socioeconômica considerável. Desenvolveu de forma crescente a indústria artesanal e o comércio. Deste modo as cidades se fortaleceram ocorrendo um grande crescimento demográfico. A filosofia nasceu primeiro nas colônias orientais da Ásia Menor em Mileto. Depois

caverna, e uns homens que lá dentro se acham desde meninos, amarrados pelas pernas e pelo pescoço de tal maneira que tenham de permanecer imóveis e olhar tão-só para a frente, pois as ligaduras não lhes permitem voltar a cabeça; atrás deles e num plano superior, arde um fogo a certa distância, e entre o fogo e os encadeados há um caminho elevado, ao longo do qual faze de conta que tenha sido construído um pequeno muro “[...] crês que os que estão assim tenham visto outra coisa de si mesmos ou de seus companheiros senão as sombras projetadas pelo fogo sobre a parede fronteira da caverna? E dos objetos transportados, não veriam igualmente apenas as sombras? [...] a verdade, literalmente, nada mais seria do que as sombras dos objetos fabricados.” (PLATÃO, 2000. p.153).

³ O filósofo Xenófanes (565-470 a.C) foi um dos primeiros a criticar e rejeitar as expressões e as narrativas míticas de Hesíodo e Homero.



passando para a pátria onde alcançaria seu cume na capital Atenas. Etimologicamente a palavra filosofia é formada pelos seguintes termos gregos: *philos* que pode ser traduzido como amigo ou amante. *Sophia* significa saber ou sabedoria. Unindo as duas palavras forma-se assim a definição do que é a filosofia: amor à sabedoria. Para Chauí (1994, p. 19) “filosofia significa, portanto, amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber. Filósofo: o que ama a sabedoria, tem amizade pelo saber”. Baseado na tradição histórica, a criação dessa palavra é atribuída ao filósofo grego Pitágoras, no século VI a. C.

A filosofia é considerada como criação do gênio helênico, pois sob o impulso dos gregos que a civilização Ocidental tomou um rumo diferente da Oriental. Isso se deu mediante a filosofia com uso das categorias racionais que delas fez surgir outras ciências. Evidente que o povo grego herdou algumas contribuições dos egípcios e dos caldeus, como por exemplo, as erudições matemático-geométricas e cognições astronômicas. No entanto, este pensamento foi aprimorado pelos gregos, como por exemplo, os pitagóricos que transformaram aquelas noções em uma teoria geral e sistemática dos números. O mesmo se deu nas noções astronômicas. Os babilônicos elaboraram-nas com o objetivo de fazer horóscopos e previsões, a partir daí os gregos a utilizaram para fins científicos.

Para compreender o advento da filosofia, faz-se necessário mencionar a arte, a religião e as condições sócio-políticas do espírito helênico. No contexto artístico, destacam-se os poemas homéricos, ou seja, a *Ilíada* e a *Odisséia* exerceram grande influência na cultura desse povo. Percebe-se que Homero não se limita em narrar apenas uma série de fatos, mas também suas causas e suas razões. Com este modo poético de conceber o razão das coisas, inspirou a filosofia em sua constante busca pela “causa” e



“princípio” e o “por que” da realidade. A religião grega, especificamente, o orfismo⁴ introduz um novo esquema de crença e uma nova interpretação da existência humana que podem mesmo que resumidamente serem expressas nos seguintes traços: a) no ser humano existe o princípio divino, um demônio que seria a alma que fora aprisionada no corpo devido uma culpa original; b) esse demônio não morre com o corpo, estando destinado a reencarnar-se sucessivamente; c) o objetivo dos ritos e práticas órficas pretendem por fim ao ciclo das reencarnações, libertando assim a alma do corpo. Portanto, segundo Platão “é evidente que o trabalho do filósofo consiste em se ocupar mais particularmente que os demais homens em afastar sua alma do contato com o corpo” (PLATÃO, 1999, p.125); d) para quem se purificou há um prêmio no além, da mesma forma que existe uma punição para os não purificados. Sem o orfismo não se explicaria a filosofia de Pitágoras, Heráclito, Empédocles e, sobretudo Platão⁵, ou seja, grande parte da filosofia nascente não seria compreendida sem levar em ponderação a religião pública do povo grego.

A filosofia grega se distingue das ciências particulares, pois ela se preocupa com a totalidade. Referente o seu método ela visa ser uma explicação racional daquela totalidade que tem por escopo, uma vez que “a inteligência é a única moeda válida, pela qual deve ser trocada qualquer outra. Com ela tudo se compra e tudo se vende:

⁴O dicionário das religiões mostra que “orfismo (ou melhor, *orphikosbios*, gênero de vida órfica) deve ser encarado como uma inversão semântica do dionismo, que submete este último a uma mudança radical em seu curso [...] o mito central do orfismo é fortemente dualista: a raça humana foi criada das cinzas dos Titãs fulminados por Zeus por lhe terem matado e comido o filho Dioniso. Deve, portanto, expiar as conseqüências nefastas desse acontecimento primordial. O puritanismo órfico, que deve ter desempenhado papel considerável na doutrina anti-somática de Platão, é a expressão de uma visão da vida oposta aos estados de descontrole propiciados pelo dionisismo”.(ELIADE, M. COULIANO, L. 2003, p.164-165).

⁵Os traços da religião órfica em Platão podem ser encontrados, especificamente em sua obra Fédon na qual elabora sua escatologia pois para ele “[...] os verdadeiros filósofos trabalham durante toda sua vida na preparação de sua morte e para estar mortos [...] (ELIADE, M. COULIANO, P. 2003, 124)

força, comedimento, justiça, a verdadeira virtude [...]”. (PLATÃO, 1999, p. 130). Por fim, o objetivo da filosofia está no puro desejo de conhecer e contemplar a verdade.

Para Sócrates o ser humano se entrega na busca pelo saber devido a consciência de “saber que nada se sabe”. Já para seu discípulo Platão começa-se a filosofar devido a “admiração” diante de alguma coisa ou de algum acontecimento. E por fim, Aristóteles afirma que os homens naturalmente tendem ao saber porque sentem-se plenos de “espanto” ou “maravilham-se”. A conclusão que se segue, é que sem dúvidas a filosofia emerge como uma necessidade primária do espírito humano na busca pelo sentido do mundo. Talvez a “libertação da caverna” aconteça quando se inicia em perguntas como: por quê? O que é? Como? Seguindo a alegoria platônica, a mudança que ocorre é que agora amparado pelo conhecimento racional, o sujeito deixará de

[...] perceber aqueles objetos cujas sombras via anteriormente; e se alguém lhe dissesse que antes não via mais do sombras inanes e é agora que, achando-se mais próximo da realidade e com os olhos voltados para objetos mais reais, goza de uma visão mais verdadeira [...] (PLATÃO, 2000, p.153).

No início os questionamentos da filosofia nascente eram mais simples, mas com o passar do tempo foram evoluindo para explicar os fenômenos da lua, do sol e dos astros, depois os problemas que se encarregava a filosofia eram os problemas relativos à origem do *cosmos*.

No decorrer da história acontecem inúmeras mudanças paradigmáticas e, assim sendo, sempre surgem novas perguntas sobre as quais se debruçará o “amigo do saber” (filósofo) que tentará dar respostas para essas perguntas. Será feito a seguir, um breve relato histórico da filosofia com o intuito de mostrar que cada época tem suas peculiaridades e questionamentos próprios e para cada um desses momentos também tiveram suas réplicas.

1.2 A FILOSOFIA COMO CONSTANTE BUSCA PELA VERDADE

A pergunta e a procura pela verdade é algo inato ao ser humano. O governador romano Pôncio Pilatos indagou ao próprio Jesus: “o que é a verdade?” (BÍBLIA, NT, JOÃO, 18, 38 1991. p. 1382). A pergunta supracitada representa o anseio e também o sentido essencial da busca filosófica.

Anterior ao aparecimento da filosofia a verdade era aceita apenas pela força da autoridade e baseada no que os deuses diziam. Com o surgimento da filosofia essa realidade é modificada e por isso

[...] os primeiros filósofos buscaram um novo conceito de verdade – uma verdade tão bem fundamentada que ninguém pudesse refutá-la. Ela deveria libertar o povo da autoridade arbitrária dos deuses, reis, oligarcas e tiranos, assim como das profecias enigmáticas dos sacerdotes. A verdade procurada teria de ser um conhecimento definitivo, necessário e absoluto (CORDI, C. etall, 2000, p. 16).

Já fora citado que o mito teve seu ocaso, pois esse utilizava de uma linguagem muito regional e que expressa interesses muito localizados e de povos específicos. A busca pela verdade deve ser ancorada num conhecimento que seja universalmente válido. Vale ressaltar que pelas lógicas da razão $2+2$ são 4 portanto, mediante o uso da razão que se poderá alcançar verdades indubitáveis. Esse momento pode ser definido na evidência de que

pela primeira vez em toda história da humanidade, o ser humano formula interpretações da realidade cuja fundamentação não está na tradição ou na conformidade com os dizeres míticos dos deuses, mas na verdade argumentada da razão. É a filosofia. [...] o filósofo grego, ao contrário, acreditava que tinha a capacidade para formular interpretações próprias da realidade (CORDI, C. etall, 2000, p. 16).



Segundo o professor Cassiano Cordi (2000), o verbo filosofar pode ser usado de três modos distintos. Quando o indivíduo se depara com a morte de um querido, doenças, fracassos e outros problemas sociais e existências levam o sujeito a “pensar” em sua própria vida. Porém, esse sentido não caracteriza de fato em que consiste o verdadeiro ato de filosofar. Outro sentido atribuído ao filósofo é que seria a “arte do viver” virtuosamente. Nesse sentido ressalta-se o significado das sabedorias orientais e que muitas vezes assim consideradas uma “filosofia de vida”. Essa definição concebe o filosofar como sendo uma “contemplação” que pretende conduzir os homens ao domínio de suas pulsões, paixões e desejos. Entretanto, essa conceituação reduz a filosofia numa sabedoria interior, não sendo, portanto, uma definição que de fato explicita o autêntico sentido do pensar filosófico.

Por fim, Cordi define a filosofia como aquilo “[...] que teve início na Grécia, em torno dos séculos VI e V a.C. Por essa época, começou-se a repensar a natureza, o ser humano e as divindades com um olhar crítico”. (CORDI, C. et al, 2000, p. 13). A filosofia surgiu e ainda hoje conserva essas características essenciais que a tornam um saber diferente dos demais saberes e ciências.

1.3 QUAL SERIA ENTÃO A FUNÇÃO DO FILOSOFAR E DO ENSINAR FILOSOFIA?

“Naturalmente todos os homens tendem ao saber”. Com essa afirmação, Aristóteles indica que o ato de filosofar é a constante busca humana para dar razões de sua efemeridade existencial. Nestas páginas da monografia, primeiramente tentar-se-á



explicitar a seguinte indagação: o que diz a expressão fazer filosofia? E como abordar a filosofia como disciplina escolar?

A expressão fazer filosofia foi e deve ser analisada de forma histórica e plural.

Não se teve a pretensão de tratar do conceito de filosofia em todos os grandes filósofos, consagrados pela tradição, mas, apesar de ser arriscado, merece atenção ao menos os principais períodos filosóficos, para compreender que o filosofar sempre foi sintonizado com as perguntas que eram feitas, e, ao mesmo tempo, lançando outras questões, possibilitando assim a dinamicidade da filosofia. Após essa brevíssima síntese histórica, percebe-se a pluralidade com a qual a atitude filosófica foi classificada. Portanto, capta-se que, mesmo com métodos, contextos e visões diferentes em todos os tempos, a filosofia buscou e continua sua incansável tentativa de elucidar e “reaprender a ver o mundo”.

Já a filosofia como disciplina escolar, o assunto também é problemático. O preconceito, muitas vezes infundado contra a filosofia, é visível que se estende das escolas do Ensino Médio até o Ensino Superior e por isso esses serão os temas do capítulo seguinte. Esta aversão pode ter sido construída com a equivocada associação de que a reflexão oriunda de um filósofo é sempre uma explicitação inútil e distante do real. Nesse sentido, “filosofia ocidental é meramente uma reflexão com a qual ou sem a qual, o mundo continua tal e qual” (CHAUÍ 1999, p. 21).

É comum ouvir as seguintes indagações: para que filosofia? Chauí responde a essa pergunta formulando outras novas perguntas, e assim a autora diz:

Não vemos nem ouvimos ninguém perguntar, por exemplo, para que matemática ou física? Para que geografia ou geologia? Para que história ou sociologia? Para que biologia ou psicologia? Para que astronomia ou química?

Para que pintura, literatura, música ou dança? Mas todo mundo acha muito natural perguntar: Para que filosofia (CHAUÍ, 1999, p. 23).

Outro fator que também é necessário analisar é o contexto capitalista, pois esse visa o primado do “Ter sobre o Ser”. Logo, as maiorias das escolas seguindo o modelo do mercado neoliberal valorizam as disciplinas que mais contribuem com a formação dos “futuros profissionais”. Por isso a afirmação da inutilidade da filosofia reflete as características dessa sociedade capitalista, onde algo somente é valorizado se esse possui alguma finalidade lucrativa, prática e imediata. O filósofo francês Gilles Lipovetsky define que nesta época

a constatação é banal: à medida que nossas sociedades enriquecem, surgem incessantemente novas vontades de consumir. Quanto mais se consome, mais se que consumir: a época da abundância é inseparável de um alargamento indefinido da esfera das satisfações desejadas e de uma incapacidade de eliminar os apetites de consumo, sendo toda saturação de uma necessidade acompanhada imediatamente por novas procuras. Daí a tradicional pergunta: a que se deve essa escalada sem fim das necessidades? O que é que faz correr incansavelmente o consumidor? (LIPOVETSKYI, 2007, p.38).

