



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ANDRÉ SOARES FERREIRA

**A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO
SUL: ASPECTOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS**

**Dourados-MS
2012**

ANDRÉ SOARES FERREIRA

**A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO
SUL: ASPECTOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato N. Suttana

**Dourados-MS
2012**

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central - UFGD

373.19 F383f	<p>Ferreira, André Soares. A filosofia no currículo do ensino médio de Mato Grosso do Sul : aspectos normativos e conceituais / André Soares Ferreira. – Dourados, MS : UFGD, 2012. 110 f.</p> <p>Orientador: Prof. Dr. Renato Nésio Suttana. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.</p> <p>1. Educação – Currículos. 2. Educação – Mato Grosso do Sul. 3. Educação filosófica. 4. Segundo grau – Ensino. I. Título.</p>
-----------------	---

ANDRÉ SOARES FERREIRA

**A FILOSOFIA NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO DE MATO GROSSO DO
SUL: ASPECTOS NORMATIVOS E CONCEITUAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado – em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Renato N. Suttana

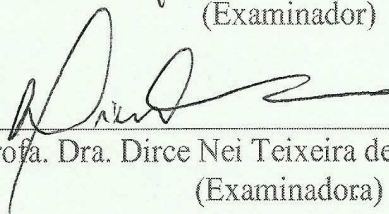
Dissertação julgada e aprovada pela Comissão Julgadora em ___/___/___



Prof. Dr. Renato N. Suttana – UFGD
(Orientador)



Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo – UNESP/Marília
(Examinador)



Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas – UFGD
(Examinadora)

A todos aqueles (família, amigos, professores, alunos) que contribuíram para o meu amadurecimento intelectual e para que eu me tornasse mais humano.

[...] não é possível ensinar filosofia (os produtos na história) sem ao mesmo tempo ensinar a filosofar (o processo do pensamento), da mesma maneira que não é possível ensinar filosofar sem ensinar filosofia. Porque a filosofia não é sistema acabado nem o filosofar apenas investigação dos princípios universais propostos pelos filósofos. (Gallo e Aspis, 2009, p. 60)

AGRADECIMENTOS

À minha família, de modo especial à Marta, ao Maikon e à Sonia, por suportarem meus devaneios e estresse.

Aos meus amigos e de forma especial ao Sivaldo, ao Silvio Henrique, ao Sará, ao Silvano, ao Gilmar, ao Alisson e à Rose, por me incentivarem e apoiarem.

Aos professores das disciplinas que cursei no PPGEdU/UFGD: Ademir Gebara, Alaíde Zabloski Baruffi, Alessandra Cristina Furtado, Dirce Nei Teixeira de Freitas, Elisângela Alves da Silva Scaff, Magda Sarat Oliveira, Marilda Moraes Garcia Bruno, Reinaldo dos Santos, agradeço por contribuírem com meu trabalho, pelas ótimas reflexões e pelos agradáveis momentos de convívio.

Aos amigos e colegas de mestrado Ana Paula Piacentine, Natacya Caetano, Janete Nantes, Eltongil, Reinaldo Valentin, Deyvid Rizzo e demais colegas, por contribuírem para que o ambiente acadêmico se tornasse menos frio e mais prazeroso. Foi ótimo conviver com vocês.

À Luciana Lopes Coelho. Obrigado por seu companheirismo. Sou grato por ter me apoiado e por partilhar um pouco dos meus medos, dúvidas, angústias e incertezas.

Aos professores Rodrigo Pelloso Gelamo, Dirce Nei Teixeira de Freitas e Morgana Fátima Agostini Martins, por suas contribuições e críticas.

Ao Renato Suttana, orientador e amigo. Obrigado, Renato, pela paciência, pelas reflexões, pelas críticas, pelos incentivos. Agradeço por aceitar compartilhar não só este trabalho, mas a vida.

À CAPES, pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu realizar esta pesquisa.

RESUMO

A presente dissertação surgiu de algumas inquietações despertadas na prática educacional e ao tomarmos conhecimento dos Referenciais Curriculares Estaduais de Mato Grosso do Sul para a disciplina de filosofia. Os Referenciais querem garantir aos estudantes competências e habilidades, por meio do ensino dessa disciplina. Tais competências, estabelecidas pelo estado, nos levam, neste trabalho, a refletir sobre os aspectos legais e conceituais que norteiam o ensino de filosofia no Brasil e no estado de Mato Grosso do Sul. A filosofia voltou a ser disciplina obrigatória nas escolas estaduais do referido estado desde o ano de 2001. Dessa forma, busca-se neste trabalho, por meio de um estudo teórico documental, compreender por quais motivos o ensino de filosofia se fez presente novamente nas escolas estaduais e o que se espera da filosofia enquanto componente curricular. Revisando a história da disciplina de filosofia na educação brasileira, constatamos que esta se caracterizou como uma disciplina intermitente no currículo, pois, conforme as tendências políticas administrativas daqueles que exerciam o poder, era inserida ou retirada do currículo. Quanto aos aspectos conceituais presentes nas normatizações, percebemos que os conceitos de cidadania e autonomia intelectual estão estritamente relacionados com a filosofia. Dessa forma, compreendemos que, do ponto de vista normativo, a filosofia deve estar presente no currículo para colaborar na formação para a cidadania e para a autonomia intelectual. Tal relação entre filosofia, cidadania e autonomia se torna complexa, devido ao fato de que os conceitos não são unívocos e também devido à realidade e às condições materiais do ensino da disciplina, tais como a carga horária, o volume de conteúdos que devem ser ministrados, as competências e habilidades que devem ser adquiridas e a formação dos professores. Essas condições, a nosso ver, dificultam um desenvolvimento adequado do ensino de filosofia junto aos estudantes.

Palavras chave: Filosofia, Ensino, Ensino Médio, Cidadania, Autonomia.

ABSTRACT

This work arose from some concerns aroused in educational practice and become aware of Curriculum Benchmarks State of Mato Grosso do Sul to the discipline of philosophy. The Benchmarks want to ensure students skills and abilities, through the teaching of this discipline. Such powers, established by the state, lead us in this work to reflect on the legal aspects and concepts that guide the teaching of philosophy in Brazil and the state of Mato Grosso do Sul philosophy again became compulsory in state schools of that state since the year 2001. Thus, the aim of this work, through a theoretical document, understand for what reasons the teaching of philosophy was present again in the public schools and what is expected as part of the philosophy curriculum. Reviewing the history of the discipline of philosophy in education in Brazil, we found that this was characterized as an intermittent course in the curriculum because, according to the political tendencies of those who exercised administrative power, was inserted or removed from the curriculum. As for the conceptual aspects present in norms, we realize that the concepts of citizenship and intellectual autonomy are closely related to philosophy. Thus, we understand that the normative point of view, philosophy must be present in the curriculum to assist in training for citizenship and intellectual autonomy. This relationship between philosophy, citizenship and autonomy becomes complex due to the fact that the concepts are not unequivocal and also because of the reality and the material conditions of teaching discipline, such as workload, the volume of content to be taught , competencies and skills that must be acquired and teacher training. These conditions, in our view, hinder a proper development of the teaching of philosophy with the students.

Keywords: Philosophy, Education, Secondary Education, Citizenship, Autonomy.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

§	Parágrafo
ABE	Associação Brasileira de Educação
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
art.	Artigo
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DSND	Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento
EMC	Educação Moral e Cívica
GO	Goiás
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
MS	Mato Grosso do Sul
n.	Número
OCEM	Orientações Curriculares para o Ensino Médio
OSPB	Organização Social e Política Brasileira
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM-BL	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Bases Legais
PCNEM-CH	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias
PL	Projeto de Lei
PLC	Projeto de Lei da Câmara
PLS	Projeto de Lei do Senado
PR	Paraná
PT	Partido dos Trabalhadores
RCEEM	Referencial Curricular Estadual para o Ensino Médio
SEAF	Sociedade de Estudos e Atividades Filosófica
SED	Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I	
A FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO	17
1.1 Filosofia no Ensino Médio	17
1.2 A filosofia na educação brasileira: períodos Colonial e Imperial	20
1.3 O ensino de filosofia na Primeira República	28
1.4 Presença/ausência da Filosofia no currículo.....	32
1.5 Regime militar: ausência da Filosofia	41
1.6 A filosofia na LDB/96: antecedentes	44
1.7 A educação e a filosofia na LDB/96.....	48
1.8 a filosofia no currículo: da LDB/96 a Lei n. n. 11.684/08	53
1.9 O ensino de filosofia no estado de Mato Grosso do Sul: da Resolução SED n. 1453/00 à Lei n. 11.684/08.....	57
CAPÍTULO II	
A FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS REGULAMENTAÇÕES EDUCACIONAIS	60
2.1 O ensino de filosofia a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais	60
2.2 O ensino de filosofia a partir dos Referenciais Curriculares Estaduais.....	68
2.2.1 Pormenores dos Referenciais Curriculares para o ensino de filosofia em MS.....	71
CAPÍTULO III	
ENSINO DE FILOSOFIA, A CIDADANIA E A AUTONOMIA INTELECTUAL	79
3.1 Os conceitos na legislação	79
3.2 A cidadania	81
3.3 A autonomia	87
3.4 Da heteronomia à autonomia.....	93
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