Nesse contexto é fácil, por exemplo, detectar os benefícios da ciência e da tecnologia no cotidiano, uma vez que trazem comodidade e conforto para os indivíduos. É também fácil notar o valor dado as artes e as mega produções cinematográficas, pois ambos os casos geram “milhões” e movimentam o mercado neoliberal. Já a filosofia, não traz nada de “lucrativo”, e muito pelo contrário, é própria da arte de filosofar indagar e questionar os ideais de vida e o comportamento capitalista. E por isso, a filosofia com suas características de criticidade, totalidade e radicalidade é vista com desdém, pois não é com essas atividades especulativas que se move o mundo do capital.

Recentemente foi sancionada a **Lei n° 11.683, de 2 de junho de 2008**, afirmando a obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio. Isso



aparentemente é um bom início para que o filosofar reabite no meio dos jovens, possibilitando-lhes o exercício da cidadania. Porém é crucial questionar-se: Se a filosofia tornou-se obrigatória, o que fazer com essa obrigação?

Para os futuros docentes dessa disciplina vale a pena citar as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, de 2006, onde se evidencia que a função do educador-filósofo é

[...] tarefa do professor, ao desenvolver habilidades, não é inculcar valores, doutrinar, mas sim “despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do ensino médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente (BRASIL, PCN, 2006.p. 33).

Então, que esse seja o escopo do ensinar filosofia e o pensamento crítico.



2 ENSINO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO - CONDIÇÃO PARA UMA AUTONOMIA INTELLECTUAL NO ENSINO SUPERIOR

A retomada do ensino de Filosofia no Ensino Médio é considerada por diversos autores⁶ uma grande conquista. Entretanto, eles também argumentam que há ainda um longo caminho a percorrer, face à novidade que esse ensino representa, e manifestam preocupação em relação ao ensino de Filosofia, como ensiná-las e às dificuldades relacionadas à formação tanto do estudante quanto do professor. Segundo eles, isso está diretamente relacionado aos programas, contextos, significados e às funções da Filosofia.

O processo de desenvolvimento do ensino de Filosofia traz em si muitos desafios ao educador-filósofo, especialmente, quando relacionados ao preparo do educador. Apesar de termos os exames avaliativos do Ensino Superior como, por exemplo, *O Exame Nacional de Ensino - ENADE*, tem-se entre os tais desafios a exigência de uma revisão contínua e profunda dos cursos de nível superior encarregados desse preparo, tanto em nível de licenciatura quanto de bacharelado.

⁶ Alguns autores que abordam com veemência a questão são: GADOTTI, Moacir. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 11ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. GARRIDO, Elsa. O ensino de filosofia no 2º grau e a compreensão dos textos. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988; SEVERINO, Antonio Joaquim. Filosofia. São Paulo: Cortez, 1994; ALVES, Dalton José. A Filosofia no Ensino Médio. São Paulo: Autores Associados, 2002. GONTIJO, Pedro E. Os professores de Filosofia no Ensino Médio Reguladas escolas públicas do Distrito Federal: práticas e sentidos em construção. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2003. GHEDIN, Ghedin. Ensino de Filosofia no Ensino Médio. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.



Estudos recentes discutem o problema da qualidade dos cursos de formação do educador, focalizando-a em seus aspectos teóricos, práticos e políticos. A preocupação básica de tais estudos consiste em chamar a atenção das agências formadoras, dos educadores, dos educandos e da sociedade em geral para essas questões e para suas vinculações com outros grandes problemas no campo da educação.

Ao abordar os cursos de formação de professores, ver-se-á que através de uma análise histórica desses cursos desvela-se sob nosso ocular o caráter superficial e academicista, na medida em que eles não colocam o futuro docente frente às necessidades concretas da estrutura e do contexto sócio-educacional em que ele irá atuar. Por outro lado, as disciplinas didáticas e teóricas muito se discutem a problemática, mas ainda existe neste campo uma aridez de propostas que levem o educador a levar o educando a uma práxis filosófica.

Ao analisar a prática pedagógica e ao situá-la em três dimensões: do saber, do saber ser e saber fazer (LIBÂNEO. apud CANDAU, 1987) chama atenção para um outro problema resultante da formação deficiente do professor o qual pode levar a uma concepção equivocada da prática escolar. Segundo o autor, a prática escolar pode facilmente se encaminhar a um reducionismo sócio-político e fragmentário, à improvisação, à crítica sem fundamentos, à burocracia e ao criticismo generalizado.

Contribuindo com a discussão acerca dos problemas que envolvem o professor de filosofia e seu ensino, especialmente no plano da organização e da sistematização do ensino – o fazer buscou-se na história tentativas de elaborações de textos de apoio didático dirigido a professores e estudantes do Ensino Médio, demonstrando que não basta a paciência pedagógica, mas se faz necessário o descortino político. Tal



vinculação deve fazer parte das características essenciais ao educador brasileiro que, além de estar paciente da ausência de hábitos rigorosos de estudos e metodologias apropriadas, deve também conhecer os problemas da conjuntura educacional e política brasileira. Esses, evidentemente, ultrapassam os aspectos metodológicos, as dificuldades estruturais, a qualidade e outros problemas mais que afetam o processo de formação e informação no Ensino Médio e superior.

Há tempos autores se preocupam com os problemas que envolvem a formação e a prática do professor de Filosofia, alertando quanto ao espontaneísmo que empobreceu a ação pedagógica, não possibilitando que problemas atuais e fundamentais sejam abordados de maneira mais profunda. A esse respeito, Nascimento costuma:

Dizer que se pode ensinar filosofia apenas pedindo que os estudantes pensem e reflitam nos problemas que os afligem ou que preocupam o homem contemporâneo, sem oferecer-lhes a base teórica para o aprofundamento e a compreensão de tais problemas e sem recorrer à base histórica da reflexão em tais questões, é o mesmo que, numa aula de física pedir que os estudantes descubram por si mesmo a fórmula da lei da gravidade sem estudar física (NASCIMENTO. Apud. GARRIDO, 1988. p.30)

De fato, se faz jus esclarecer o papel do professor no ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois não se pode pressupor que o estudante desse nível acadêmico, na atual conjuntura educacional fragmentária e deficitária, esteja familiarizado com a interpretação de textos e com a escrita numa perspectiva crítica.

Aranha e Martins (1986, p. 3) afirmam:

[...] o professor de filosofia, ao lado dos professores de outras áreas do saber, exercerá papel importante no desenvolvimento da habilidade de análise e interpretação. Por isso, terá a função predominantemente pedagógica que é anterior ao próprio projeto de ensino de Filosofia.



Dirigindo-se, especialmente, aos professores de Filosofia, defende o ensino voltado para o esforço de superação da fragmentação existente no interior da escola – uma abertura de possibilidades para se construir um projeto pedagógico interdisciplinar capaz de contribuir para o processo de construção do sentido do Ensino Médio numa perspectiva histórico-crítica que proporcione uma autonomia intelectual no ensino superior.

Para tanto, retomar-se-á a análise do ensino de Filosofia no Brasil a partir de 1930, uma vez que, tal período abarca os contornos históricos relativos ao problema em questão, ou seja, é suficiente para a compreensão da relação entre a Filosofia e os currículos escolares brasileiros, principalmente no que tange ao expurgo e o retorno desta Filosofia no Currículo do Ensino Médio.

2.1 A FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO POSTERIOR A 1930

A proposta deste item se estrutura em três momentos intercalados. Faz-se uma retomada sintética da história político-econômica do Brasil no período, buscando salientar o tipo de desenvolvimento proposto e efetivamente realizado. Num segundo momento analisam-se as exigências que tal desenvolvimento trouxe para o campo cultural, enquanto imaginário social, e sobre o educativo, enquanto institucionalização de uma vertente cultural-educativa, chegando, em um terceiro momento, a discutir tais formações e seus reflexos sobre os currículos escolares brasileiros de onde não só se expurgou a Filosofia enquanto disciplina, bem como se mutilaram todas as atividades crítico-participativas, além de deformar todas as outras disciplinas que divisassem elementos histórico-críticos, engendrando outra e determinada filosofia, enquanto



orientação ou racionalidade fundamentalmente destinada ao controle das novas populações urbanas.

Contudo, é preciso frisar que a periodização da história da educação brasileira não é algo claramente acertado entre as diversas leituras ou interpretações já realizadas. Há pesquisadores que se valem da alternância na forma de governo do país, concentrando sua atenção a partir de uma periodização como Colônia, Império, República Velha, Estado Novo, Governos Populistas, Governos Militares e Nova República. Tal alternativa se vale da ordem cronológica em que a alternância do poder dirigente se deu, detectando, em especial, as orientações legais sobre o ensino.

Porém, segundo Warde (1945), outras leituras, mais preocupadas em captar os contextos históricos concretos, se ocupam em evidenciar a relação estrutural entre as instâncias político-econômico-culturais, visando detectar as bases das transformações brasileiras a partir dos diversos modelos econômicos aqui implantados e de sua relação com as decisões legais sobre o currículo e a prática educativa.

Assim, dado a “garimpagem” histórico-social realizada por essa nova interpretação, já não há grandes dificuldades em se compreender a escola como estância social nas quais a atividade escolar está inserida e sempre a preocupação com esta disciplina que a muitos preocupam e a outros almejam para uma tentativa de levar os indivíduos ao pensamento crítico sobre sua realidade.

2.1.1 Síntese histórico-compreensiva do período

O ano de 1930 é um marco histórico, ao que se recorre tanto para a compreensão da história brasileira pregressa, quanto do período posterior. Representa o momento

central do embate entre um desgastado modelo político-econômico-social, bem como o início de uma série de rupturas históricas nas bases estruturais da vida brasileira, em todos os seus contornos, rupturas essas que irão desembocar na internacionalização da economia brasileira, além de criar uma nova realidade urbano-social e política. De um lado estava a velha e desgastada ordem social oligárquica. De outro lado perfilavam-se os setores burgueses, com os ideais da incorporação definitiva do Brasil ao modelo capitalista. No meio, talvez atordoados e conflitados, estavam os setores populares, muitas vezes, revoltosos, no desejo de ver instituído um modelo político-econômico social voltado, de fato, para os brasileiros. Conforme Romanelli⁷, o que se buscou foi exatamente silenciar o setor popular, pois, visavam-se muito mais a conformação e o reordenamento de latifundiários e burgueses do que a real transformação social do país.

A Revolução de 30 significou um reordenamento do Estado brasileiro, de vez que, quer no plano econômico, quer no plano político ou no social, o aparelho estatal brasileiro já não representava a situação real e conflitiva do país.

A crise capitalista internacional de 1929 fez com que, de certa forma, a economia interna começasse a trocar mãos. As novas relações internacionais, instaladas com a crise, determinaram uma transferência na aplicação de recursos financeiros no Brasil. A política do financiamento agrícola, que basicamente se voltava para a produção

⁷“Na verdade, o que se convencionou chamar de Revolução de 30 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica. Foram esses movimentos que, em seu conjunto e pelos objetivos afins que possuíam, iriam caracterizar a Revolução Brasileira, cuja meta maior tem sido a implantação definitiva do capitalismo no Brasil. Através desses movimentos e, sobretudo, através da Revolução de 1930, o que se procurou foi um reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional, do ponto de vista interno, e, destes dois, com o setor internacional, do ponto de vista externo” (ROMANELLI, 1984, p.47).



cafeeira, se viu eclipsada ou não rentável, não restando aos investidores outra opção senão voltarem-se de vez para a produção industrial.

O mercado interno agora diferente – pois era até então suprido com uma política de importações de bens de consumo, em troca de importações de bens de consumo, em troca de exportação do café – ofereceu ao parque industrial nascente o momento histórico para sua ascensão e afirmação definitiva no cenário nacional.

Com a transparência dos investimentos e da produção agrícola para o industrial, passará a ocorrer uma paulatina transformação nos pilares básicos do país. Os setores tradicionais, doravante, irão sendo substituídos quando não incorporados aos setores “modernos” e aos novos horizontes político-culturais do país. Os mais resistentes irão sendo esmagados.

Se por um lado as estruturas do Estado estavam ultrapassadas, pois se voltavam para o coronelismo latifundiário e para uma política de socialização das perdas do café, em benefício somente dos cafeicultores do país, por outro lado, exatamente dada as preferências e a exclusão realizada pelo Estado, os setores preteridos, mesmo dentre os latifundiários, bem como as camadas sociais nascentes, puseram-se a pressionar as estruturas políticas do país, desejosos de participação nos processos decisórios, cada qual com o intuito de redefinir para seu bem o coletivo das políticas implementadas sobre a nação.

Tal solução de pressão dos setores excluídos sobre os setores privilegiados fazia com que houvesse uma constante indefinição quanto a estabilidade política interna, levando o Governo a consecutivos golpes eleitorais. Vivia-se a realidade de um país corrompido



cívica e eleitoralmente, com apadrinhamentos e votos-de-cabresto. Quando a insuficiência desse modelo não dava mais garantias aos latifundiários, eles se valiam de fraudes e golpes eleitorais, como ocorreu em 1930.

A Revolução de 30 significou o levante das forças tidas, então, como progressistas. Contudo, a coligação que se insurgiu em 1930 era totalmente precária, pois reunia diversos setores e até contraditórios. Um setor queria apenas a alternância do poder com sua conquista própria. Outro desejava alterações mais profundas nas estruturas político-econômicas do país.

No primeiro grupo estavam os militares superiores, parcela dos latifundiários excluídos da política econômica, a nascente burguesia industrial e a elite política de oposição. No segundo grupo perfilavam-se os revolucionários, também estes, por sua vez, divididos entre os que desejavam mudanças por vias constitucionais, apoiados nos setores médios da sociedade, e os que desejavam mudanças mais radicais, advindas com a implantação de um poder central forte e de caráter nacionalista. Este setor era claramente liderado pelos tenentes da década de 20.

Os diversos grupos, ao chegarem ao poder, tentaram se impor enquanto grupos independentes, rompendo aquela tênue coalizão. O Governo Provisório constituído em outubro de 1930 passou a viver momentos internos de agitação e indefinições provocados pelos diversos e conflitantes interesses assumidos pelo Presidente, na tentativa de atender a todos os setores figurados no poder, ou mesmo fora dele.

Tal situação que, evidentemente, se tornaria insuportável, deu a Getúlio Vargas os “motivos que ele precisava” para optar e aliar-se aos setores liberais – daquela tênue



coligação, impondo um governo ditatorial, premido pelo centralismo político e pelo intervencionismo político-paternalista nos estados. Essa intervenção, que sufocava os ideais de fato revolucionários, foi socialmente amortecida com uma política populista-paternalista para os trabalhadores, também a serviço das camadas patronais.

O intervencionismo estatal agradou aos setores burgueses industriais, pois significou economicamente um golpe fatal nos interesses latifundiários de então, ainda acostumados com uma política dúbia de privilégios sobre as perdas. Ao mesmo tempo, esse intervencionismo determinou politicamente a exclusão definitiva do ideário dos setores revolucionários, até então representados no Governo.

O governo passou a investir na política de base, deixando à iniciativa privada a indústria de bens de consumo. Criou uma legislação trabalhista, para a cidade, acalmando as pressões populares e deixando os patrões tranquilos. Criou inúmeros institutos para o setor agrícola, tranquilizando os latifundiários. Enfim, jogou com todas as extremidades, levando o país a uma estabilidade negociada por cima, ditada sobre a população.

O Brasil getuliano não foi o resultado de um processo democrático participativo, dentro do embate constitucional entre as diversas forças então presentes no cenário nacional. Estavam, assim, colocadas as bases do modelo que o país iria trilhar dali pra frente, dentro de uma opção claramente demarcada segundo os ideais burgueses, mesclando ao populismo paternalista. Conforme Ghiraldelli:

É sabido que o governo Vargas foi hábil em conquistar os vários setores sociais e, principalmente, em controlar os trabalhadores através de uma política que se esmerou em ora utilizar da alternância, ora da concomitância das táticas de cooptação e repressão. Usada de um lado a repressão aos radicais, e de outro a cooptação das lideranças reformistas e decretação paternalista de benefícios sociais como salário mínimo, férias, apoio à gestante, etc. era, de fato, o início da realização do populismo-trabalhismo getuliano (GHIRALDELLI, 1990, p. 41).



Os quinze anos da era Vargas, principalmente na realização política do período de 1937 a 1945, determinaram um estratégico posicionamento para a burguesia industrial brasileira, posição essa jamais afetada até os dias atuais. Determinou também a formação do operariado urbano, bem como a ampliação e a consolidação das camadas médias no país, embora metade da população ainda estivesse no meio rural.

Getúlio Vargas foi deposto em 1945. Com isso, no Governo Dutra, houve uma tentativa de retorno aos moldes liberalizantes praticados entre 30 e 37, quer a política, com o fim da ditadura, quer na economia, com o fim da centralização e da intervenção estatal. Tal intento, que determinaria um inevitável retrocesso político, econômico e social, não logrou êxito, pois as novas camadas dominantes no país já tinham definido o caminho que desejavam seguir.

O Estado fora longe demais na intervenção e no patrocínio ao investimento industrial, e a burguesia industrial já não podia ser afastada, muito menos desconsiderada. O populismo e o paternalismo getuliano já haviam se incrustado nas estruturas sociais brasileiras, o “coronelismo urbano” havia nascido, segundo os ditames da centralização e do referido paternalismo.

Contudo, o discurso ainda era claramente nacionalista e, mais à esquerda do processo, a luta pela democracia dava o tom das bandeiras políticas, exatamente no momento em que as ditaduras nazifacistas caíam no solo europeu.

Getúlio Vargas voltou ao poder, no início dos anos 50, apoiados pelos setores populares movidos a paternalismo populista, bem como pelos setores industriais, esses desejosos de ver retomadas as políticas da centralização e do patrocínio estatal da



economia, exatamente como havia ocorrido durante o Estado Novo. Conforme Romanelli, o discurso da nacionalização e do controle estatal, agora do petróleo, foi seu maior cabo eleitoral.

Getúlio Vargas era, na época, o próprio símbolo do nacionalismo. Em 1953, dois anos depois de sua posse, a Petrobras tornou-se lei e o Estado passou, desde então, a ter o monopólio da pesquisa e exploração do petróleo brasileiro [...] Essa campanha, mais o projeto de lei de remessa de lucros e, afinal, a tendência acentuadamente nacionalista, de base populista, do segundo governo Vargas custaram-lhe a vida. Em 1954, pressionado para deixar o Governo e envolvido em tramas sinistras, Vargas preferiu o suicídio (ROMANELLI, 1984, p. 52).

A essa altura estava aberto o impasse ideológico acerca dos rumos que a economia brasileira deveria tomar. Se o nacionalismo, ou seja, o protecionismo estatal ao capital e à produção burguesa nacional, ou a aberturado país ao capital internacional e à produção multinacional. Juscelino Kubitschek governou o país nesse impasse dentro dos setores dominantes, porem, deu a mão a todos os interesses em disputa. No setor político, dando continuidade ao modelo político populista. No setor econômico, abrem-se amplamente as portas da economia nacional ao capital estrangeiro.

Se por um lado o governo Juscelino incrementou a indústria pesada no país, dentro dos moldes econômicos que vinham da era getuliana, por outro lado, o capital internacional ganhou definitivamente o mercado brasileiro, com a implementação de inúmeras filiais multinacionais.

A crise institucional que marcou o período dos governos imediatamente posteriores a Juscelino é apontada como tendo nascido exatamente nas contradições instaladas por essa política dúbia, que oscilava entre o nacionalismo e o entreguismo, entre a



centralização e a descentralização, entre o planejamento científico e o espontaneísmo político paternalista e, principalmente, pela falta de definição ideológica.

Os governos de Jânio Quadros e de João Goulart foram marcados exatamente pela falta de sustentação política. O Estado tinha novamente “ido longe demais”, e vivia-se um momento em que o simples discurso paternalista-populista já não dava mais a sustentação popular, a governos que precisavam optar entre o repensar do país para os brasileiros ou, então, manter os rumos dos internacionalistas.

As camadas burguesas nacionais, dominantes inclusive no que se refere aos valores culturais e de consumo já não careciam de mediação política realizada, até então, pelos herdeiros de Getúlio Vargas. Não tardou, e nem titubeou, em utilizar o braço armado, como forma de bloquear as massas e de impedir os avanços democráticos, ainda eivados do discurso paternalista, talvez equivocadamente interpretado, supervalorizado, pelos setores da esquerda política brasileira.

O novo Leviatã, que até então havia se manifestado sorrateiramente, incorporando a se as massas brasileiras pelo discurso nacionalista com práticas paternalistas, agora podia mostrar-se por inteiro, inclusive por via dos ampliados meios de comunicação.

Se a burguesia nacional, bem ao espírito liberal que a orienta, havia exigido em movimento constitucional, nos anos 30, evidentemente que para a garantia de um Estado solidário a seus ideais e projetos, agora, essa mesma burguesia – enquanto classe social – iria gritar: “a legalidade nos mata”. Abriam-se as portas para o Golpe civil-militar, como meio de realizar um rearranjo político institucional, objetivando frear as mobilizações populares e instituir um Estado novamente aliado a seus interesses,

rearranjo esse que não se consolidaria por via eleitoral, dados os reclames populares, ainda que equivocados, acendidos pelo populismo.

O golpe de 1964 não veio, de fato, destinado a provocar nenhuma mudança efetiva no modelo econômico vigente no país. Aquele movimento foi a culminância de um processo no qual se desejava ver ajustados definitivamente o modelo econômico e as instâncias políticas decisórias, para que o futuro das multinacionais estivesse preservado de quaisquer bloqueios populares. Desejava-se, de fato, não só a continuidade, mas a garantia do modelo econômico.

O discurso nacionalista fora substituído pelo discurso do desenvolvimentismo assegurado, que era a ideologia político-econômica matricial da Escola Superior de Guerra. Portanto, a já superpoderosa iniciativa multinacional tinha entre os brasileiros uma ajuda incomum, contra os próprios brasileiros.

Conforme Ghiraldelli

O Golpe de 64 veio ajustar a ideologia ao modelo econômico do Estado brasileiro. Tal ajuste se deu pela supressão, repressão e combate à ideologia nacional-desenvolvimentista, substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança” – a ideologia da segurança nacional da ESG (Escola Superior de Guerra) – e, concomitantemente, pela manutenção e incrementação do modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país (GHIRALDELLI, 1990, p. 166).

O novo regime iniciado a partir de 1964 se caracterizou por uma bem sincronizada aliança entre a tecnoburocracia civil-militar com a burguesia industrial financeira nacional e internacional. No pacto autoritário, caberia à tecnoburocracia o papel provedor de políticas afinadas aos interesses burgueses, com a manutenção e a ampliação de portas abertas ao capital estrangeiro.

Tal regime aprofundou e ampliou as exclusões políticas e econômicas da sociedade brasileira. Durante a ditadura, o regime excluiu velhos parceiros políticos, definindo claramente seus companheiros desejados, seus grupos de sustentação e seus quadros regionais. Cassou, exilou e torturou a modesta representação popular autêntica, fazendo o país cair no mais sinistro silêncio político que a nossa história já conheceu. No plano econômico, uma significativa parcela da população brasileira foi sendo afastada dos setores de produção e do mercado de consumo. Segundo Ghiraldelli,

O Golpe de 64 retirou do governo as frações da burguesia que, empunhando o populismo e o nacionalismo, cediam certos espaços para as classes populares no gerenciamento da sociedade política. Mesmo o tímido reformismo passou, nos meses anteriores ao Golpe, a ser tomado pela propaganda ideológica conservadora como “avanço do comunismo”. E para deter tal “avanço comunista”, grupos que desejavam a continuidade da internacionalização da economia brasileira utilizaram-se dos políticos ambiciosos e do braço militar para o desfecho do Golpe (GHIRALDELLI, 1990, p. 166).

A tecnoburocracia civil-militar definiu para si mesma a tarefa de determinar e gerenciar a economia e as políticas nacionais, como detentora dos interesses burgueses nacionais e internacionais. E tal foi a sua “competência” que a própria burguesia nacional, embota tutelada, não era convidada a participar de muitas das definições tomadas. Tal quadro de cerceamento político-participativo dentro do próprio pacto autoritário golpista gerou muitos descontentamentos, principalmente em relação às políticas salarial, agrícola, fiscal e educacional.

Assim, a Nova República precisa ser interpretada como tendo nascido sob a égide desses descontentamentos parciais, não como espelho de uma retomada radicalmente transformadora das estruturas nacionais. A massa envolvida nas manifestações e nos reclames, acabou sendo golpeada, com a ida a um colégio eleitoral excludente, por via de um Congresso Nacional viciado e comprometido com a velha ordem.



A Constituição de 1988 não tomou rumo muito diferente, sendo mesmo o reflexo do país que já se tinha. Não apontava para um novo projeto de brasilidade. Em avanços foi tímida. Além do mais, já vivemos o momento em que o próprio Governo, que há pouco jurou respeitá-la e defende-la, voltou a gritar: “a legalidade nos mata”. O itinerário das elites industriais e financeiras já reclama pela reelaboração do texto constitucional, que ainda nem foi cumprido em muitos de seus aportes sociais.

O que se pode dizer acerca das transformações sociais em que passara o país, ao longo desses anos, é que a chamada revolução brasileira precisa receber adjetivos mais detalhadores. As transformações em que se passou desde os anos 20 nunca foram revolucionárias, estando mesmo aquém dos próprios movimentos burgueses em outros contextos históricos. Não se chegou sequer a imitar o processo francês no final do século XVIII, embora o Brasil já estivesse no século XX. Esteve-se sempre dentro do universo de intenções da burguesia nacional, aliada aos interesses burgueses internacionais, estes já em seu estágio monopolista, estacionário, reacionário a qualquer intervenção popular e/ou periférica.

As massas populares brasileiras foram chamadas a ingressar na produção urbano-industrial, buscando-se a sua inclusão na produção, apenas, nunca na participação dos lucros e nos benefícios dessa mesma produção. Não é por acaso que acumulamos a contradição de sermos duplamente potência mundial: na produção e na fome. Contudo, não basta focalizar categoricamente somente o que se colheu como resultado último, sem uma devida atenção aos processos concretos que, de fato, operaram determinadas alterações no cenário estrutural e institucional brasileiro, bem como na sociedade civil, em sentido restrito.

Romanelli (1984), utilizando-se dos estudos de Octavio Ianni e de Celso Furtado, aponta algumas “rupturas” brasileiras nas estruturas nacionais, rupturas essas que vieram determinar a configuração político-econômica e cultural da sociedade brasileira no século XX.

Segundo Ianni (Apud ROMANELLI, 1984), principalmente a partir da Primeira Guerra Mundial, a categoria *Povo* passa a contar nas decisões político-institucionais e econômicas do país. Ianni se refere ao proletariado e as classes médias que passaram a engrossar as fileiras estatísticas dos aglomerados urbanos. Tal realidade fez aparecer o mote da participação popular das decisões político-institucionais. Assim, é nesse quadro de luta por participação popular e de tentativas de mudanças sem alterações profundas, por parte das elites, que se pode compreender o elemento comum dos golpes, aos enfrentamentos armados, enfim, às chamadas revoluções no cenário brasileiro.

Conforme o sociólogo Romanelli,

Esses acontecimentos não são apenas políticos, nem estritamente internos. Eles são, em geral, manifestações das relações, tensões e conflitos que os setores novos ou nascentes no país estabelecem com a sociedade brasileira tradicional e com as nações mais poderosas, com as quais o Brasil está em intercâmbio. Por estas razões, devemos tomar sempre em consideração que os golpes, as revoluções e os movimentos armados ocorridos no Brasil desde da Primeira Guerra Mundial devem ser encarados como manifestações de rompimentos político-econômicos, ao mesmo tempo internos e externos [...]. Em última instância esses rompimentos são manifestações de ruptura político-econômica que marcam o ingresso do Brasil na era da civilização urbano-industrial (ROMANELLI, 1984, p. 54).