Para Platão, a raiz do filosofar é o *espanto* e, para Aristóteles, foi pela *admiração* que os homens começaram a filosofar; e ainda o estoico Epicteto entende que o homem filosofa por defrontar-se com *situações-limite*, situações que lhe causam espanto e admiração, tais como o morrer, o sofrer, etc. Passei a problematizar o ensino de filosofia a partir da minha experiência como professor em sala de aula nas escolas de Amambai-MS. A pergunta que eu fazia todos os dias, ao me deparar com os jovens estudantes e os problemas inerentes à realidade do ensino dessa disciplina – e destaco que eram três realidades distintas: uma escola pública de periferia, uma privada e outra indígena –, era a de como ensinar filosofia àqueles estudantes. Por parte dos estudantes as questões que se fizeram presentes desde o primeiro dia de aula, ao se depararem com textos filosóficos e com filósofos, foram sobre o que é filosofia e sobre a sua finalidade ou utilidade. E, diante dessas indagações e muitas vezes resistências a essa maneira de compreender o mundo e o existir no mundo, a pergunta permanecia: como ensinar a filosofia aos jovens e se é possível ensiná-la.

As dúvidas de como trabalhar essa disciplina eram constantes. Muitas vezes a filosofia parecia por demais abstrata aos estudantes. Alguns deles sugeriam, a partir de experiências anteriores, que apenas debatêssemos temas; contudo no meu entender, eles não poderiam ficar no campo da opinião (*doxa*) tão combatida pelos sistemas filosóficos. Era necessário, antes de dar a possibilidade de emissão de juízos, fornecer-lhes conceitos, ajudá-los a entender e a re-significar conceitos filosóficos. Para tanto, era necessário termos o mínimo de contato com o texto filosófico e com os filósofos.

Apesar da insegurança, eu entendia que o estudante só filosofaria se entrasse em contato com a história da filosofia e com seus conceitos. Porém diante dessa necessidade surgiam outros problemas, que parecem compor a problemática do ensino de filosofia escolar: o tempo (hora-aula) destinado a essa disciplina, a avaliação, a preparação para o vestibular, os simulados presentes nas escolas, o conteúdo determinado pela secretaria de educação, etc. Além disso também percebi a existência de duas realidades intrínsecas ao ensino de filosofia na educação básica na etapa do Ensino Médio: o Referencial Curricular Estadual quer garantir competências e habilidades para o ensino de filosofia, tais como ler textos de filósofos,

problematizar filosoficamente, etc.; e os alunos querem apenas debater temas, pois muitas vezes encaram a filosofia com o estigma do senso comum, que afirma que ela é algo que não serve para nada. A partir disso comecei a questionar por que a filosofia foi reinserida no currículo escolar de Mato Grosso do Sul e o que se espera dessa disciplina.

Considero esses questionamentos passíveis de serem abordados a partir de dois pontos de vista: o da educação e o da filosofia, haja vista que o ensino de filosofia se realiza no interior da educação. Diante dos problemas, percebi que era possível torná-los fonte de conhecimento e formação. Assim sendo, resolvi pesquisá-los. Entrei no Mestrado em Educação com um projeto de pesquisa provisório que visava fazer um estudo de caso sobre o ensino de filosofia numa escola pública de Amambai, relacionando esse ensino com a condição geográfica e vivencial de fronteiro. A partir de leituras sobre a educação em área de fronteira e a partir de colóquios com o professor Renato Suttana, entendemos que seria melhor pensar *o ensino de filosofia escolar no Ensino Médio numa região de fronteira Brasil Paraguai*. Tal estudo teria como ponto de referência a cidade de Amambai, pois essa, embora não faça fronteira seca com o Paraguai, encontra-se na faixa de fronteira, e os munícipes se identificam como fronteiriços. Também ali existem muitos descendentes e imigrantes paraguaios, assim como uma grande população indígena, fatos que garantem um colorido regional *sui generis*.

Não obstante essa proposta de trabalho, surgiram dificuldades. Quando realizei duas entrevistas pilotos com professores de filosofia na cidade de Amambai e propus o esquema para um primeiro capítulo, percebemos – Renato e eu – que com tal projeto trabalharíamos dois temas que demandariam duas dissertações: uma sobre o ensino de filosofia e toda a problemática que o envolve, e outra a respeito da educação em região fronteiriça. Esta envolve problemas de ordem sócio-cultural, política e econômica. Diante disso, optamos em realizar um estudo teórico-documental a respeito da *filosofia no currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul*, a fim de analisar os aspectos *normativos e conceituais* que regulamentam e orientam esse ensino, e que poderá servir como preparação para estudo futuro, mais específico, sobre os outros temas.

A presente pesquisa é uma tentativa de investigação dos aspectos normativos e conceituais que norteiam o ensino de filosofia presente na proposta curricular de Mato Grosso do Sul. A nosso ver, o projeto se insere numa discussão atual, pois o ensino de filosofia voltou a compor o currículo do Ensino Médio nacional desde o ano de 2008 com a Lei n.11.684/08.

O recorte temporal que fazemos é a partir do ano de 2001, em que houve a re-inserção da filosofia como disciplina no currículo escolar sul-mato-grossense. Entretanto é preciso destacar o contexto histórico em nível nacional que antecede essa data, no que diz respeito à filosofia escolar, pois esta retornou ao currículo escolar da educação básica após LDB/96. Sob esse aspecto, é mister termos patente que o estado do Mato Grosso do Sul é jovem e sua configuração identitária se constitui a partir de 1977, ano de sua criação por meio da Lei Complementar n. 31 de 11 de outubro, assinada pelo então presidente Ernesto Geisel. A referida lei desmembrou o antigo estado de Mato Grosso, criando assim o estado de Mato Grosso do Sul, e instituiu a cidade de Campo Grande como sua capital. Por ser um estado jovem com pouco mais de 30 anos, o currículo escolar sul-mato-grossense não teve como componente curricular, até o ano de 2001, a disciplina de filosofia, pois esta foi retirada do currículo nacional a partir de 1971, ou seja, antes da fundação do jovem estado.

Devido à escolha da temática (*A filosofia no currículo do Ensino Médio de Mato Grosso do Sul: aspectos normativos e conceituais*) ter sido feita a partir do meu contexto histórico profissional, o problema levantado para a presente pesquisa se traduz na busca em apreender nas normatizações – que implementam, regulam e orientam o ensino de filosofia –, verificando de que maneira esse ensino foi concebido e para que ele se fez presente novamente no currículo do estado de Mato Grosso do Sul. Diante disso, os problemas levantados e a que tentaremos responder no decorrer deste trabalho, embora tenhamos patente que evocam outros no âmbito do Ensino Médio, podem ser resumidos em três: a) que concepção de filosofia e de ensino de filosofia permeia o discurso curricular do estado de Mato Grosso do Sul; b) como se caracteriza a identidade da filosofia, e qual deve ser a sua função do ponto de vista das normatizações; c) que objetivos se pretendem para a filosofia no Ensino Médio.

Entendo que essas questões devem ser abordadas na fronteira entre a educação e a filosofia, pois eles não podemos aqui problematizar o ensino de filosofia fora do campo educacional instituído. Do ponto de vista da Educação, as questões podem ser entendidas como um problema para o currículo, para a gestão escolar, para a didática, para a formação de professores, etc. Porém, embora a Educação possa problematizar o ensino de filosofia, pois este está imerso na educação sistemática, tal ensino é um problema para a própria filosofia, é um problema também para os filósofos. Quando questionamos sobre o objetivo, finalidade, identidade da filosofia e nos perguntamos se ela tem alguma função social, não estamos sós nesse questionamento, pois essas questões se fazem presentes desde os primórdios da

filosofia. Por isso devemos buscar na própria filosofia ou a partir dela a resposta às questões, ou, dizendo de outro modo, conforme salienta Idalino, “a pergunta sobre a filosofia, envolvendo sua identidade, seu sentido e sua finalidade, inicia-se, a partir de Sócrates. Desde então não se pode mais abdicar desta marca essencial [...]” (2009, p.13). Assim, embora se reconheça que tais questões surgem a partir do momento em que se entende que é importante a presença da filosofia no currículo como uma disciplina autônoma, elas – as questões – antecedem e transpõem o currículo.

A presente pesquisa é de caráter teórico-documental. Consideramos que é teórica por não nos valermos de fontes empírico-fatuais de ordem prática, tais como pesquisa de campo, pesquisa exploratória, estudo de caso, pesquisa ação, etc. Segundo Demo, a pesquisa teórica caracteriza-se por ser “dedicada a reconstruir teoria, conceitos, ideias, ideologias, polêmicas, tendo em vista, em termos imediatos, aprimorar fundamentos teóricos” (2000, p. 20). Nossa pesquisa não pretende, pois, ser criadora de conceitos, mas pretende antes discutir conceitos-chaves que a legislação educacional apresenta, ligando-os à disciplina de filosofia escolar do Ensino Médio, na tentativa de ressignificá-los e melhor compreender a concepção de filosofia presente e sua finalidade de acordo com a legislação. A pesquisa se faz teórica por não intencional intervir diretamente na realidade, contudo poderá fornecer elementos para uma possível prática, pois a partir da análise conceitual talvez possamos estabelecer algumas bases que deem condições para uma melhor intervenção prática da ‘ensinância filosófica’. Entendemos, ainda, que a pesquisa é teórica porque, embora se constitua a partir de documentos, temos em vista elaborar um conhecimento teórico adequado com rigor conceitual, seguindo uma análise dos documentos, por meio de uma argumentação reflexiva e explicativa (DEMO, 1994, p. 36). Para tanto, buscaremos amparo, não em fatos empíricos, mas em textos de autores e pesquisadores que são referências na pesquisa a respeito do ensino de filosofia.

Nossa concepção de pesquisa documental se alinha a definição dada por Appolinário:

Sempre que uma pesquisa se utiliza apenas de fontes documentais (livros, revistas, documentos legais, arquivos em mídia eletrônica), diz-se que a pesquisa possui estratégia documental [...]. Quando a pesquisa não se restringe à utilização de documentos, mas também se utiliza de sujeitos (humanos ou não), diz-se que a pesquisa possui estratégia de campo. (2009, p. 85)

Uma vez que neste trabalho nos propomos a analisar os aspectos normativos e conceituais que orientam o ensino de filosofia, será preciso esboçar um pequeno histórico da

presença e da ausência da filosofia no currículo escolar brasileiro. Contudo, como tomamos a filosofia como atividade conceitual, a análise histórico documental se dará em diálogo com conceitos filosóficos, na tentativa de compreender as motivações para a sua retirada do currículo e para sua reinserção. Ao tratarmos do ensino de filosofia nas escolas na etapa do Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul, utilizaremos os termos reinserção e reincorporação, pois é preciso considerar que, no contexto do estado, essa disciplina não esteve presente no currículo desde sua criação até o ano de 2000. Porém as escolas mais antigas, que existem desde antes do desmembramento do antigo estado de Mato Grosso, contemplavam seu currículo com a disciplina de filosofia pelo menos até o final da década de 1960.

As pesquisas a respeito da temática “ensino de filosofia” aumentaram significativamente nos últimos dez anos no Brasil. Contudo essa produção concentra suas publicações em dissertações e teses elaboradas nos programas de pós-graduação em Educação, realidade que dificulta a socialização das pesquisas, pois, embora tenhamos atualmente bancos de dados que disponibilizam essas produções por meio da rede mundial de computadores, facilitando o acesso a elas, a observação feita por Gallo e Kohan a respeito dessas pesquisas ainda faz sentido: “(...) raramente conseguem deixar as estantes das bibliotecas, chegando às mãos do professor de filosofia que está em sala de aula” (2000, p. 7). No caso específico do estado de Mato Grosso do Sul, não encontramos pesquisas a respeito do tema ensino de filosofia.

Ao realizarmos um levantamento no banco de teses da CAPES¹, a fim de percebermos o volume de produção atual sobre o ensino de filosofia, constatamos que no período de 2000 a 2009 foram defendidas 15 teses de doutorado e 51 dissertações de mestrado. Reconhecemos que esses números não representam o total real do volume de pesquisas, pois muitas vezes encontramos pesquisas nos bancos de teses das instituições de ensino superior que não se encontram no banco de teses da CAPES. Contudo esses números nos fazem perceber um crescente interesse pela temática. A partir da pesquisa no banco de teses, observamos também que a maioria dos pesquisadores da temática são graduados em filosofia e atuam na área da educação, realidade que parece justificar o vínculo das pesquisas a programas de pós-graduação em Educação. Tal realidade, como já havia apontado Gelamo (2009), faz parecer que o problema ensino de filosofia, de acordo com a área de pesquisa em que se manifesta,

¹ <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/Teses.do>

não parece ser um problema filosófico, pois os programas de pesquisa em filosofia devem se preocupar com questões ‘mais elevadas’, tais como a metafísica, a teoria do conhecimento, a ética, etc.:

Talvez um dos motivos para tão poucas publicações [na área de filosofia] seja justamente o fato de as questões do ensino da filosofia serem entendidas como *questões educacionais*, o que possivelmente as distanciaria dos *problemas filosóficos* (GELAMO, 2009, p. 29, grifo do autor).

A fim de alcançarmos o objetivo proposto e as possíveis respostas às questões mencionadas, organizamos o presente trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo buscaremos refletir e demonstrar a trajetória da presença/ausência da filosofia no currículo escolar brasileiro nos períodos Colonial, Imperial e Republicano. Realizamos o resgate histórico da presença/ausência da filosofia no currículo, na tentativa de perceber as influências políticas e governamentais de cada período histórico que corroboraram para o processo de presença/ausência dessa disciplina no currículo. Revisar a história do ensino de filosofia na educação básica brasileira se faz necessário para que possamos perceber, mais à frente, o avanço ou retrocesso da legislação educacional atual (LDB/96), assim como perceber com clareza por que estado de Mato grosso do Sul reinseriu a filosofia como componente curricular obrigatório antes de sua obrigatoriedade em nível nacional.

No segundo capítulo, buscaremos inicialmente olhar as leis que orientam a educação como um todo e o ensino de filosofia em âmbito nacional, assim como demonstrar que a filosofia é uma jovem disciplina na rede pública, cuja importância no Ensino Médio foi legalmente reconhecida recentemente. Num segundo momento, no mesmo capítulo, apresentaremos alguns aspectos e problemas do ensino de filosofia na educação básica na etapa Ensino Médio no estado de Mato Grosso do Sul, sob o ponto de vista normativo principalmente, pois esse foi um dos primeiros estados da federação a reincorporar a filosofia nas três séries do Ensino Médio de maneira obrigatória. É importante salientar que nossa discussão nesse capítulo não esgotará o assunto, mas se constitui como um olhar a partir de um prisma que se orienta no sentido de interpretar as leis, orientações e resoluções, a fim de melhor compreendê-las.

No terceiro capítulo nos debruçaremos sobre os conceitos de cidadania e autonomia, pois eles aparecem na legislação estritamente ligados à filosofia. Na tentativa de entendermos esses conceitos, pois só então poderemos perceber a relação filosofia e formação para cidadania, recorreremos a autores que os tangenciaram ou discutiram em suas produções, com

relevo especial para Kant, com seu texto *Resposta à pergunta: que é esclarecimento?* (*Aufklärung*), e Freire com sua *Pedagogia da autonomia*. Contudo os conceitos não podem ser analisados isoladamente, nem esgotados, como bem nos lembram Deleuze e Guattari, até porque “cada conceito remete a outros conceitos, não somente em sua história, mas em seu devir ou nas conexões presentes” (1992, p. 27).

Dessa forma não esgotaremos a análise, mas teremos, a partir dela, uma clareira, uma abertura para aprofundarmos a discussão sobre o ensino de filosofia nas escolas na etapa Ensino Médio do estado de Mato Grosso do Sul.

CAPÍTULO I

A FILOSOFIA NO CURRÍCULO ESCOLAR BRASILEIRO: BREVE HISTÓRICO

No presente capítulo buscaremos demonstrar a trajetória da presença/ausência da filosofia no currículo escolar brasileiro desde o Período Colonial à República e refletir sobre esse percurso. Buscaremos realizar o resgate histórico da presença/ausência da filosofia no currículo, na tentativa de perceber as influências políticas e governamentais de cada período histórico que corroboraram para o processo de presença/ausência dessa disciplina no currículo.