Além do fenômeno da urbanização ter feito nascer a categoria *Povo*, como elemento considerável nas relações institucionais, tal fenômeno também fez nascer o mercado consumidor interno que, segundo Celso Furtado (Apud. ROMANELLI, 1984), teve fundamental importância no desenvolvimento do modelo econômico brasileiro atual. Foi ele o responsável pela constante reaparelhamento industrial do país. A modernização econômico-industrial brasileira não seguiu a lógica das economias autônomas ou independentes, nas quais é o nível de modernização que se impõe ao mercado consumidor.

Aqui, foi a demanda interna que gerou toda a corrida industrializante, como ocorre as economias dependentes. A procura forjou a característica da oferta, sua qualidade e quantidade.

Visto anteriormente, o modelo econômico brasileiro predominante até então, ou antes, do evento da urbanização, era o da exportação da produção agrícola, com a importação dos produtos reclamados pelo mercado consumidor interno. Com a substituição da mão-de-obra escrava pelo trabalho assalariado, com a urbanização e sob os efeitos da crise capitalista de 1929, tanto a produção agrícola a quanto a industrialização nascente se voltaram para o atendimento da demanda interna. Ocorreu a ruptura do modelo agroexportador e o aparecimento de outro modelo: o da substituição das importações. Se antes se importavam produtos acabados, agora importa-se tecnologia, afim de produzir os mesmo produtos em solo nacional.

Furtado (Apud ROMANELLI, 1984), explicou esse fenômeno como sendo resultante da incapacidade do pólo produtivo industrial de se antecipar à demanda, entrando, então, numa constante ciranda de atualização de maquinaria e das formas técnicas de



produção, já que precisava garantir o espaço de mercado, onde o consumismo quer cada vez mais estar no mesmo nível de consumo realizado nas metrópoles internacionais. A criatividade é substituída pela adaptação, e o mercado consumidor acaba ficando sempre à frente da inventividade produtiva.

Há outro elemento agravante, no que se refere a essa ciranda e às consequências do seu movimento histórico: o perfil da demanda interna no Brasil tem sido extremamente elitista e alienante. Nossas elites, querendo desfrutar o mesmo padrão do consumo das elites internacionais, acabam por puxar a mesma ciranda nas camadas médias e no operariado, já que esta tem sido uma constante na cultura brasileira, ou seja, a sua incorporação por imitação, nunca por criatividade.

Elites nacionais imitando as internacionais. Camadas médias imitando as elites locais. Operariado desejando ser classe média, e o que é pior, sempre guiados pelo desejo de consumir igualmente. Com isso, a concepção de participação entronizada no imaginário, criado a partir do mercado, deixa de ser a da criatividade, da inventividade oportunizadora de alternativas nacionais, históricas, para se esgotar no consumismo sem freios, alienante.

Tal situação irá alimentar tão somente a inventividade financeiro-comercial, capaz de vender tudo à prestação. Irá alimentar, também, em larga escala, as contas bancárias dos que produzem tecnologia de ponta, quase sempre no exterior. Assim, é possível compreender os motivos pelos quais as pesquisas científico-tecnológicas e culturais acabaram ficando em segundo plano. A pesquisa de opinião toma lugar central nas preocupações, pois se deseja saber a “tendência”, não as necessidades reais do país. A imitação leva à alienação, pois leva ao distanciamento da realidade, uma realidade já



fragmentada, multiplicadamente, dado o consumismo a que o país se submete. A concepção político-social de participação perde o sentido, porque se esgota na ciranda de mercado. Vale a pena recorrer ao grito de Fernandes:

Os privilegiados não se dão conta disso, seduzida pela convicção de que as disparidades amazônicas de riqueza, cultura e poder, que os distanciam dos pobres, dos humildes e dos miseráveis, os que colocam no interior do Primeiro Mundo. Ora, eles também são escravos: morrem na senzala gigantesca e se amarram deliberadamente à mentalidade do escravo submisso, enquanto os verdadeiros escravos quebraram os antigos grilhões e pelejam arduamente para ter vez e voz na sociedade civil. No jogo das relações dialéticas entre o colonizador e colonizado, coube aos senhores e seus descendentes preservar, como requisito de seus privilégios, a mentalidade da submissão ao colonizador – do qual se tornam reflexo e fantoche. A própria dependência mantida como fonte comercial e financeira de lucros, só se instalou e prolongou em virtude desse horizonte cultural colonizado dos de cima, dos que mandam e traficam com a autonomia da Nação e a soberania do Estado, como se fossem uma burguesia compradora, não uma classe dirigente (FERNANDES, 1981. p. 164).

A racionalidade comercial-financeira, denunciada por Fernandes, aliada ao consumismo imediatista de nossa demanda interna, referenciada em Furtado, acabou impondo ao país uma prática cultural alienante, desprovida me grande parte de uma regularidade pesquisadora seriamente voltada para as questões brasileiras de fundo. Por isso, o parque industrial doravante destinado a produzir somente artefatos sofisticados, compatíveis com os modelos importados, levou o país a amargar uma segunda dependência: a tecnológica.

Mas, esse é o itinerário do capitalismo internacional. Conforme Romanelli,

A chamada “substituição de importações” passou a ser feita de forma que a importação de bens de consumo fosse substituída pela produção industrial interna. Mas esta substituição foi sendo feita à base de outro tipo de importação: a de equipamentos e “know-how”, tanto mais sofisticados, quanto a produção passou a visar atendimento dos padrões de consumo das elites, próximos dos padrões de consumo das elites dos países industrializados. Só foi possível superar esse modelo quando a inelasticidade do mercado interno determinou a saturação e uma nova crise existiu a reorientação do processo,



para o qual constituiu ponta de lança o movimento político-militar de 1964 (ROMANELLI, 1984, p. 55).

Na verdade, a reorientação do processo, a que se referiu Romanelli, foi o aproveitamento pelo capital multinacional daquela tendência consumista de nossas classes dominantes. Com a saturação do mercado interno, segundo Freitag, (1990), a política econômica poderia ter sido canalizada a partir de duas opções. Poderia ter se estabelecido dentro de uma “democratização geral do consumo”, com a inclusão maciça da população no mercado interno. Tal inclusão, por exemplo, do homem do campo e das massas que já povoaram as periferias urbanas, teria superado a inelasticidade do mercado, que veio a reorientar a política econômica posterior a 1964.

Fica claro que, embora a categoria *povo* tenha passado a ser considerada na história nacional brasileira contemporânea, como forma de pressão e de resistência, a percepção dessa categoria como elemento de fato nacional nunca pertenceu ao universo das intenções de nossas elites dominantes. Assim, outra foi a opção escolhida. A aliança que se estabeleceu em torno de 1964, e a partir daí, optou pela manutenção e mesmo pelo aprofundamento da aristocratização do consumo, com a consequencial exclusão das massas. Tal decisão visou a produção do excedente exportável por via dos braços mal pagos do operariado brasileiro.

Instalava-se um modelo misto, no qual se produz para atender ao mercado aristocratizado nacional, com a consequente apropriação lucrativa interna, ao mesmo tempo, que atendia aos interesses multinacionais, aqui vindos para ampliar a apropriação lucrativa externa. Apropriação garantida por uma força de trabalho que chegou a perceber um dos menores salários do mundo e da história nacional, ficando totalmente excluído dos lucros e da participação nos padrões aristocratizados de



consumo. Assim é que se produziu a situação de acumularmos a contraditória posição de sermos duplamente potência mundial, na produção e na fome.

A seguir, buscar-se-á apresentar acerca da correlacionalidade entre os processos político-econômicos, situados nas linhas anteriores, e os aspectos culturais, de um modo geral, chegando a uma visão mais específica do que se possa chamar de “imaginário cultural brasileiro” no período, bem como seu legado sobre a educação nacional.

2.1.2 Cultura e educação no período

Não se pode negar que o século XX, que talvez só tenha mesmo começado, de forma contundente, após a Primeira Guerra Mundial, determinando mudanças bruscas em certas estruturas dos pilares das nações, especialmente, as periféricas. Tais mudanças alteraram substancialmente a vida estrutural e cultural dessas nações.

O Brasil, após longo período “deitado em berço esplêndido”, percebeu, não sem a influência da “mão invisível” estrangeira”, que era hora de desatar a rede das estacas coloniais, passando a encarar a realidade de um mundo já em pleno desenvolvimento industrial. Vários fatores, entre eles, a situação do capitalismo internacional, levaram nossas elites urbanas a respirar ares de modernização, com um certo atraso. Novos parceiros internacionais, mais especificamente, a Inglaterra, no final do século XIX e início do século XX, agora os Estados Unidos, desde o período posterior à Primeira Guerra Mundial, andaram e continuam determinando novas formas de estruturação político-econômico-social neste país, estruturação essa que passou a exigir reorientações em nossa forma de ver o mundo, além de nos legar novos modelos e



projetos acerca do futuro. A área educacional tem sido espaço privilegiado dessas propostas.

A luta alçada pelos nossos intelectuais-educadores posterior à década de 20 pode ser utilizada como exemplo do que se está afirmando. Não se pode compreender o ideário, por exemplo, da Escola Nova, sem que se atente para essa nova parceria do país com os Estados Unidos. Contudo, não é de se estranhar que os ares modernizantes não tenham encontrado eco em nossas elites oligárquico-rurais aliadas ao clericalismo católico. Na verdade, enquanto o espírito modernizante fervia e, reclamavam-se soluções de alternância nos centros urbanos do país, o mesmo espírito era visto como um perigo, uma ameaça tendente a causar devassa cultural em nossas tradições.

Ora, qual era essa “nossa” tradição, senão o resquício bem inculcado, ao longo de quatro séculos, do colonialismo português-católico, anti-reformador e anti-científico. Não há dúvidas que as estruturas sociais arcaicas aqui presentes tentaram forjar o impossível: para o relógio do tempo, negligenciando-se os processos históricos, mesmo daqueles grupos para os quais se diziam guardiãs da moral e dos bons costumes. Não conseguiram, mas fizeram muito estrago cultural em nossa incipiente sociedade, bem como entre os povos que, já de muito tempo, habitavam esse “novo mundo”.

É dentro desse quadro que se pode compreender os embates travados entre os proponentes de uma Escola Nova e os defensores de uma cultura que vinha sendo engendrada desde a era colonial. Conforme Morais,

Na década de 30, vieram mais fortemente ao cenário brasileiro os chamados pedagogos profissionais e especializados. Educadores ainda jovens, alguns formados em universidades estadunidenses ou influenciados por ideólogos estrangeiros, esses educadores entendiam haver chegado o momento de propor ao Brasil uma educação nova, revolucionária e modernizadora. [...] Ora,



a educação nacional vinha sendo trabalhada principalmente pela Igreja Católica com sua pedagogia tradicional, vindo a tornar-se inevitável o grande embate entre os escolanovistas, de um lado, educadores católicos, do outro [...], uma curiosa disputa entre a cosmovisão moderna – dita de forma caricaturesca: uma pendência entre Tomás de Aquino e Galileu Galilei [...] transcendentalismo metafísico e imanentismo cientificista [...]. Tenho para mim, entretanto, que esse antagonismo foi o que de mais importante ocorreu no Brasil em campo educacional na primeira metade do século atual; entendendo mesmo que as consequências desse confronto desbordaram da primeira e entraram na segunda metade de nosso século, uma vez que os ideais didático-pedagógicos da Escola Nova vieram a ter seu momento especialmente privilegiado em nossa década de 60 (MORAIS, 1989, p. 106).

Não há dúvidas de que o contínuo debate entre essas duas visões de mundo, tendo-se instalado inclusive dentro das esferas parlamentares do período, acabaram por levar as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a amargar uma demorada gestação, tendo vindo ao mundo escolar já de forma superada. Evidentemente, essa demora se fez entrelaçar a outras problemáticas, como a questão da escola pública, que iam sendo acrescentadas aos calorosos discursos de uns e outros.

Enquanto isso, o relógio internacional não esperou pela boa vontade de nossos “desavisados” legisladores, impondo-nos constantes e decisivas incorporações socioculturais e histórico-econômicas. Entre os processos das mesclagens a que nos submetemos, não há dúvidas que o fenômeno da “americanização” foi o que mais nos marcou, marca essa capaz de determinar reconhecidas orientações no campo cultural e nos planos educacionais em particular.

Afirma-se que o neocolonialismo inglês, vivido por nós no século XIX, era mais comercial, permitindo-nos certa flexibilidade ideológico-cultural, dada a aproximação aos padrões culturais franceses. Tal fato pode ser compreendido se levarmos em conta que a bipolarização ideológica entre o capitalismo e o socialismo só foi definitivamente

instalada em nosso contexto geográfico após a Segunda Guerra Mundial, espaço temporal da Guerra Fria. Os conflitos anteriores eram todos bem vindos, aos olhos da metrópole industrializada, por se referirem, no máximo, aos ideais modernizantes. Não se colocavam riscos para o ideário do capitalismo internacional, naquela fase expansionista. Não porque os ingleses se preocuparem com “nossas cabeças pensantes”. Moraes, citando Celso Furtado, esclarece:

O mundo do pós-guerra nasceu, portanto, marcado por dois fatos fundamentais: a bipolarização do poder e uma divergência fundamental entre as duas superpotências quanto a forma de autolimitar-se no exercício do próprio poder, a fim de criar condições de convivência internacional [...] a América Latina passou a viver uma tempestade desencadeada pela necessidade estadunidense de preservar sua segurança internacional (MORAIS, Apud. FURTADO, 1989, p.113).

Tal marca seria a mais profunda a cravar-se na cultura brasileira, no período compreendido entre os anos 50 e seguintes, nos quais foram elaboradas, outorgadas e implantadas as legislações do Ensino Nacional.