1.1 Filosofia no Ensino Médio

A nomenclatura para designar o ensino escolar que precede o nível superior e sucede o ensino fundamental, outrora elementar, mudou diversas vezes no decorrer da história educacional brasileira. O Ensino Médio passou a ser utilizado recentemente, de maneira especial, após a nova legislação educacional (LDB/96). Tratamos no decorrer do trabalho o Ensino Médio como uma etapa equivalente ao ensino Secundário e ao Ensino de 2º Grau, por

entendermos que o termo Ensino Médio condensa as três funções clássicas atribuídas no decorrer da história a essas etapas de ensino:

função propedêutica [Ensino Secundário período Colonial, Imperial e em alguns momentos da República enquanto ginásio], função profissionalizante [Ensino de 2º grau] e função formativa [Ensino Médio pós LDB/96], é essa última que agora conceitual e legalmente, predomina sobre as outras. (CURY, 2002, p. 17)

Ao analisarmos a história do ensino de filosofia no currículo escolar brasileiro, reconhecemos que a nomenclatura Ensino Médio não existia nos períodos Colonial, Imperial e parte do Republicano, contudo não nos preocupamos em fazer uma distinção mais detida, por concordamos com a posição de Gallina que afirma que: “a filosofia no Ensino Médio surgiu com a instituição deste nível de ensino, ou seja, com a fundação do colégio da Ordem dos Jesuítas, em Salvador, em meados do séc. XVI” (2000, p. 34). Entendemos assim que apesar das diferentes nomenclaturas: ensino secundário, ginásio, 2º grau essas etapas de ensino possuíram objetivos semelhantes e sempre estiveram entre o nível superior e a educação elementar ou fundamental

A filosofia no ensino escolar brasileiro tem sua marca na presença e na ausência do currículo. Tal inconstância curricular dificultou a formação de uma identidade clara a respeito do papel que essa disciplina deve ocupar no Ensino Médio. O fato dessa disciplina ora ser um componente curricular obrigatório, ora conteúdo optativo, transversal e outras vezes, ainda, não ter espaço no currículo, gerou dificuldades a respeito de questões didáticas-metodológicas dificultando o entendimento de como deve acontecer a possível educação filosófica durante a etapa Ensino Médio. A própria indefinição histórica a respeito da finalidade dessa etapa da educação está atrelada e concorre à dificuldade de consolidar o lugar para o ensino de filosofia no currículo.

Diante disso, é necessário se aproximar da história da educação brasileira. Embora reconheçamos que resgatar a história da presença/ausência da filosofia no currículo da educação básica é um trabalho de fôlego, e vários pesquisadores já se arriscaram a cumprir tal tarefa, nos propomos a realizar um modesto resgate histórico. Nosso objetivo aqui é perceber a presença/ausência da filosofia no currículo escolar do Ensino Médio, e não nos parece ser possível realizarmos tal reflexão sem lançarmos o olhar para a história do ensino de filosofia na educação brasileira, haja vista que a história revela que a presença/ausência da filosofia na educação básica sempre dependeu da concepção pedagógica, assim como da concepção de

homem e de maneira mais patente do projeto político para formar o homem brasileiro em cada período histórico:

Voltar-se para a História da Filosofia na Educação Escolar brasileira torna-se, assim, imprescindível para que vejamos nos vários modelos educacionais implementados no Brasil, qual deles contemplou a Filosofia no currículo. (ALVES, 2000, p. 14)

A filosofia está presente na educação sistemática brasileira desde os tempos coloniais e foi durante esse período e durante o período Imperial que o ensino da filosofia teve sua presença mais valorizada na formação dos brasileiros, ainda que, segundo Costa (1992, p. 49), somente os indivíduos das classes mais abastadas é que tinham acesso a essa formação. Não obstante essa valorização e presença constante no currículo entre os séculos XVI e XIX, a filosofia, enquanto disciplina autônoma, adquiriu caráter intermitente no currículo a partir da República. Durante o século XX ela esteve ausente do currículo do Ensino Médio por um longo período. Por mais de quatro décadas (1961-2008) a filosofia permaneceu como disciplina não obrigatória em nível nacional. Entre as várias retiradas e re-inserções no currículo no decorrer da história da educação nacional, recentemente a disciplina filosofia conseguiu alcançar lugar definido e permanente no currículo escolar, através da Lei 11.684/08. A referida lei excluiu o inciso III do parágrafo 1º do art. 36 da LDB/96, que afirmava que ao final do Ensino Médio o estudante deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” e, acrescentou o inciso IV no art. 36 da LDB/96 determinando: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio”.

Ao nos voltarmos para a história da filosofia, ou da presença/ausência da filosofia na educação básica brasileira, estaremos recordando 500 anos de história, mas isso se justifica pelo fato de que a filosofia e seu ensino estão ligados à história da educação sistemática brasileira e passou a ter papel intermitente dentro do currículo somente a partir da República. Antes, durante os períodos Colonial e Imperial, a importância de tê-la no currículo não fora questionada. Nossa intenção aqui é modesta: queremos, pois apenas voltar nosso olhar para a trajetória da disciplina de filosofia, a fim de podermos, mais à frente, compreendermos e situar a problemática da filosofia no currículo escolar estadual sem negligenciar o movimento histórico a respeito dessa disciplina, que nos parece que desde o início da República se caracteriza pela presença/ausência no currículo escolar.

1.2 A filosofia na educação brasileira: período Colonial e Imperial

O ensino de filosofia surge no cenário brasileiro em meados do século XVI concomitantemente com a fundação do colégio de nível secundário da Companhia de Jesus em Salvador. A educação escolar jesuíta organizava-se em quatro graus de ensino. Em primeiro lugar o estudante deveria realizar o curso Elementar. Este possuía duração de um ano, mas poderia se estender por mais tempo, pois o estudante deveria aprender a ler, escrever, contar e ser doutrinado no catolicismo. Após o curso elementar passava-se ao curso de Humanidades. Este possuía dois anos de duração, e o ensino compreendia a gramática e a retórica. No curso de artes ou de filosofia, com duração de três anos, buscava-se ensinar lógica, física, matemática, ética e metafísica. A base de estudos eram Aristóteles e a filosofia tomista. A teologia era o último grau de estudo, com duração de quatro anos, seu currículo organizava-se em duas áreas básicas: teologia moral² e dogmática³ (CUNHA, 1980, p. 27).

O ensino de filosofia dos jesuítas, assim como toda a educação, era orientado pela *Ratio Studiorum*⁴, Esta colocava a filosofia como preparatória à teologia. A filosofia ensinada pelos jesuítas intencionava corroborar ao projeto maior da Companhia de Jesus: formar católicos. E, a fim de atingir esse objetivo, a filosofia reduzia-se ao estudo de Aristóteles e Tomás de Aquino, porém esses eram estudados a partir de compêndios de filosofia:

A Filosofia ensinada na colônia estava impregnada, por assim dizer, tanto na forma quanto no conteúdo, pela concepção do mundo' (ideologia) dos Jesuítas. Na forma devia seguir o *Ratio Studiorum*, com Disciplina e rigor; e no conteúdo, devia estudar Tomás de Aquino e com algumas ressalvas, Aristóteles. Recomendava-se um rigoroso controle sobre os professores e sobre as leituras feitas pelos alunos, para não expor os alunos a nenhuma influência externa, a 'idéias novas' ou contrárias a Doutrina da Igreja. (ALVES, 2000, p.17)

Dada a preocupação dos jesuítas em manter os conteúdos ministrados em seus estabelecimentos de ensino em consonância com a doutrina oficial da Igreja, e por ter como preocupação essencial o fortalecimento da mesma, o ensino de filosofia não se caracterizou como reflexão. Ao contrário, havia preocupação e controle para que a filosofia ensinada não instigasse e/ou desenvolvesse reflexões que se opusessem às 'verdades' religiosas:

Uma característica que se apresentou bastante saliente nessa época foi a de que a Filosofia não era trabalhada de forma reflexiva. Sua instrução estava voltada para que

² Na Teologia Moral (Casuística) buscava-se tratar de questões éticas relacionadas as práticas cotidianas

³ Dogmática ou teologia especulativa consistia no estudo dos dogmas da Igreja Católica.

⁴ A *Ratio Studiorum* constituía-se num conjunto de regras, num código de orientações de hierarquias, de cursos, de disciplinas, de metodologia, de conteúdos, classes, avaliação, horários, que formavam o currículo escolar jesuítico, modelando inclusive o comportamento externo dos alunos (PUPIN, 2006. p. 28)

nenhuma pessoa introduzisse novos questionamentos a respeito de sua matéria, sem antes consultar os superiores [...] Assim sendo, o zelo pelo catecismo marcava o ensino brasileiro, de forma que a ideologia católica estava fortemente relacionada à educação como um todo. (DUTRA; PINO, 2010. p. 86)

O ensino de filosofia dos jesuítas, ao invés de visar desenvolver a reflexão filosófica, mantinha o foco na repetição e memorização de sistemas filosóficos reunidos em compêndios de filosofia. Tal método e a preocupação em manter os estudantes no seio da Igreja fizeram da filosofia uma disciplina livresca voltada mais para a retórica do que para a reflexão, propriamente dita. Segundo Horn (2009, p. 22), o ensino de filosofia na educação secundária da colônia, embora objetivasse formar indivíduos letrados e eruditos, buscava de maneira especial formar católicos:

Tratava-se de uma Filosofia decorrente do monopólio do pensamento teocrático jesuítico que afastou Portugal do movimento científico europeu do século 17. Rompeu portanto, com a tradição de uma cultura burguesa pragmatista em processo na Europa, voltando-se à perspectiva das humanidades clássicas, em que o saber é convertido em erudição livresca e a Filosofia passa a ter uma argumentação teológica centrada na escolástica aristotélica. (HORN, 2009, p. 22)

O domínio dos jesuítas sobre a educação persistiu até a reforma desenvolvida pelo Marquês de Pombal durante o século XVIII, pois uma das medidas da reforma foi a expulsão da Companhia de Jesus do Império português. A Reforma Pombalina, embora tenha iniciado a ruptura com a tradição escolástica, dada a penetração de ideais iluministas em Portugal e consequentemente na colônia brasileira, não caracterizou uma mudança significativa no que diz respeito ao ensino de filosofia. Primeiro porque, embora se opusesse radicalmente ao predomínio das ideias religiosas e buscasse inspiração em ideias laicas para fundamentar e garantir ao Estado o privilégio da instrução, não houve de fato uma nova versão da educação, haja vista que as mudanças exigidas por Pombal “provocaram, no Brasil, o desmonte do que havia sido criado pelos jesuítas, sem que houvesse a sua substituição por qualquer outra instituição, provocando uma forte desarticulação no ensino” (PUPIN, 2006, p.31-32). Segundo, porque, com a expulsão dos padres professores, quem assumiu o lugar dos mesmos foram pessoas leigas, mas que haviam sido formadas de acordo com o método de ensino jesuítico. Em suma, a reforma de Pombal não proporcionou uma melhoria no ensino sistemático, mas, ao contrário, “o ensino em geral continuava com os mesmos objetivos religiosos e livrescos, o mesmo ocorrendo com o ensino de filosofia de tendência escolástica” (HORN, 2009, p. 23).

Embora a reforma pombalina houvesse conseguido tirar dos padres o duplo poder: catequizar e instruir, não favoreceu para uma melhoria do sistema educacional. É preciso notar que, apesar da reforma abrir as portas para um ensino de filosofia menos escolástico, mais reflexivo, a educação sofreu uma queda de qualidade, pois por meio da reforma houve o desmoronamento do sistema de ensino colonial jesuítico, e o Estado não conseguiu implantar medidas que garantissem uma transformação pedagógica capaz de substituir o antigo sistema de maneira imediata. Os colégios e o plano sistêmico de estudos jesuíticos orientados pela ação pedagógica sólida da *Ratio Studiorum*, foram substituídos por uma estrutura que não conseguiu erigir uma sólida formação, pois pautava-se por aulas independentes que ficaram conhecidas como aulas régias:

Através do Alvará Régio de 28 de junho de 1759, o Marquês de Pombal, suprimia as escolas jesuíticas de Portugal e de todas as colônias ao expulsar os jesuítas da colônia e, ao mesmo tempo, criava as aulas régias ou avulsas de Latim, Grego, Filosofia e Retórica, que deveriam suprir as disciplinas antes oferecidas nos extintos colégios jesuítas [...] As aulas régias eram autônomas e isoladas, com professor único e uma não se articulava com as outras. Destarte, o novo sistema não impediu a continuação do oferecimento de estudos nos seminários e colégios das ordens religiosas que não a dos jesuítas (Oratorianos, Franciscanos e Carmelitas, principalmente). Em lugar de um sistema mais ou menos unificado, baseado na seriação dos estudos, o ensino passou a ser disperso e fragmentado, baseado em aulas isoladas que eram ministradas por professores leigos e mal preparados. (SECO; AMARAL, 2006)

A tentativa do governo português em implantar um novo sistema educacional não mais regulado pela Igreja se revelou prejudicial. O sistema instituído a partir da reforma pombalina não apresentou avanço qualitativo para a educação na colônia. O novo modelo educacional, pautado em aulas avulsas e isoladas umas das outras, a falta de uma estrutura organizacional que pudesse substituir a da Companhia de Jesus, e a dificuldade de recursos materiais e humanos fez com que o rompimento com os jesuítas criasse um vazio na educação e uma ruptura no ensino de filosofia no Brasil. A ação do Estado português limitou-se em pagar os professores que lecionavam as aulas avulsas e em estabelecer as diretrizes curriculares dos conteúdos que deveriam ser ensinados. Os recursos pedagógicos e o local onde deveriam ser ministradas as aulas eram responsabilidade do professor, e, dessa forma, as aulas normalmente aconteciam na própria casa dos mesmos (PUPIN, 2006, p. 32):

[...] a despeito do que se pretendia com a Reforma Pombalina, esta terminou sendo mais prejudicial que positiva para o ensino no Brasil Colônia, pois, com a expulsão dos jesuítas e devido a não criação de um organismo político-educacional alternativo ao mantido pela Companhia de Jesus, isso ocasionou um inevitável desmonte de toda a estrutura educacional montada para ministrar instrução na colônia, deixando a Colônia brasileira sem uma Educação Escolar consistente, ou equivalente estruturalmente, àquela que estava sendo expurgada. (ALVES, 2000, p. 21)

A partir do século XIX houve mais mudanças na educação brasileira. Em 1808 o governo português transferiu-se para o Rio de Janeiro, tornando-o sede do Reino⁵. A presença da corte portuguesa em solo brasileiro desencadeou transformações significativas na Colônia tais como a abertura dos portos ao comércio exterior – fato que contribuiu para a penetração de novas ideias filosóficas e políticas oriundas da Europa – e dada a necessidade de se formar e fortalecer o quadro político administrativo exigido para manutenção da burocracia do Estado, foram criados cursos de nível superior. Na academia Real da Marinha (1808) e na Academia Real Militar (1810) foram instituídos os cursos de medicina e matemática, destinados a formar militares e os cursos de agronomia, química, desenho técnico, economia política e arquitetura para não militares. O curso de direito surge mais tarde, após a independência, “visando suprir a demanda por especialistas em legislação, bem como, preparar os futuros parlamentares que atuariam no Congresso” (ALVES, 2000, p. 25).

No campo da educação secundária, as mudanças só se fizeram relevantes a partir do Período Imperial (1822-1889). A Constituição de 1824, válida durante todo o período imperial, em seu art. 179, XXXII garantiu a instrução básica a todos os cidadãos brasileiros: “A Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. Embora houvesse um princípio constitucional para estender a todos os cidadãos a instrução mínima foi preciso elaborar uma lei específica que regulamentasse e implementasse a instrução pública de responsabilidade do Estado. O decreto imperial de 15 de outubro de 1827 estabeleceu em seu art. 1º que “em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias”. Essa lei responsabilizou o Estado em manter as escolas assim como remunerar os professores. A respeito das competências que os estudantes deveriam adquirir o art. 6 determina:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1824)

As medidas do governo imperial visavam tornar homogênea e estatal a educação ‘básica’ brasileira, pois a mesma até então acontecia de diversas maneiras tais como na família, na Igreja, com preceptores particulares, ou por meio das aulas régias de latim, filosofia, retórica, francês, grego, etc. Todavia é preciso notar que, embora houvesse um

⁵ Em 1808, para fugir do ataque francês comandado por Napoleão Bonaparte, a família real portuguesa transferiu-se para o Brasil.

esforço em tornar estatal a educação, a lei imperial de 1824 não conseguiu afastar totalmente o processo educacional do controle da Igreja, pois “o ensino elementar reduzia-se, inicialmente, à leitura, à escrita, a contar e à doutrina religiosa” (PUPIN, 2006, p. 33).

Não obstante ao texto constitucional que apontava a preocupação do império em estender a educação (instrução) elementar a todos os cidadãos, o Governo não se preocupou em criar condições materiais e humanas para que o texto constitucional e a o decreto imperial de 1827 se concretizassem. Não houve investimento em escolas e nem na formação de professores, e a articulação entre o governo imperial e as províncias foi precária. A esse respeito Nascimento (2006) tece um comentário sobre alguns relatórios imperiais que confirmam o pouco investimento e a preocupação pouco efetiva do império com a educação ‘básica’:

Os relatórios do Ministro do Império Lino Coutinho de 1831 a 1836 denunciaram os poucos resultados da implantação da Lei de 1827, mostrando o mau estado do ensino elementar no país. Argumentava que, apesar dos esforços e gastos do Estado no estabelecimento e ampliação do ensino elementar, a responsabilidade pela precariedade do ensino elementar era das municipalidades pela ineficiente administração e fiscalização, bem como culpava os professores por desleixo e os alunos por vadiagem. Admitia, no entanto, que houve abandono do poder público quanto ao provimento dos recursos materiais, como os edifícios públicos previstos pela lei, livros didáticos e outros itens. Também apontava o baixo salário dos professores; a excessiva complexidade dos conhecimentos exigidos pela lei e que dificultavam o provimento de professores; e a inadequação do método adotado em vista das condições particulares do país. (NASCIMENTO, 2006⁶)

Na tentativa de superar as dificuldades supracitadas, foi aprovado o ato Adicional, em 06 de agosto de 1834. Este alterou a organização política e administrativa do Império, conferindo maior autonomia às províncias. A partir da referida lei foram instituídas assembleias legislativas provinciais, que tinham o poder de organizar seu próprio regimento desde que estivessem em consonância com as determinações gerais do Estado. Caberia a Assembleia Legislativa provincial legislar sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica. O Ato Adicional de 1834 passou a responsabilidade de legislar sobre a instrução pública às Assembleias provinciais e concedeu a estas o poder de criar estabelecimentos próprios de ensino, bem como regular e promover a educação primária e secundária nas províncias. O Governo central do império reservou-se o direito e a prioridade de ofertar, organizar e promover o ensino superior:

⁶ Como o artigo não possui paginação, indico que a citação se encontra disponível no site: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em: 15 dez. 2011. Conforme consta da bibliografia.