No início das polarizações, nossos “heróis mundiais da liberdade e da democracia” ofereceram-nos uma face simpática, ao proferirem que só desejavam ver nos países vizinhos o exercício da estabilidade e da prosperidade, discursos que, evidentemente, faziam a cabeça de uma nação que apenas se esboçava no plano nacional-industrial. Além do mais, havia sido vitoriosa a luta contra as tiranias nazifascistas... mas, havia uma outra face, oculta. Os norte-americanos reivindicavam para si o desígnio de polícia internacional. Com destaque Moraes, ao captar um discurso oficial vindo dos próprios norte-americanos,

Tudo o que este país deseja ver é que nos países vizinhos reina a estabilidade, a ordem e a prosperidade. Todo estado cujo povo se “conduza bem” pode contar com a nossa cordial amizade. Se uma nação se mostra capaz de atar como eficiência e decência do ponto de vista social e político, se mantém a



ordem pública e “cumpre com suas obrigações”, não deverá temer intervenções dos Estados Unidos. No entanto, uma desordem crônica ou uma impotência resultante do relaxamento geral dos laços da sociedade poderiam exigir na América, como em qualquer outra parte, a “intervenção de uma nação não civilizada”. No hemisfério ocidental, a doutrina Monroe pode “obrigar” os Estados Unidos, “embora contra sua vontade”, a exercer, em casos de flagrante desordem ou de incompetência, um poder de polícia internacional (MORAIS, 1989, p. 113).

Tal cinismo, enrustido no discurso de uma política bem intencionada, acabou-se por se tornar algo muito cruel e incontrolável para as nações latino-americanas, já que estas constituem geograficamente o espaço nuclear na zona de influencia dos Estados Unidos que, visando tão somente seus interesses, se poriam contra quaisquer ventos revolucionários nos países vizinhos, em nome da luta contra a desordem regional, de acordo com os princípios acima enunciados.

Parece, contudo, que a tática não era a de enfrentar tais possíveis ventos, mas a de não permitir que sequer soprassem no continente. Então, junto aos empréstimos e a todo um conjunto de assistencialismos, recebiam pacotes ideológicos destinados a bloquear qualquer conscientização das massas, a partir do reconhecimento de suas reais condições histórico-sociais. Desejava-se impedir o mínimo exercício crítico-organizativo das massas, como instrumento de mobilização e luta.

Tal perspectiva incorporou-se na mentalidade dominante brasileira, ganhando, inclusive, os espaços institucionais privilegiados de produção e propagação ideológica, como se deu com os currículos escolares, com os cursos de formação e de atualização de professores e técnicos, bem como, e em especial, na indústria do livro-texto.

Segundo Fernandes, citados em Moraes, não se poderá compreender a devassa do imperialismo se olharmos só pela ótica imediata do econômico, porque:



Todavia, os aspectos econômicos são apenas uma face de uma amarga realidade. Diversas instituições estão executando diferentes funções ligadas à incorporação dos países latino-americanos ao espaço econômico e sociocultural dos Estados Unidos. A empresa corporativa é a mais visível dessas instituições; mas as menos visíveis talvez as mais prejudiciais. Elas abrangem instituições oficiais ou privadas, encarregadas de produzir a política global das finanças, da educação, da pesquisa científica, da inovação tecnológica, dos meios de comunicação em massa, do emprego extranacional das políticas, das forças armadas e mesmo dos governos (MORAIS, Apud. FERNANDES, 1989, p.116).

O que Fernandes está a sublinhar não é o abandono da ótica econômica como mérito analítico fundamental, mas quer destacar e alertar para a necessidade de uma leitura que pincele o cotidiano das instituições, que se mostram imediatamente com meros adendos refletidores do capital. As instituições, como a escola, os meios de comunicação, etc., incorporam e reproduzem o eixo central das determinações históricas, contudo, com especificidades próprias. Só assim é possível captar e compreender os estragos feitos pelo imperialismo norte-americano, no tecido sociocultural dos povos periféricos, anexados ou diretamente atrelados ao seu domínio hegemônico.

Como salienta Moraes (1989), o *americanwayoflife* já vinha sendo difundido desde o final do século XIX e o início do século XX, pela presença dos colégios protestantes, por onde passou grande parte de nossa elite, inclusive artistas e escritores, bem como políticos, pesquisadores e outros formadores de opinião que se renomaram posteriormente. Esse “caminho de ser” foi incorporado em nossa cultura, sobretudo após os anos 40, dada a atuação do cinema hollywoodiano e dos meios de comunicação de massa, primeiramente a rádio e revistas, hoje a televisão e a internet.

Para fazer uma acurada estimativa do que tal arrebatamento cultural gerou em nosso modo de *ver-viver-projetar* o mundo, é necessário reconsiderar que a entrada do Brasil

na era urbano-industrial foi essencialmente consumista, à imitação de padrões de consumo de elites hegemônicas internacionais. Nós fomos nos incluindo no século XX por imitação, a bem dizer, além de descontextualizada, portanto desnecessária, quase sempre ultrapassada. Mais uma vez Morais deve ser citado, por ter captado com enorme felicidade o significado histórico da americanização a que fomos submetidos, ou pelo menos incorporados. Segundo o autor,

Em poucos anos nós brasileiros tivemos de fazer uma áspera trajetória que ia do “savoir-faire” ao “know-how” – digo áspera porque era uma trajetória que nos levava de um clima de sensibilidade e sutileza, de inteligência e sagacidade a um clima de esperteza e oportunismo individualista sublimados em condicionamento tecnológico. Ora, se me fosse dado fazer uma imagem quase humorística, diria que “savoir-faire” está par o “know-how” assim como uma elegante e coordenada luta marcial do oriente está para uma briga de tamancos (MORAIS, Apud. FERNANDES, 1989, p.116).

Embora os Estados Unidos tivesse logrado um saber tecnológico poderoso, elevando-se no grau de opulência e consumo, tal saber não era fruto de um processo civilizatório. A grandiosidade norte-americana tem sido de fachada, imediatista e imposta pela força tecnológica da destruição belicista. Não é fruto de um processo cultural civilizatório, denso, cunhado a muitas mãos e gerações. “os Estados Unidos não tinham riqueza civilizatória a nos oferecer” (MORAIS, 1989, p. 119).

Portanto, a “americanização” veio a empobrecer ainda mais um “ethos” que já vinha sendo tomado de empréstimo, pois vínhamos de uma europeização à francesa. Em termos de educação, de pesquisa e de formação cidadã, colhemos o mito da neutralidade científica, do olhar superficial e a-histórico. Colhemos a psicologização skineriana, que em nome da objetividade e da praticidade imediata, confundia interessadamente manipulação e conhecimento científico. Foi o que se viveu na década de 70, cujos resultados colhemos ainda hoje. Nossas escolas foram invadidas por

pacotes e mais pacotes de tecnicismo e de behaviorismo de toda ordem. Nossos currículos passaram a espalhar narcisamente, o rosto do tecnologismo educacional importado, como se as escolas devessem se tornar fábricas de mão-de-obra.

Nadava-se num vasto oceano de neutralidades, operacionalidades, taxonomias e tecnificação dos mais modestos expedientes escolares. Ainda bem que a prática do exercício escolar concreto acabou por determinar adaptações “salvadoras”. Descasos e resistências organizadas participaram da mesma operação salvífica. Argumenta Saviani que,

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico (SAVIANI, 1989, p.120).

As ondas do referido oceano traziam novidades curiosas com o enfoque sistêmico, a instrução programada, as máquinas de ensinar, o micro e tele-ensino, nada disso revelando qualquer preocupação com certa coisa humana chamada “senso crítico”. Dentro dessa visão do educacional como momento do exercício da produtividade imediata, da eficiência controlada e assegurada, a vida humana bem como o cotidiano das massas não precisava ser levados em consideração.

A centralidade dos processos educacionais já não estava mais no professor – como na pedagogia tradicional – nem no estudante e na relação intersubjetiva, como defendia a pedagogia liberal moderna. Professores, estudantes e povo passam a ser secundários. Prevalece o ideário consensualista, no qual discrepância e marginalidade funcionais já não revelam problemas estruturais, de fundo. São somente exemplos “insignificantes” de descaminhos a serem corrigidos eficientemente por mais técnica. Para tanto, não

faltaram recursos e especialistas trazidos de fora, com pacotes prontos e definidos. Já não se pode, ainda, desconsiderar a enorme vassalagem cultural a que se submeteram os governos ditatoriais do período, especialmente em matéria educacional. Os acordos MEC-USAID, celebrados nos anos 60, dão conta disso.

Contudo, tal vassalagem, no que diz respeito à educação, não pode ser compreendida, sem considerarmos com Romanelli que:

A escola brasileira evoluiu também em função dos papéis que lhe reconhecia a economia [...]. Enquanto a modernização econômica implicar, como é o caso do brasileiro, intensificação da importação tecnológica, a escola não será chamada a desempenhar papel de relevô, a não ser num dos setores básicos da expansão econômica: o do treinamento e qualificação de mão-de-obra (ROMANELLI, 1989, p. 55).

A imitação, a entrada no século XX pela via do consumismo e, por fim, a concepção autoritária de uma cidadania doada, permitida, mas sem finalidade em si e para si, de cunho excludente, conservador e legitimador – incorporada somente com fins de manutenção segurança das estruturas capitalistas atuais, desinteressadas das questões regionais, nacionais e periféricas – irá determinar um tipo alienado de aculturação. Qualquer elemento potencialmente crítico será afastado, escondido ou, no mínimo, desaconselhado, tido como não atual, como passado, como revanchista. A realidade dos currículos escolares brasileiros comprovou essa hipótese. É do que se abordará no próximo tópico.

2.1.3 A Filosofia nos currículos escolares pós-30

A escola brasileira, principalmente no período que se está analisando, tornou-se instrumento de controle, mais do que projeto social. Foi destinada mais a frear do que a



“desenvolver as potencialidades dos estudantes”, como diria o imaginário liberal, muito menos a desenvolver as potencialidades mesmas da cultura brasileira, como reclamaria um projeto educacional emancipador.

Tal destinação comprova a tese da não neutralidade dos aparelhos educativos, mas de sua utilização enquanto instrumentos superestruturais, voltados para a reprodução, ou no mínimo para a garantia, das estruturas sociais. A relação entre os currículos escolares para o Ensino Médio e a Filosofia demonstra, por si mesma, a resultante desse processo de intervenção interessada, por parte do Estado brasileiro, segundo os objetivos acima expostos.

As modificações na infraestrutura econômica, determinadas pelo tipo de entrada do Brasil no século XX reclamaram novas funções para a escolarização do país. Uma nova dualidade sistêmica passou a fazer parte do cenário educacional brasileiro a partir da industrialização. Verifica-se a existência de uma escolarização propedêutica voltada para a elite, que não deixava embalar o sonho das camadas emergentes, ao mesmo tempo em que propunham currículos destinados à formação de novos quadros médios de trabalhadores. Nesse contexto, ampliado pela questão do controle social por via curricular, que se pode ler a relação entre Filosofia e os currículos escolares brasileiros.

Somente a partir de 32, com a Reforma Campos, o Brasil conheceu uma nova proposta curricular definida para o chamado Ensino Médio, ou secundário, o qual ficou dividido em dois ciclos. Um fundamental, de cinco anos, destinado à formação básica geral, de caráter obrigatório para o ingresso em qualquer curso superior. Outro, de dois anos, era denominado “complementar”, visava a formação daqueles que desejassem cursar medicina, direito ou engenharia. O contexto educacional brasileiro de então vivia a



acirrada luta entre católicos e liberais, luta essa que veio a determinar certos rumos curriculares, no que tange à inclusão de novas disciplinas, tais como lógica, sociologia, história da filosofia e psicologia, que entraram somente na configuração formal do curso complementar.

O discurso liberal, anunciando a necessidade da entrada do país no século XX, pela transformação de suas estruturas, andava “fazendo escola” no Brasil, seguindo uma linha mais próxima ao darwinismo social, dentro do ideário liberal-positivista da evolução “necessária” das sociedades. Vivia-se, portanto, um momento de intensa defesa da “transformação” social leia-se católicos.

Segundo Cartolano (1985), captando a voz de Antônio Paim, a mentalidade positivista que de fato entrou no país, não visou o engendramento concreto de pesquisas positivistas acerca da nossa realidade, mas veio como mentalidade já definida, como suporte ideológico em defesa de uma ideia interessada de progresso e intervenção social e política. Assim, se compreende porque o ensino de lógica – evidentemente da lógica formal – passou a ser considerado de grande utilidade na formação de nossa juventude escolarizada, aquela destinada a perfilar futuros quadros dirigentes do país, já que se destinava a formar o hábito do pensar coerente – compreenda-se como “positivo”. Mas, ainda assim, só era ministrada junto ao ensino de psicologia e no curso complementar, oferecido aos candidatos à área de medicina, engenharia, arquitetura e aos cursos jurídicos. Somente para os cursos jurídicos é que se oferecia também o ensino da história da filosofia. A discussão entre o humano e o científico parece ter criado algumas dificuldades de compreensão entre nossos intelectuais.



A Reforma Capanema, dez anos mais tarde, nos dá um exemplo dessa dificuldade, ao criar duas linhas de estudos para o curso complementar, agora ministrado em três anos. Criou-se o clássico, onde se ofereciam disciplinas de cunho mais humanístico, e o curso científico, com um currículo voltado mais para o estudo das ciências.

O ensino de Filosofia era oferecido, obrigatoriamente, nos dois cursos, só que em duas séries no clássico e em uma série no científico, prevalecendo os estudos de lógica e de moral. História da Filosofia, que antes era ministrada aos candidatos jurídicos, foi retirada dos currículos, causando um fosso epistemológico irreparável, porque, segundo Cartolano,

Ora, num país como o Brasil, onde a filosofia não foi outra coisa que a imposição de doutrinas alheias, a história é de fundamental importância [...]. É importante, pois, que a filosofia, que a reflexão filosófica, se faça acompanhar de uma história das ideias correspondentes, de modo que os problemas levantados pelo pensamento sejam estudados a partir e em função de um contexto específico, que os problemas levantados pelo pensamento sejam estudados a partir de um contexto específico, que os ajuda esclarecer (CARTOLANO, 1985, p. 58).