Art. 10 Compete às mesmas Assembléias legislativas:

§ 1 Sobre a divisão civil, judiciária e eclesiástica da respectiva província, e mesmo sobre a mudança da sua capital para o lugar que mais convier.

§ 2 Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (BRASIL, 1834)

O Ato Adicional permitiu a descentralização da educação, e a partir de 1835 foram criadas escolas normais, a fim de capacitar professores objetivando uma melhoria na oferta na instrução das primeiras letras. Segundo Nascimento (2006), a primeira Escola Normal a ser criada foi a da província do Rio de Janeiro em 1835, em seguida a de Minas Gerais (1835), a da Bahia (1836), do Ceará (1845), a de São Paulo (1846), todavia a autora citada sinaliza a inoperância da maioria dessas escolas:

Foram criadas escolas normais em várias províncias do país: Minas Gerais (1835), Rio de Janeiro (1835), Bahia (1836), São Paulo (1846). Sabe-se que, embora criadas legalmente, as maiorias dessas escolas optaram por mandar professores para estudar fora do país, para aprender os métodos mútuos e simultâneos. Apenas a Escola Normal de Niterói iniciou suas atividades na década de 30 do século XIX. (NASCIMENTO, 2006)

As mudanças ocasionadas a partir da presença da corte no Brasil e de maneira especial após a independência, exigiram transformação rápida sobre o ensino de filosofia, devido às novas exigências geradas pela mudança política administrativa. A fundação de colégios está aliada a criação dos cursos superiores que visavam preparar a nova classe para administrar e governar o país, pois além da abertura dos cursos superiores nas academias militares – como citado – implantados imediatamente após a chegada da corte real, foram criadas em 1827 as Faculdades de Direito em São Paulo e Recife e de acordo com Mazai e Ribas a partir de 1834 “começaram a ser criados os primeiros cursos superiores profissionalizantes” (2001, p. 5). Diante disso o curso secundário passa a ser preparatório para o ingresso nos cursos de nível superior.

Quanto ao ensino de filosofia e também ao curso secundário é preciso destacar que em 1837 foi fundado o Imperial Colégio Pedro II, na cidade do Rio de Janeiro. O referido colégio fornecia o diploma de bacharel esse título era necessário para cursar o nível superior. O Colégio Pedro II era o único mantido pelo governo central do Império e era considerado uma escola modelo para todo o Império, pois era freqüentado pela aristocracia e objetivava formar as elites dirigentes. Nesse colégio eram oferecidas doze disciplinas avulsas entre elas a de filosofia, instituída em 1838 (cf. HORN, 2009):

Criado pelo Decreto de 2 de dezembro de 1837, o Imperial Collegio de Pedro II representou a primeira iniciativa do Governo Imperial de estabelecer o ensino secundário público no Município da Corte e, de buscar alguma uniformização do ensino secundário no Brasil. Sua fundação tinha por finalidade educar a elite intelectual, econômica e religiosa da Corte e das Províncias brasileiras mas, principalmente, ser o centro difusor das idéias educacionais transnacionais relativas ao ensino secundário. (VECHIA; LOREZ, 2006, p. 6004)

Embora a filosofia estivesse presente nos liceus, nos ginásios e nos cursos secundários religiosos desde o início do século XIX, ela não ganhou caráter reflexivo ou filosófico propriamente dito. O estudo de filosofia em nível secundário, mesmo depois da reforma de Pombal e da ação do estado após a independência, continuou sendo propedêutico. Com os jesuítas a formação se caracterizava como propedêutica pelo fato de estar voltada à preparação para o ingresso na teologia assim como para a fundamentação da fé. E a partir da laicização da educação o ensino de filosofia continuou sendo propedêutico, pois sua finalidade passou a ser a de preparar para o ingresso nos diversos cursos superiores.

Foram instituídos exames para o acesso aos níveis superiores de ensino. Os exames (preparatórios ou parcelados) se baseavam em conteúdos ensinados nas escolas secundárias dando ênfase aos conhecimentos em humanidades: “‘Exames Preparatórios’ para o ingresso num curso de Direito, por exemplo, exigiam aprovação nos Exames de Línguas latina e francesa, Retórica, Filosofia racional e Moral, Aritmética e Geometria” (ALVES, 2000, p. 27). De acordo com Pupin (2006, p.34), nem mesmo o Colégio Pedro II escapou dos exames preparatórios. Apesar dos exames terem sido criados como uma alternativa, para aqueles estudantes que não tiveram a oportunidade de frequentarem a escola secundária, possibilitando assim o ingresso no ensino superior, os exames tornaram-se o modelo educacional a que todos os estabelecimentos de ensino buscaram se ajustar.

A fundação do Colégio Pedro II, único mantido pelo Governo central naquele período, é um marco para educação sistemática brasileira e um símbolo da tentativa de organização educacional por parte do estado. A instrução secundária do Colégio Pedro II preocupava-se em fornecer a formação clássica e integral aos estudantes, o plano de estudos enfatizava os estudos literários e as letras clássicas. Em 1838 o currículo dessa instituição contemplava as disciplinas “Gramática Portuguesa e Língua grega; Gramática Nacional e Latina; Latim [...]; Geografia, História Antiga e Romana; Aritmética e Ciências Naturais; Desenho; Filosofia e Retórica; Música; Ginástica; Religião” (PUPIN, 2006, p. 35), estas estavam distribuídas em oito anos, tempo de duração do curso.

Apesar de a filosofia ter obtido lugar especial dentro da proposta pedagógica do Colégio Pedro II, é preciso destacar que essa instituição de ensino sofreu várias reformas curriculares. Em 1938 a filosofia se fazia presente no quinto e sexto ano. Em 1941 a duração do curso secundário passou a ser de sete anos e a filosofia passou a ser ‘ensinada’ apenas no último ano. A respeito das várias reformas e o lugar da filosofia no currículo do Colégio Pedro II, Horn afirma:

Entre os anos de 1856 e 1926 a *philosophia* era prevista para duas séries, da segunda à sétima, aleatoriamente, indistinção que a caracterizou nos currículos. Em 1850, 1858, 1882, 1929 e 1951 foi alocada em duas séries, e nos restantes, em apenas uma. Além da indeterminação programática, serial ou presencial, em significativo número de programas, a Filosofia era disponibilizada como curso livre. (HORN, 2009, p. 26)

É preciso notar que a partir da década de 50 do século XIX até o final do período imperial as várias reformas curriculares no sistema de ensino do Colégio Pedro II sinalizaram que a educação e conseqüentemente o ensino de filosofia em solo brasileiro caracterizava-se por tendências ora científicas de cunho positivista, ora humanísticas. Contudo a filosofia sempre se fez presente na educação neste período. Na década de 50 a reforma de Couto Ferraz criou uma divisão interna, “os estudos de 1ª classe com ênfase nas matérias científicas e os estudos de 2ª classe com feição humanística e literária e presença da filosofia racional e moral” (PUPIN, 2006, p. 35). Na década de 60 do século XIX a reforma de Souza Dantas propunha a redução das ciências (física, química e ciências naturais) a fim de enfatizar mais a área das humanas e da linguística. Na década de 70 houve duas reformas influenciadas pelos ideais do positivismo. A reforma proposta por Paulino de Souza (1870) fez com que o currículo enfatizasse mais as Ciências em detrimento das humanidades, contudo a filosofia permaneceu presente nos 6º e 7º anos. A reforma de Leôncio Carvalho (1878) reduziu novamente a presença da filosofia apenas para o 7º ano e buscou valorizar o ensino de Física Química e História natural criando gabinetes estruturados para essas disciplinas (Ibid, p.36). No início da década de 1880, próximo à proclamação da República, o Colégio Pedro II possuía filosofia novamente no 6º e 7º anos do secundário.

Apesar da mobilidade da filosofia dentro do currículo durante o período imperial, sua presença foi preservada. Também a filosofia se fez presença na educação do período Colonial. Embora nesses períodos ela possuísse caráter propedêutico ao ensino superior, sua presença parecia indiscutível; porém a partir da proclamação da República a presença da filosofia no currículo escolar brasileiro, que até então havia permanecido de maneira pacífica e inquestionável sofrerá, mudanças radicais e não será mais uma constante no currículo.

1.3 O ensino de filosofia na Primeira República

A República⁷ do Brasil foi instituída em 1889, e a partir dela a presença da filosofia no currículo da educação pública⁸ do país entrou em crise. É preciso notar que o movimento Republicano, que vinha se fortalecendo desde década de 1870, possuía ideais liberais com forte influência positivista⁹, a qual penetrara intensamente no país ao final do século XIX. Era preciso consolidar o recém criado Estado Republicano. Para isso foram iniciadas várias reformas nas estruturas do poder, de modo especial as reformas foram intensificadas no campo educacional, pois o ideal positivista do primeiro Ministro da Instrução Pública da recente República do Brasil, Benjamin Constant, via na educação o ponto central para solucionar os demais problemas do novo modelo socioeconômico e político.

Os dirigentes do Estado entendiam que era preciso combater a Monarquia e os ideais católicos presentes na sociedade, para tanto era necessário estabelecer um novo modelo educacional. Por meio da educação se formariam os novos quadros políticos administrativos que serviriam o novo Estado, assim como se alcançaria uma solução para os problemas relacionados à abolição da escravatura, à imigração, à necessidade de modernização técnica, à introdução de novas máquinas para se obter maior produção e à questão da necessidade de formação para o trabalhador, que vinham sendo discutidos desde o final do Império:

Os debates apontavam para a construção de um sistema nacional de ensino, colocando-se a instrução pública, com destaque para as escolas primárias, sob a égide do governo central. Emergia a tendência a considerar a escola como a chave para a solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à idéia da escola redentora da humanidade. Entre os positivistas estava a crença na educação como arma para erradicação dos problemas do país e para o combate à criminalidade e à barbárie, que assolavam os “sertões” brasileiros. (PUPIN, 2006, p. 38-39)

Uma das primeiras ações do governo para reformar a educação foi torná-la responsabilidade do Estado. A educação que fortaleceria os ideais republicanos deveria ser laica:

⁷ “Fundada sobre os alicerces do progresso, da democracia e do pensamento liberal, a República no Brasil, marcou o desenvolvimento e a disseminação do positivismo como doutrina de grande influência nos debates acerca da reorganização do ensino e sua função. Neste contexto, caberia à educação a nobre tarefa de auxiliar na formação de novos hábitos, da mente, caráter e de padrões morais. A educação, a partir da ação entre a família e a escola, poderia garantir a estabilidade social e política, possibilitando inclusive aliviar os efeitos das desigualdades sociais e econômicas”. (SILVA, 2004, p.14).

⁸ Colégio Pedro II.

⁹ No Brasil, a entrada e expansão da doutrina positivista, no período Republicano, deu-se na imprensa, no parlamento, nas escolas, na literatura e na academia, em suas diferentes formas de adesão, produzindo um clima de grande entusiasmo pelo seu conteúdo de modernização das idéias (SILVA, 2004, p.11).

Com a instauração da República, o Ensino Escolar, que desde a colônia esteve de uma forma ou de outra sob os ‘cuidados’ da Igreja Católica, responsável neste aspecto pela reprodução da ideologia do Estado Monárquico, passa a ser ‘cultivada’, agora, pelos Positivistas, que se tornam os ‘novos ideólogos’ do Poder. (ALVES, 2000, p. 29)

Em 1891, dois anos após a proclamação da República, Benjamin Constant, Ministro da Instrução Pública, realizou nova reforma no ensino secundário. Constant, dado o seu envolvimento na luta teórica e prática com a doutrina positivista, entendia que era necessária uma nova proposta pedagógica para as escolas. Dessa forma, a partir da sua interpretação de alguns princípios positivistas, entre eles o ideal de que a ignorância é a principal causa da miséria humana, objetivava-se estabelecer uma nova educação para o país, que deveria estar voltada à formação científica. Contudo é preciso considerar que o novo modelo de educação previsto pela reforma de Constant almejava uma mudança estrutural:

Defendia uma escola livre, laica, através da substituição do currículo acadêmico por um currículo enciclopédico, com a inclusão das disciplinas científicas, como Matemática, Astronomia, Física, Química, Biologia, Sociologia e Moral com forte inspiração positivista, com a finalidade de romper com a tradição pedagógica católica– humanista. Tratava-se então de suprimir dos currículos aqueles elementos que ensejavam a formação cristã, incorporando uma doutrina que difundisse os valores do nacionalismo e da cidadania, dentro de um clima de entusiasmo patriótico, no sentido de lançar um movimento de construção de uma educação nacional com conteúdos que valorizassem o patriotismo, a moral e o caráter, visando despertar no futuro cidadão o amor à pátria. (SILVA, 2004, p. 12-13)

A partir de Constant fortaleceu-se a ideia de que a educação brasileira devia ser entendida como o ponto central para solucionar os demais problemas da sociedade. Tal visão provocou discussões e debates em torno da urgência de se formar um sistema nacional de ensino sob responsabilidade do governo central. A valorização das escolas primárias e secundárias objetivava garantir a veiculação de ideias para fortalecer o novo Estado, assim como também demonstra que a visão da educação como a possível solução para todos os problemas sociais se fortalecia cada vez mais por parte dos que governavam. De acordo com Alves, a crença no poder da educação

[...] alcança seu auge em meados da última década da Primeira República, com o movimento conhecido como “entusiasmo pela educação e o otimismo pedagógico”, que consistia em atribuir importância cada vez mais ao *tema instrução*, nos seus diversos níveis e tipos, difundindo a *crença na escolarização* como motor da história. (ALVES, 2000, p. 30 grifos do autor)

A marca positivista se fez visível na realidade educacional a partir do Decreto n. 981, de 08 de novembro de 1890. O referido decreto implantou mudanças na educação primária e secundária do país. Assim sendo, o currículo do Ginásio Nacional – antigo Colégio Pedro II –

foi reformado, e as disciplinas que compunham o currículo foram distribuídas em sete anos de curso:

Art. 25. O ensino secundario integral será dado pelo Estado no Gymnasio Nacional (antigo Instituto Nacional de Instrução Secundaria), cuja divisão em externato e internato se manterá por enquanto.

Art. 26. O curso integral de estudos do Gymnasio Nacional será de sete annos, constando das seguintes disciplinas:

Portuguez; Latim; Grego; Francez; Inglez; Allemão; Mathematica; Astronomia; Physica; Chimica; História natural; Biologia; Sociologia e moral; Geographia; História universal; História do Brazil; Litteratura nacional; Desenho; Gymnastica, evoluções militares e esgrima; Musica. (BRASIL, 1890)

A filosofia ficou fora do currículo nacional, pois a reforma proposta tinha a intenção de romper com a tradição pedagógica de inspiração humanista-cristã e almejava implantar um sistema de ensino onde se valorizassem e difundissem os valores do nacionalismo e da cidadania, assim como desenvolver e fortalecer o clima de entusiasmo patriótico. Nesse sentido a nova estrutura educacional buscou “lançar um movimento de construção de uma educação nacional com conteúdos que valorizassem o patriotismo, a moral e o caráter, visando despertar no futuro cidadão o amor à pátria” (SILVA, 2004, p. 13).

Dado o exposto, até aqui a pergunta que surge é por que a filosofia, tão valorizada na educação colonial e imperial, foi retirada do currículo e por que ela não favoreceria ao projeto de solidificar a República? Pupin sinaliza uma resposta:

O estigma em relação à Filosofia no currículo escolar era por sua associação ao modelo católico, ligado a concepções de mundo entendidas como ultrapassadas. O novo regime necessitava de impor a sua marca diferencial, modernizadora, em sintonia civilizadora com os principais centros europeus. (PUPIN, 2006, p. 40-41)

A partir de 1890, com a reforma de Constant, até 1925, com a reforma de Rocha Vaz, a filosofia não teve mais espaço garantido no currículo, pois ora era incluída e vista como necessária e importante para a formação dos cidadãos, ora era excluída do currículo, não sendo considerada como importante dentro do projeto educacional. Tal realidade sugere que a filosofia passou a ser vista como importante ou não de acordo com as tendências políticas administrativas daqueles que exerciam o poder. Em 1901, dez anos após a reforma de Constant, houve a reforma Epiácio Pessoa. Por meio do Decreto n. 3.914 de 26 de janeiro de 1901, o ensino secundário – o Ginásio – passou a ter duração de seis anos, e o art. 1º do referido decreto reafirma como finalidade dessa etapa da educação a preparação para o ingresso no ensino superior: “O Gymnasio Nacional tem por fim proporcionar a cultura intellectual necessária para a matrícula nos cursos de ensino superior e para a obtenção do

grau de bacharel em ciencias e letras” (BRASIL, 1901), e o art. 3º reincorpora a filosofia no currículo por meio do estudo da Lógica:

Art. 3º O curso do Gymnasio Nacional comprehenderá as seguintes disciplinas: Desenho, Portuguez, Litteratura, Francez, Inglez, Allemão, Latim, Grego, Mathematica elementar, Elementos de mecanica e astronomia, Physica e chimica, História natural, Geographia, especialmente a do Brazil, História, especialmente a do Brazil, Lógica. (BRASIL, 1901)

Porém é importante assinalar que o art. 4º do decreto determina que haveria apenas três horas aulas semanais de Lógica.