Não somente na questão da qualidade, se história ou lógica, mas também na quantidade de horas/aulas semanais em cada curso, detectou o problema da desvalorização ou mesmo da progressiva extinção da filosofia como disciplina obrigatória no ensino secundário, ainda que já naquele tempo ela fosse destinada só ao ensino elitizado. Entre 1946 e 1954 a carga horária semanal de filosofia reduziu-se de quatro semanas no 2º ano do clássico e 3º ano do científico e duas no 3º ano do ano clássico, para duas apenas nas séries do clássico e uma nas do científico, ou seja, até mesmo geográfico-quantitativamente a Filosofia ia se “afirmando” como tarefa desnecessária.



Em termos de objetivos e de resultados desejados, a preocupação de nossos planejadores educacionais se voltava mais para a formação geral, onde caberia à Filosofia não o papel crítico de leitura da realidade, chegando mesmo a ser suporte epistemológico necessário aos demais campos do saber. Sua tarefa segundo Cartolano (1985, p. 59), se resumia em ser o “coroamento cultural e moral da juventude” a partir dos saberes apropriados por ela nas outras disciplinas, principalmente nas “aquisições cotidianas de ciência positivas”. Então,

O caráter específico desse ensino seria formar nos adolescentes uma sólida cultura geral, acentuando neles a consciência patriótica e a consciência humanística. A educação moral e cívica dos jovens procurava incentivar o patriotismo e o civismo, tão importantes para aquele momento de oscilação política da direção do país (vivíamos sob o governo Vargas). Nesse sentido, o ensino da filosofia, fragmentado como era em diversos “ramos” ou “disciplinas” filosóficas, vinham responder às solicitações da realidade social, contribuindo, de sua parte, para a inculcação de uma certa concepção de mundo, aceita e defendida pelo grupo que estava no poder (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Conforme a autora, entre os anos de 1946 e 1961, pouca coisa se alterou na questão do ensino de Filosofia, a não ser nas sucessivas investidas que acabaram por reduzir o número das horas/aulas semanais e por levar o referido ensino ideário da “formação das individualidades condutas”, chegando mesmo a ser o desejado fermento de uma formação enciclopédica, no conteúdo geral, bem como fascista, na concepção de cidadania e patriotismo e de consciência moral. Em 1961, no entanto, uma nova realidade se criou para a Filosofia, enquanto disciplina curricular. A Lei nº 4.024, sancionada pelo Presidente João Goulart a 20 de dezembro, lei essa que amargou demorada gestação no ventre de discussões que vinham sendo travadas desde o Projeto Mariani de 1948, até ser golpeada pelo substituto Lacerda em defesa dos interesses da iniciativa privada e do ensino católico, conferia à Filosofia papel secundário na formação da juventude brasileira, chegando mesmo a colher o destino



optativo de disciplina complementar, ao contrário do que vinha acontecendo desde a Reforma Capanema.

Essa nova Lei era contraditória porque inovava sem dar condições reais de realização das propostas. Inovava no que diz respeito à descentralização anunciada, já que o Conselho Federal de Educação só determinava as disciplinas obrigatórias, deixando aos estabelecimentos de ensino a opção, entre quatro moldes de currículos propostos, das disciplinas denominadas complementares e optativas. Entre as disciplinas demarcadas e sugeridas como optativas estava a lógica. A falta de recursos qualificados e suficientes, quer humanos e/ou logísticos, acabou por determinar a permanência dos currículos nos moldes anteriores, inviabilizando a inovação proposta.

Além da contradição verificada na Lei, a própria prática do filosofar no Ensino Médio, onde restou, continuou sendo marcada pela mesma orientação que já vinha recebendo até então. Cartolano faz referência a esse fato ao analisar o modelo de filosofar praticado no Estado de São Paulo. Segundo sua pesquisa,

Como sugere o texto da Resolução nº7/63, a filosofia parece ser uma espécie de super disciplina ou de um super saber, responsável pela complementação da formação do espírito. Essa formação se faz, fundamentalmente, pelo desenvolvimento do raciocínio lógico (espírito crítico, reflexão pessoal, liberdade intelectual, respeito às ideias alheias, nesse contexto). Além disso, o referido texto parece definir, “a priori”, que a filosofia deve ser ensinada lembrando que a metafísica é o campo dos problemas realmente decisivos e importantes; os problemas concretos que emergem da realidade social, econômica e política, e que deveriam ser objeto de reflexão da atividade filosófica, não são vistos como “decisivos”. Isso é sintomático, à medida que cremos poder afirmar que a organização da educação numa sociedade é, antes de tudo, um problema de ordem política e, nesse sentido, reflexo das lutas em torno do poder (CARTOLANO, 1985, p. 66).

Ora, qual era essa realidade social brasileira, e que deveria ser objeto do filosofar de então, contra o que se opunha a ótica do legislador, ao desviar a visão filosófica para os problemas metafísicos? É a própria Cartolano que afirma:

O período que se iniciou em 1964 foi decisivo para a política educacional, pois o país vivia a emergência de um novo modelo econômico, apoiado na ingerência das empresas internacionais. A ideologia política vigente até então, a do nacionalismo desenvolvimentista, já não se ajustava aos novos interesses econômicos. Até aquele momento, a industrialização constituiu a frente única de luta, tanto para os empresariados nacional e internacional e a classe média, como para o operariado e as forças de esquerda. Mas, alcançada a meta da industrialização, os grupos passaram a divergir quanto às razões que os levaram a defendê-la: enquanto para a burguesia e para as classes médias a industrialização era um fim em si mesma, para as outras (camadas sociais) constituía apenas uma etapa. Por isso, atingida a meta, enquanto a burguesia buscava consolidar seu poder – e foi o que buscou depois do golpe político-militar de 1964 –, o operariado e os grupos de esquerda procuraram, sem êxito, lutar pela nacionalização das empresas estrangeiras, pelo controle da remessa de lucros, de dividendos, pelas reformas de base, entre outros, a tributária, a financeira, a agrária e a educacional (CARTOLANO, 1985, p.67).

Nos embates travados, segundo as diferentes e conflitantes posições delimitadas pela citada autora, saíram vencedores os interesses multinacionais, vitoriosos e protegidos pelo aparato militar, com a participação da burguesia nacional. Vitoriosos, os interesses multinacionais condicionaram, pela força do verbo coercitivo e pela força das armas, todas as reformas de base, inclusive e significativamente a reforma educacional. Conforme Cartolano,

A política educacional decorrente das novas relações sociais, políticas e econômicas no âmbito interno passou a refletir a contenção instituída e o novo modelo de desenvolvimento; ela foi a expressão da reordenação das formas de controle social e político, além de ser a expressão da intervenção norte-americana, orientada para a modernização tecnológica e burocrática da sociedade brasileira. A educação estava marcadamente a serviço dos interesses econômicos que tornaram necessárias a sua reformulação. (CARTOLANO, 1985, p. 69).



Mesmo onde a Filosofia exerceu modesta atitude crítica, voltando-se não para a metafísica da vida cotidiana ou para a concreticidade do mundo, mas exatamente para a metafísica das expressões superestruturais e secundárias, sua própria presença sempre foi vista como uma ameaça. Os poderes autoritários não concebem conviver com a crítica ainda que superficial e periférica. Assim, sob o pretexto de uma reformulação modernizante dos currículos escolares, face à nova realidade econômica brasileira e internacional, a caneta importada de “nossos” legisladores não hesitou em banir definitivamente a Filosofia do Ensino Médio, no mesmo golpe que diluiu e concentrou todos os conteúdos histórico-críticos nos autorizados “estudos sociais”.

Os temas filosóficos, antes delimitados como estudos lógicos e metafísicos, agora se resumiram aos estudos da Moral e Cívica. Vivíamos sob a égide dos acordos Mec-usaidianos. Recebíamos a “civilizada ajuda” da Agência Norte-americana para o desenvolvimento internacional. Cartolano não hesitou em afirmar que:

Os acordos MEC-USAID visaram, em última análise [...] a internacionalização dos valores culturais norte-americanos, via educação, de modo a abrir caminhos e ampliar as fronteiras para a penetração e a consequente assimilação do capital ianque no Brasil. Desse modo, eles pretendiam situar a educação brasileira na estrutura de denominação, reorientada a partir de 1964 [...]. Esse modelo previa um controle da educação por mecanismo legais que garantissem, por sua vez, não só a seletividade necessária do ensino, como a legitimação da ideologia dominante (CARTOLANO, 1985, p. 71).

Na afirmação, “as atividades USAID na área do ensino são análogas às ações subversivas da USA nos órgãos de informação de massa” (KATCHATUROV 1980, p. 236). Ora, evidentemente, dentro de tal orientação, não há lugar para o ensino de disciplinas “desnecessárias”, disciplinas que não atendem aos auspícios do poder, enfim, que não se ajustam como mordaza e bitola ideológicas. Controle, seletividade e legitimação se tornaram o tripé orientados das preocupações legisladoras. A



seletividade se fez pela reorientação quanto na finalidade do ensino, levando-o a ser pretensamente profissionalizante. Na verdade, pretendia-se suprir o mercado de trabalho, e inclusive o mercado de mão-de-obra disponível, com quadros semi qualificados, de baixo custo e de nível médio, ou seja, de baixos salários.

Além disso, a profissionalização compulsória redundava não na formação de quadros profissionais pesquisadores, mas, exatamente de quadros executantes, manipuladores mecânicos, de ideias e de artefatos tecnológicos produzidos no exterior. Vê-se, portanto, o itinerário concreto de tais postulações: a garantia da economia norte-americana.

Munidos de um diploma secundário, com a etiqueta de “aptos para o trabalho”, poucos jovens iriam procurar a universidade que, segundo as agências de informação norte-americanas, são centros de contestação ideológica do que de ensino (KATCHATUROV, 1980). Portanto, a tática da profissionalização cumpria dupla tarefa, numa mesma estratégia. Além de preparar uma mão-de-obra de “baixo merecimento salarial”, podava o caminho da juventude brasileira, rumo a uma convivência política marcada pela criticidade e pelo engajamento cidadão.

Ianni argumenta que, a lógica do capital, impondo-se sobre o mundo do trabalho, bem como articulando-se ao conhecimento tecnológico, acaba por homogeneizar culturalmente as mundividências, segundo os interesses dominantes. Tornava-se, conforme o Relatório Rockefeller, “uma tecnologia que rompe a articulação de todas as culturas existentes”. A homogeneização cultural imposta pelo imperialismo, disfarçada em “ajuda” ao chamado terceiro mundo e realizada no Brasil pelos acordos MEC-USAID, faz parte de um programa permanentemente contrarrevolucionário que busca



tão somete apagar todos os “focos” de resistência político-ideológico-cultural. Homogeneização e massacre fazem parte da mesma estrutura de dominação.

Mas, os “nossos” mentores *legiferantes* sabiam que o homem não é somente braço e perna, corpo e movimento. É também fantasia e imaginação. Tem expectativa de futuro e busca ordenar o mundo a sua volta para sentir-se “em casa”. Como corresponder a esse ser humano que não se satisfaz em apertar botões? Por outro lado, havia uma tradição católica, que sempre esteve a busca de recursos e de privilégios, nos orçamentos e nos currículos educacionais. Como assimilar tais aliados potenciais?

A moral católica, o civilismo fascista, a ética protestante do trabalho e ao darwinismo social foram utilizados como instrumento destinado a deformar a mentalidade moral e cívica de nossos estudantes. O que veio a constituir-se no “humanismo de nosso tempo” não passava de cimento ideológico, destinado a deformar e acomodar no silêncio a consciência nacional. Cartolano observa que,

No entanto, produzia-se, nesse caso, uma “consciência” obnubilada e direcionada a servir à ordem estabelecida e à sua legitimação [...]. A inclusão da educação moral e cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e modalidades de ensino fazia parte das medidas disciplinares e representativas ao corpo estudantil que, juntamente com outros de fatores de ordem econômica, política e social, formavam e perpetuavam a falsa consciência dos estudantes [...]. Destaca a necessidade de preservar e fortalecer os valores da nacionalidade e da unidade nacional, o aprimoramento do caráter, a dedicação à família e à comunidade e, principalmente, o “culto de obediência à Lei”, a preparação do cidadão, com base na moral católica, no patriotismo e na ação construtiva, visando o bem comum (CARTOLANO, 1985, p. 73-74).

A autora lembra, contudo, que o espírito dessa Lei colocou-se claramente no itinerário da concepção de Segurança Nacional, inspirada na Escola Superior de Guerra que, de fato, significava a “segurança de uma classe” e de um governo circunstancial, de um

grupo no poder em defesa do capitalismo imperialista, não da nação brasileira como um todo.

Ficou muito claro, a partir daí, que o pensar crítico e transformador característico da atividade filosófica, constituía uma ameaça ao poder e à ordem vigente, à medida que se propunha formular consciências que refletissem sobre os problemas reais da sociedade. Nesse sentido, 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 “moral”, estava atendendo ao que se queria que fosse o ensino de Filosofia, num período de grandes agitações estudantis e operárias: apenas veiculadora de uma ideologia que perpetua a ordem estabelecida e defende o “status quo” (CARTOLANO, 1985, p. 73-74).

Assim, a Lei 5.692, de 1971, veio completar o ciclo das intervenções realizadas por nossas elites entreguistas, segundo o roteiro negociado com os agentes internacionais. Representou, de fato, o pacote final dos estudos decorrentes dos acordos MEC-USAID. Dizia-se inspirada em objetivos universais. Quais eram esses “objetivos universais”? Que concepção de homem e cidadão perfilava em tal imaginário? O imaginário de uma época é herdeiro de práticas sociais dominantes em uma determinada circunscrição histórica.

As ideias de um tempo, mesmo que importadas de outros contextos ou tidas como revolucionárias em outros tempos e lugares, tornam-se força material revolucionária, quando identificadas no movimento social, segundo o patrocínio da classe dominante, segundo seus interesses. Portanto, no Brasil, o “humanismo de nosso tempo” era a visão de mundo das camadas dominantes, subjugadas por opção ao poderio capitalista internacional. Conforme Cartolano,

Essa formação profissionalizante básica tinha um caráter geral e se propõe inserir o jovem no contexto do humanismo do nosso tempo. Nesse mesmo contexto a escola teria, então, a função de [...] reproduzir essa visão de mundo da classe dominante [...] a qualificação para o trabalho constitui, dentre os



objetivos, o ponto central do ensino de 2º grau, sendo ela a que deveria gerar, por conseguinte, o cidadão “consciente” e “autorealizado”. (CARTOLANO, 1985, p. 76).

Ora, se junto com a tecnologia vem toda uma estrutura de pensamento, se a ciência não é neutra, mas sim, reflexo e artefato de usos dominantes, por grupos dominantes e em determinados contextos, enfim, se o saber instituído – principalmente numa sociedade de classes – é o saber-força, saber-poder, saber-domínio, então, que cidadania consciente e que o homem autorealizado poderiam nascer dessa prática pedagógica hegemônica. O “novo” humanismo desejado e imposto por via da legislação educacional era a repetição renomada das velhas táticas de subjugação, exploração e domínio... a criação de novos escravos, urbanos-escolarizados! O que é o homem autorealizado? É o homem que aceita passivamente a “sua” situação deplorável de penúria e de inferiorização sócio-histórico-econômica?

Enquanto a Filosofia esteve a serviço da “socialização” do pensamento lógico-aristotélico-tomista, ou enquanto esteve a serviço do raciocínio moderno-positivista, ela encontrou espaços nos currículos escolares. No entanto, segundo Cartolano,

À medida que passou a refutar ideias 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, p. 80).

Haverá lugar para a Filosofia nos currículos escolares? Que currículo? Portanto, que Filosofia? Ou então, que Filosofia, portanto, que currículo?

2.2 A LUTA PELO RETORNO DO ENSINO DE FILOSOFIA AO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E OS DESAFIOS DE UM ENSINO INDEPENDENTE



Desde 1976 setores da sociedade brasileira, voltados para a educação, puseram-se na defesa pelo retorno do ensino de Filosofia no Ensino médio. Entre tais setores apareciam, como grupos mais orgânicos, os Departamentos de Filosofia das universidades brasileiras, fossem elas federais ou não. Encontros e seminários foram realizados pelo país afora. Documentos foram elaborados e encaminhados às autoridades competentes em matéria de educação, em todos os níveis e esferas. Algumas experiências passaram a ser desenvolvidas e administradas, sempre com o objetivo maior de demonstrar a importância da presença curricular da Filosofia no referido grau de ensino, levando seus estudantes ao pensamento crítico-reflexivo, autônomo e inovador.

No período compreendido entre 1976 e 1986, durante onze anos, muito se produziu com o objetivo de criticar a ausência, alertar para a importância e reivindicar o retorno da Filosofia nos espaços escolares secundaristas. É no final desse período que surgem relatos das primeiras experiências realizadas no país. Muitos foram os motivos apontados pelos pesquisadores para o progressivo ausentamento da prática do ensino de filosofia no Ensino Médio. O memorando sobre a Filosofia nas Escolas de Segundo Grau, da Coordenação Estadual do Rio Grande do Sul, entendeu que tal ausência

[...] não se deveu a impedimentos legais, e sim a questões práticas como as de horários lotados à mentalidade reinante, mais voltada ao pragmatismo, ao utilitarismo, à ideologia economicista do Capital Humano e da profissionalização acelerada, à aversão ao diálogo e ao pensamento crítico e fundamentador, bem como, por outro lado, a um evidente despreparo e a falta de recursos de muitos docentes de Filosofia no Segundo Grau em décadas passadas (CARTOLANO, 1985, p. 2).

Percebe-se que Cartolano (1985) alcançou um aspecto crítico nesse processo histórico de banimento curricular da Filosofia em nosso Ensino Médio. Visto anteriormente, o que determinou tal banimento não foi o aparecimento de dificuldades ou de problemas



indesejados, quase fortuitos, mas, exatamente, a realização de um ideário, a aplicação de certa racionalidade concreta, historicamente interessada.

Também Freitag (1987) não deixou escapar esse olhar crítico, ao detectar que a política educacional brasileira no período em questão, se inscreveu num projeto de controle social e político instalado contra os estudantes e trabalhadores, com a educação sendo claramente vinculada a interesses econômicos internacionais. Em específico, a autora fez-nos ver que embora o Estado liberal⁸ brasileiro tenha procurado se apresentar como um mediador desinteressado, na verdade, ele tem se posto ao lado das camadas hegemônicas, quer nacionais, quer internacionais. Para Freitag, as intenções profundas dos governos ditatoriais:

Estão contidas nas declarações feitas pelo Presidente aos Secretários de Educação de todos os Estados, em meados de 1964: o objetivo do seu governo seria restabelecer a ordem e a tranquilidade entre os estudantes, operários e militares (o Estado de São Paulo, 10/06/64). Excluindo o grupo dos militares podemos dizer que com a nova Legislação, promulgada pelo governo militar, visava-se de fato criar um instrumento de controle e de disciplina sobre os estudantes e operários (FREITAG, 1987, p. 78)

Tal afirmação torna-se mais esclarecedora, se tomarmos em consideração que estudantes e operários são grupos sociais intercedentes, localizados objetivamente nos setores sociais de baixa e média renda. Conforme a autora, “há estudantes operários e operários estudantes”, localizados naqueles setores que precisam trabalhar para garantir os estudos, além de participar da renda familiar. Estudam, acreditando no ensino como elemento de promoção da ascensão social.

⁸ Não seria talvez um anti-liberalismo? Porque saíram os jesuítas do conforto metropolitano europeu, rumo ao novo mundo, com a finalidade de “chegar na frente” e evitar o avanço modernizante do protestantismo europeu e das ciências empíricas, além de bloquear todo e qualquer espírito revolucionário das massas como se via no continente europeu.



A política educacional ajustava-se interessadamente como superestrutura à infraestrutura econômica, na produção tanto do controle social, quanto de uma mão-de-obra melhor qualificada, então requerida pelo capital multinacional. Assim, “a reforma visava fins práticos, procurando transmitir ao sistema educacional uma espécie de racionalidade instrumental no sentido de uma eficiência técnico-profissional” (FREITAG, 1986, p.89).

Dentro dessa preocupação que passará a usar o discurso profissionalizante como forma de amortecer ideologicamente as camadas estudantis, ao lhe possibilitar espaços de participação média no mercado de trabalho, os centros ideológicos burgueses-militares irão reduzir todo o trabalho do ensino humanizante a uma questão de inculcação moral e cívica, ou seja, de legitimação da ordem estabelecida à base de golpe. Procurava-se:

Eliminar completamente as manifestações de descontentamento das camadas médias diante das dificuldades de obtenção de um requisito cada vez mais indispensável para a ascensão social. [...] A prioridade das medidas disciplinares para o corpo estudantil brasileiro, face às de treinamento profissional eficaz, pode ser ainda ilustrada com o Decreto 869, de 1969, que introduz a educação moral e cívica nos três níveis de ensino. Esse decreto, mais do que qualquer outro texto de lei, torna bem explícita a função do ensino como aparelho ideológico do Estado (FREITAG, 1986, p. 87-88).

Ainda conforme Freitag, o Art.2º, da Lei nº 5.692 dá uma clara demonstração da concepção de cidadania referendada, a qual esgotava o princípio democrático:

Através do espírito religioso, da dignidade da pessoa humana e do amor à liberdade com responsabilidade, sob a inspiração de Deus [...] ressaltando ainda a necessidade de preservar os valores da nacionalidade e da força da unidade nacional, o aperfeiçoamento do caráter, a dedicação à família e à comunidade e o culto a obediência à lei. (FREITAG, 1986, p.90).



Portanto, a indignação crítica de Cartolano, supracitada, faz sentido. A Filosofia não foi banida dos currículos dado a um longo processo de inadequação da mesma, cuja avaliação tivesse sido feita pela própria comunidade escolar. A Filosofia, bem como outras disciplinas crítico-emancipadoras ou humanizadora, foram retiradas do Ensino Médio nacional por força de uma intervenção⁹ interessada, articulada a centros decisores hegemônicos, segundo a rota do capitalismo internacional, em seu projeto de incorporação dos mercados e das economias periféricas.

O projeto de universalização da profissionalização compulsória de nossa juventude não deu certo. Diversas vozes ao longo se levantaram contra os abusos, os descasos, bem como os fiascos a que foi submetida a realidade educacional brasileira, embora os dados estatísticos oficiais se apressassem em negar tais contradições. Não havia uma autocrítica sistêmica e sistemática dessa mesma realidade, ficando os equívocos sendo interpretados como desvios da rota, como problemas periféricos e não como resultante de uma estrutura opressora, abusiva e anti-cidadã. Desinformação, acriticidade, coerção e até mesmo a cassação, sendo o banimento físico, passaram a dar o tom existencial em um ambiente político-institucional que, ao invés de preparar o homem autônomo e consciente, em última instância, formava o homem domado e submisso.

Tal projeto ilegítimo, porque golpista e distanciado da prática social, representou um verdadeiro aborto cultural a uma nação que vinha aos poucos se descobrindo como possibilidade histórica. Foi “impetrado” cinicamente sobre nossos jovens estudantes, inclusive – e principalmente – na formação dos novos educadores.

⁹ O conceito de transformação não se aplicaria ao ideário real defendido e de fato aplicado. Um novo papel caberia à educação. Ela seria o “carro-chefe” a detonar essa mova perspectiva de futuro, conquanto se tornasse mais “científica” e menos “perdida” em “vai-e-vens” ético-teológicos humanizantes.



Freitag e Cartolano estão entre as vozes que se levantaram contra os abusos educacionais engendrados por força da referida intervenção interessada, abusos que acabaram sendo a normalidade do período, ganhando inclusive a legalidade oficial, numa sucessão de textos nunca vista até então. Assim, o currículo escolar brasileiro tornou-se mais claramente exposto como instrumento de controle da sociedade que se acessa através da escola. Nesse período, emerge o movimento pelo retorno da Filosofia ao segundo grau. Trabalhadores, educadores, intelectuais, escritores e artistas, enfim, inúmeras vozes puseram-se a considerar o momento crítico que se passava a escola e a educação formal brasileira.

Uma verdadeira “guerra santa” se estabeleceu contra tal arbítrio e em defesa da cultura, da cidadania, da formação crítico-participativa, enfim, em defesa da emancipação dos espaços escolares, em defesa de uma nova consciência nacional, por via institucional escolar. Em certos momentos, a Filosofia tornou-se o *front* privilegiado dessa guerra – às vezes com certo ufanismo! – contudo, como aporte necessário ao estabelecimento do pensamento crítico-emancipador para uma autonomia intelectual em tais espaços.

Os estudos que tentam historiografar a luta pelo retorno da Filosofia ao ensino médio dão conta de que tal empreendimento não foi facilmente assimilado, nem mesmo pela comunidade escolar localizada ou interna. O entulho formal e o espírito “caolho” que ficou do arbítrio e do “legisferantismo” dificultou muitas investidas, dado que tal período logrou realizar a mais incisiva desagregação da cultura nacional, com a alienação dos quadros intelectuais dirigentes, dos educadores, sem falar do povo em geral. Segundo a reflexão da Coordenação Nacional de Filosofia,

Chegara-se ao prosaico momento no qual era preciso convencer diretores e delegados de ensino, persuadir até certos setores tímidos do magistério



secundário, de que devessem receber de volta a proscrita, agora perdoada. Encontros, reuniões, publicações, tudo foi mobilizado para devolver ao ser pensante o seu gosto pelo pensar. (COORDENAÇÃO NACIONAL DE FILOSOFIA (CNF), nº 43, 1982, p. 5).

Enquanto isso, as pressões dos setores organizados não davam tréguas, levando o próprio Ministério da Educação a encomendar estudos e pareceres, a formar comissões para a análise de tais petições. No ano de 1981, 29 chefes de Departamento de Filosofia, das universidades federais brasileiras, reunidos no Rio de Janeiro para o seu I Encontro Nacional, enviaram um documento ao Ministério da Educação, solicitando medidas a respeito. No final do mesmo ano, o MEC, através de sua Secretaria de Ensino Superior, criou uma comissão de reconhecidos filósofos brasileiros, como Olinto Pegoraro, Antonio Joaquim Severino e Marilena Chauí, entre outros, aos quais se incumbiu a tarefa de analisar, aprofundar e organizar um material básico de orientação que viesse a subsidiar as futuras investidas. Conforme a própria comissão,

O objetivo da reunião em Brasília foi, aprofundar a reflexão sobre o material recebido e extrair um texto que, uma vez discutido pelos Departamentos (de filosofia), fosse enviado ao MEC e às autoridades competentes para a implantação de Filosofia no 2º grau. (COORDENAÇÃO NACIONAL DE FILOSOFIA (CNF), nº 43, 1982, p. 2).

O trabalho da Comissão estendeu-se até meados de 1982, encerrando-se com a elaboração de um texto final enviado às autoridades competentes em todo país, após um novo debate com os departamentos de Filosofia. Talvez não por acaso, esse ano de 1982 foi decisivo: a promulgação da Lei 7.044 alterou significativos dispositivos da Lei 5.692, referentes à profissionalização e ao currículo do ensino médio brasileiro. Conforme os Artigos 4º e 5º, passou-se para o âmbito dos estabelecimentos de ensino, a constituição do Currículo Pleno, podendo a escola atender, pela parte diversificada, aos reclamos regionais ou comunitários, no que se refere aos conteúdos e aos fins práticos da formação escolarizada. Tal reorganização da estrutura e da finalidade do



ensino secundário acabou abrindo os espaços necessários para a implantação de, pelo menos, experiências curriculares de Filosofia como disciplina.

Uma semana após os dispositivos legais terem sido autorizados, o II Encontro Nacional dos Chefes de Departamentos e Cursos de Pós-graduação de Filosofia, reunidos em Goiânia, aproveitando o “calor da hora”, tirou como resolução enviar ao Conselho Federal de Educação um documento reivindicando a inclusão de Filosofia como disciplina no Núcleo Comum obrigatório em todo o país. A resposta demorou. Só veio mesmo em 1986... A resolução nº 785/86, no seu artigo 4º determinou que o ensino de Filosofia, embora optativo para os estabelecimentos, tornando-se, então, obrigatórios para os estudantes.

Já em 1996, promulga-se a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação* (LDB) que vai definir o sistema de educação brasileiro com base nos princípios presentes na Constituição Federal Brasileira de 1988. Ela foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro deste mesmo ano. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

A lei abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social tornando a filosofia e a sociologia instrumento cruciais para esta práxis porém, não obrigatórias no currículo escolar.



Em suma, o caminho a ser percorrido pelos professores de Filosofia traz, conseqüentemente, a necessidade de se superar alguns problemas já identificados, muito ligados às características da filosofia enquanto campo do conhecimento. Muitos destes profissionais que estão em sala de aula lecionando Filosofia ao Ensino Médio encontram-se despreparados, ao passo que, a tarefa de analisar textos é particularmente árdua e cansativa devido a ausência de conhecimentos básicos, à dificuldade de lidar com ideias abstratas, à inabilidade de expressão de pensamento, ao desconhecimento de noções de lógica e à ausência de espírito de investigação, elementos que dificultam o trabalho deste profissional e o sucesso no ensino-aprendizagem desta disciplina, especialmente quando se tenta estimular a reflexão e a crítica a partir dos textos filosóficos.

Segundo Chauí (1994), ao avaliar as conseqüências da ausência da filosofia e a compreensão do conhecimento sistematizado através dos textos, argumenta que a conseqüência dramática da retirada da Filosofia por décadas do currículo do Ensino Médio talvez tenha gerado a impossibilidade do relacionamento significativo do estudante com a linguagem e seus respectivos significados.

Reduzida ao esquema binário da relação signo-coisa, a linguagem foi exilada da esfera do sentido e da região que lhe é própria, isto é, da expressão. Não nos deve, pois, espantar que os estudantes [...] sejam incapazes de perceber e formular as relações mais elementares entre o que ouvem ou lêem e o mundo onde vivem. Impedidos de um acesso verdadeiro à linguagem, estão impedidos de um acesso verdadeiro ao pensamento e, conseqüentemente, da possibilidade de alcançarem o real, sempre confundido com os dados imediatos da experiência (CHAUI. Apud. GARRIDO, 1988, p.3).

Refletindo acerca do problema da compreensão mais profunda através da apropriação de significados, há de defender-se que o acesso e a explicitação dos conceitos



apropriados se dão através da mediação da linguagem, pois é assim que se caracteriza o nosso modo de compreender e desvendar as coisas. O processo do filosofar é um trabalhar com conceitos e com uma linguagem específica, própria e, de certa maneira, complexa.

Contudo, apesar de contarmos com uma tradição de discussão pertinente ao ensino de Filosofia em nosso meio, porém, poucas as instituições de pesquisas que tratam do assunto, nos últimos anos, diversos autores e editoras, preocupados em superar as dificuldades relacionadas à compreensão de textos filosóficos, procuraram responder às necessidades colocadas pelos estudantes de Ensino Médio, desenvolvendo conteúdos de linguagem compreensível aos iniciantes em Filosofia, levantando indagações e provocando variados interesses de leitura e reflexão crítica.

Ao se falar de linguagem, é preciso estar atento que a Filosofia, assim como outras disciplinas, tem um vocabulário específico com o qual o estudante deverá se familiarizar aos poucos, percebendo o indispensável rigor da linguagem. Para elas, os conceitos também vão mudando e ganhando sentidos diferentes à medida que a história se move. Na verdade, a Filosofia em sua tradição histórica tem-se apresentado numa linguagem rebuscada quase inatingível. A esse respeito, Rezende já comentava:

Creio que é de Antônio Cândido a queixa de que ele próprio e os de sua geração nada escreveram que tivesse como destinatário os jovens adolescentes de nossos colégios e o leitor culto não-especializado, ficando essa faixa expressiva da inteligência brasileira privada do indispensável instrumento teórico que a capacitasse a uma leitura mais ampla e consistente de seu tempo e seu país (REZENDE, 1986, p. 7).

As origens do pensamento filosófico no Brasil apresentam uma Filosofia fortemente influenciada pelo catolicismo e, portanto, a serviço dos valores teológicos. Segundo

Gadotti (2000), no Brasil, as classes de filosofia no 2º grau nunca ocuparam lugar fundamental nem formaram gerações. O ensino de Filosofia não foi concebido como um conjunto de questões, mas como disciplina. O ensino superior, por sua vez, não contribuiu para mudar esse quadro, na medida em que tem apresentado uma Filosofia para os *filósofos*. Isso, de certa forma, além de prejudicar a verdadeira compreensão do que é Filosofia, circunscreveu-a ao círculo dos filósofos, erguendo um muro que a separou dos *reais problemas dos homens e das massas* e da dialética necessária entre a reflexão e a práxis. O pensamento de Gadotti é compartilhado por Garrido (1988) que, em seu estudo sobre *O Ensino de Filosofia no 2º Grau e a Compreensão de Textos*, afirma que o ensino de Filosofia no curso secundário brasileiro, apesar de sua longa história, não deixou raízes, não incorporou experiências nem alcançou prestígio.

Ao criticar essa situação, Gadotti (2000), salienta, ainda, que a grande questão da Filosofia é o voltar-se a si mesma. A Filosofia tornou-se prisioneira de si própria – numa ontologia imaginária – *é preciso que volte contra si mesma as armas que aponta para o conhecimento humano* para desmistificar-se, reconhecer os seus limites, despertando-se para o econômico, o político e a história. São essas as exigências colocadas para que a Filosofia ganhe peso e seja aceita enquanto tal. Preocupado com o conhecimento filosófico a ser ensinado, Gadotti defende o ensino de Filosofia voltado:

[...] para a formação do espírito crítico; o exercício do livre debate, sem se perder no impessoal no abstrato em si; ensinar e aprender a problematizar o que parece evidente, necessário, correto; ensinar e aprender a contestar a própria Filosofia (GARRIDO, 2000, p.28).

Talvez esse grito contra uma forma de conceber e ensinar Filosofia tenha contribuído para chamar a atenção dos filósofos num momento em que a Filosofia, censurada em todos os níveis e considerada inimiga do desenvolvimento econômico e tecnológico, sofria sua substituição por “pretensas matérias” como Moral e Cívica e Organização



Social e Política Brasileira. As medidas tomadas no momento histórico em que se considerou o ensino de Filosofia “desnecessário” ao novo modelo econômico procuraram destruir os caminhos que poderiam fazer germinar o pensamento crítico e transformador. Era necessário abafar os processos reflexivos no interior da escola, substituindo-os imediatamente por disciplinas revestidas de um caráter mais catequético e ideológico que apontassem para o “bom comportamento social”.

Entretanto, na década de 80, no bojo das novas experiências com o Ensino de Filosofia em diversos contextos brasileiros, um número crescente de filósofos, educadores e intelectuais preocupados com uma nova maneira de filosofar, deu origem a um movimento que não apenas defende a retomada do ensino de Filosofia através de dissertações, teses, pesquisas, obras literárias, manuais de textos, obras filosóficas e extra-filosóficas, desmistificando a Filosofia.

Atualmente, a filosofia, ao ser incorporada novamente ao currículo do Ensino Médio, volta a ganhar seu espaço e um novo olhar volta-se para o seu ensino. Lecionar filosofia é um trabalho engajado com a práxis do estudante, levando a desmistificar aquela filosofia desconexa com a realidade.

Todavia, este trabalho ainda se demonstra como trabalho de gigantes, uma vez que, nossos estudantes encontram-se cada vez mais numa morbidez intelectual onde fazê-lo pensar causa-lhes cansaço e dissertar demonstra sua fragilidade de interpretação e de escrita. A culpa disto não se encontra no profissional da educação, mas nas atuais legislações e gestores que, para corresponderem aos números de aprovação exigidos pelos seus superiores, buscam apresentar números quantitativos da educação, mas que não demonstram a real qualidade da educação. Estudantes que, muitas vezes, não



estão aptos a darem segmentos aos seus estudos são aprovados à luz de um discurso que argumenta que a educação é sempre contínua protelando a eficiência deste ensino. Por isso, se fez jus apresentar a preocupação com o ensino de Filosofia no Ensino Médio, pois, através dela poderemos qualificar melhor nossos estudantes para a vida e para o segmento de seus estudos no ensino superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a explanação dos assuntos elencados que permeiam a temática do Ensino de Filosofia na Docência do Ensino, pretendeu-se por meio de uma reflexão filosófica apontar algumas possíveis atitudes e estratégias que o docente de Ensino poderá usar uma vez que essas possibilitam melhor desempenho no processo de ensino-aprendizagem. Esses detalhes didáticos possuem grande eficácia quando aplicados na prática.

Na filosofia, especificamente na teoria do conhecimento, estuda-se como o homem que “naturalmente tende ao saber” conhece a realidade. Entretanto, aqui não se pretende relatar acerca das estruturas gnosiológicas, pela qual, o homem capta o sentido das coisas e dos seres. Essa reflexão parte de uma reflexão pedagógica, onde aponta para algumas estratégias de ensino-aprendizagem. Mas, o que de fato é ensino-aprendizagem?

Diante dos estudos elencados pode se perceber que a hipótese levantada dentro do projeto de pesquisa confirma-se, apontando de fato a disciplina da filosofia como a que tem sido encarada com descaso por muitos dos discentes e até mesmo pelo sistema



educacional quando ela foi destituida da obrigatoriedade, tendo após algumas reivindicações e estudos realizados por especialistas na área, voltado-a a sua obrigatoriedade no currículo do ensino médio brasileiro.

A importância da filosofia no ensino médio tornou-se ainda maior à medida que esta também se apresenta como a possibilidade de uma autonomia intelectual, possibilitando aos discentes ingressarem no ensino superior e adquirirem uma visão crítica da realidade tornando-os sonhadores e protagonista de sua história através de uma prática pedagógica que conduza o indivíduo ao *Aufklärung*.

Assim pode-se concluir que na atual realidade, enfrentamos um desencantar da educação, onde o sistema não se preocupa de forma prioritária com a formação de um jovem crítico-reflexivo, bem como um desinteresse do alunado pela disciplina de Filosofia, não sendo capaz de perceber sua importância, e professores que, muitas vezes, não estabelecem uma prática pedagógica que desperte o aluno para aprofundar, conhecer e formar uma comunidade investigativa.

Portanto, é preciso repensar as propostas educacionais reconstruí-las e torná-las na prática uma eficaz arma contra a morte dos sonhos de nossos jovens, pois se queremos que eles construam uma autonomia intelectual é preciso que continuem sonhando e lutando diante dos desafios educacionais pela sua plena realização.



BIBLIOGRAFIA

_____. **Apologia de Sócrates**. São Paulo. Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

2º Grau. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no Ensino Médio**. São Paulo: Autores

ARANHA, Maria Lúcia. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Moderna, 1986. 2.

ARISTOTELES. **A Metafísica**. Vol II. São Paulo. ed. Loyola, 2005. Associados, 200.

BENEDITO, Vicençe etall. **La formación universitária a debate**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1995.

BÍBLIA SAGRADA, Edição Pastoral, ed. Paulus. 1991.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). 2006. p. 33.

CANDAU, Vera Maria. **Didática em questão**. São Paulo: Vozes, 1987.

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

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo. Editora Ática. 1994.

CORDI, Cassiano; SANTOS, Antônio Raimundo. **Para filosofar**. São Paulo: Scipione, 2000.

_____. **Crítón**. São Paulo. Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

CROCE, Benedetto. Apud; REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da Filosofia: do Romantismo até nossos dias**. Vol. 3. São Paulo. Paulus, 2005.

DEMO, Pedro. **Educação e conhecimento**. São Paulo: Vozes, 2000.



DESCARTES, René. **Discurso do método**. São Paulo, Editora Nova Cultural, 1999. (Coleção Os Pensadores).

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade**. São Paulo. Perspectiva. 2004.

ELIADE; Mircea. COULIANO. Loan P. **Dicionário das Religiões**. 2^o Ed. São Paulo. 2003.

ESTRADA, Juan Antônio. **Deus nas tradições filosóficas**: da morte de Deus à crise do sujeito. São Paulo: Paulus, 2003.

FERNANDES, Florestan. **O que é revolução**. Brasília: Brasiliense, 1981.

FREITAG, Bárbara. **Escola e sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FURTADO, Celso. **A nova dependência**: Dívida externa e monetarismo. São Paulo, 1982.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 11^a ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GARRIDO, Elsa. **O ensino de filosofia no 2º grau e a compreensão dos textos**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.

GHEDIN, Ghedin. **Ensino de Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GHIRALDELLI, Paulo Jr. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas. 2006.

GONTIJO, Pedro E. **Os professores de Filosofia no Ensino Médio Regulares na escolas públicas do Distrito Federal**: práticas e sentidos em construção. Dissertação (mestrado) – Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

KATCHATUROV, K, A. **A expansão ideológica dos EUA na América Latina**. São Paulo: Civilização Brasileira, 1980.



KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. São Paulo: Paz e terra,1976.

LIPOVETSKY, Gilles. **A felicidade paradoxal**: ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo. São Paulo. Companhia da Letras. 2007, p.38.

MASETO, Marcos. **Didática**: aula como centro. São Paulo: FTD, 2001.

MORAIS, Régis. **Filosofia, Educação e Sociedade**. São Paulo: Papyrus, 1989.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Leonel Vallandro. 26^o ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

PONTY, Maurice Merleau. **Fenomenologia da Percepção**. Rio de Janeiro. Editora: Freitas. 1971.

REZENDE. Estevão Chaves. **Cultura e Poder**. 2. ed. São Paulo: Saraiva. 2007.

ROMANELLI, O. Otaíza. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Vozes1984.

SAVIANI, Dermeval. **Desenvolvimento e Educação na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1983.

SCIACCA, Michele Frederico. **História da filosofia**. São Paulo. Editora MestreJou. 1999.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1994.

WARDE, M.J. **Liberalismo e educação**. São Paulo: PUC-SP, 1984. (Tese de doutorado)