Dez anos após a reforma Epiácio Pessoa, houve a Reforma Rivadávia. O Decreto n. 8.659 de 05 de abril de 1911 buscou dar uma “orientação mais prática aos currículos para que eles não fossem voltados apenas à preparação para o ensino superior” (COSTA, 1992, p. 50). Contudo o ensino de filosofia novamente ficou fora do currículo, talvez por forte influência positivista (Ibid). A partir de 1915, por meio do decreto 11.530 de 18 de março (Reforma Carlos Maximiliano), o ensino secundário passa a ter duração de cinco anos, e a filosofia tornou-se um curso facultativo:

Art. 166. As materias que constituem o curso gymnasial indispensavel para a inscrição para exame vestibular são as seguintes: Portuguez, Francez, Latim, Inglez ou Allemão, Arithmetica, Algebra Elementar, Geometria, Geographia e Elementos de Cosmographia, História do Brazil, História Universal, Physica e Chimica e História Natural.

Paragrapho unico. Haverá um curso facultativo de Psychologia, Logica e História da Philosophia por meio da exposição das doutrinas das principaes escolas philosophicas. (BRASIL, 1915)

A Reforma Rocha Vaz, Decreto n. 16.782-A de 13 de janeiro de 1925, em seu art. 47 determina:

O ensino secundário, como prolongamento do ensino primário, para fornecer a cultura média geral do paiz, comprehenderá um conjuncto de estudos com a duração de seis anos (BRASIL, 1925)

O referido artigo citado nos faz perceber a mudança de visão a respeito da finalidade do ensino secundário, que deixa de ter como prerrogativa principal a preparação para ingressar no ensino superior e passa ter como objetivo a preparação do estudante para a vida, ou seja, o ensino secundário com seis anos de duração deve fornecer a todos a cultura geral independentemente da escolha profissional futura. A filosofia volta a compor o currículo e passa a ser lecionada no 5º e 6º anos de estudo. Contudo o parágrafo 3º do art. 48 do referido

decreto faz uma ressalva: “o estudo de philosophia será geral, embora summario” (BRASIL, 1925), ou seja, valorizou-se a história da filosofia.

Até o presente percebemos duas realidades: nos períodos Colonial e Imperial a filosofia teve lugar garantido na educação, ainda que possamos acusá-la de livresca, retórica ou humanista-católica; em contrapartida, após a República, a filosofia inicia seu processo de aparecimento intermitente no currículo. A indefinição quanto à presença ou ausência da filosofia no ensino secundário (equivalente ao atual Ensino Médio) vai persistir praticamente durante todo século XX. Por isso parece-nos necessário lançarmos o olhar sobre a educação da década de 30 até o a LDB/61 (Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961), pois tivemos importantes reformas da educação e novamente a filosofia é inserida e retirada do currículo.

1.4 Presença/ausência da filosofia no currículo escolar

A década de 1930 no Brasil é marcada por mudanças econômicas e políticas, e essas mudanças interferem na educação básica. Em 1929 a quebra da Bolsa de Nova Iorque, colocou o mundo capitalista de então em crise. No Brasil houve a necessidade de fortalecer e desenvolver o setor industrial, pois o setor cafeeiro estava enfraquecido devido à crise internacional. Dada essa crise econômica, a hegemonia política do setor cafeeiro começa a perder espaço para outros grupos, de maneira mais direta o setor urbano-industrial passou a ter mais força política em razão da importância econômica no momento:

Este setor [industrial], impulsionado por uma conjuntura favorável ao desenvolvimento da indústria nacional, tímida até então, e anteendo a possibilidade de intensificar o processo de industrialização capitalista no Brasil, luta – literalmente – para conquistar a hegemonia política, necessária para reestruturar o poder, de modo a atender aos interesses das camadas emergentes (ALVES, 2000, p. 33-340)

A Revolução de 1930 culminou no golpe de estado que conduziu Getúlio Vargas ao Poder¹⁰. O Governo Vargas apresentara propostas reformistas com ênfase na industrialização, urbanização e na nacionalização do país. De acordo com Cunha (1980, p. 204), a Revolução

¹⁰ Na eleição de 1930 “Julio prestes era o candidato da situação, indicado pelo Presidente Washington Luís, representando os setores mais conservadores das classes dominantes. A oposição, formada por setores dissidentes das classes dominantes e setores das classes trabalhadores, agrupada na Aliança Liberal [...] tinha como seu candidato Getulio Vargas Presidente do Rio Grande do Sul [...] a situação termina vencendo as Eleições. Porém [...] um incidente (o assassinato do candidato a vice-presidente pela oposição)” (ALVES, 2000, p. 34) desencadeou a revolta que eclodiu em 3 de outubro de 1930. Uma coluna militar marchou do rio grande do sul enquanto no Rio de Janeiro Generais do exercito depunham o presidente, e dessa forma Getulio Vargas assumiu o poder do país como um governo provisório, mas que duraria 15 anos.

de 1930 é o marco de uma nova história do Brasil, que termina em 1945, ano em que Vargas é deposto. A fim de dar sustentação política, administrativa e ideológica a seu governo, Vargas realizou reformas estruturais. No campo educacional duas reformas merecem destaque: a Reforma Francisco Campos (1932) e a Reforma Capanema (1942). Essas duas reformas estão ligadas diretamente ao ensino secundário, e uma das razões que inspiram e norteiam as reformas educacionais na era Vargas está ligada à necessidade da indústria de ter mão-de-obra qualificada. Assim sendo, o currículo foi adaptado para responder à necessidade que o mercado exigia.

Em meio ao contexto de industrialização iniciado nos anos 1930, o ensino profissionalizante ganhou forças. Educadores passaram a reivindicar que fosse estendido a todos o direito à educação, e o Estado deveria promovê-la. Duas ações no início da década de 1930 merecem destaque: Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932, mais conhecido como Reforma Francisco Campos; e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova.

O referido Manifesto é fruto das discussões ocorridas na IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931 no Rio de Janeiro, pela Associação Brasileira de Educação (ABE). Conforme Ivashita e Vieira (2009, p. 2), estiveram presentes nesse encontro Getúlio Vargas e o Ministro da educação Francisco Campos. O presidente solicitou aos educadores que elaborassem “uma filosofia para a educação do país”, ou seja, ele gostaria que os próprios educadores apontassem os princípios norteadores para a política educacional brasileira. Apesar do pedido presidencial, os educadores não entraram em consenso, pois havia dois grupos antagônicos na conferência. Um grupo era o dos pioneiros, que defendiam ideais liberais e igualitários; e o outro era composto por educadores conservadores.

Devido às divergências e à falta de consenso entre os educadores presentes na IV Conferência Nacional de Educação, 26 educadores¹¹ do grupo dos pioneiros decidiram publicar um manifesto destinado ao povo e ao Governo, em que defendiam a necessidade de reconstruir a educação brasileira. O Manifesto, intitulado “A Reconstrução Educacional no Brasil”, lançado em março de 1932, que ficou conhecido como O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi a tentativa de contribuir para elaboração de uma proposta educacional

¹¹ Os 26 educadores são: Fernando de Azevedo; Afrânio Peixoto; Sampaio Dória; Anísio Teixeira; Lourenço Filho; Roquete Pinto; Frota Pessoa; Julio de Mesquita Filho, Raul briquet; Mario Casasanta; Delgado de Carvalho; Ferreira de Almeida Junior; JP. Fontenelle; Roldão Lopes de Barros; Noemy da Silveira; Hermes Lima; Atílio Vivacqua; Francisco Venâncio Filho; Paulo Maranhão; Cecília Meireles; Edgar de Mendonça; Armanda Álvaro Alberto; Garcia de Rezende; Nóbrega da Cunha; Paschoal Lemme e Raul Gomes.

mais democrática e que garantisse uma sólida base comum de cultura geral. Ele – o Manifesto – defendia a escola pública, obrigatória laica e gratuita. Para Saviani, esse Manifesto apontava para a reconstrução social a partir da reestruturação da educação:

Partindo do pressuposto de que a educação é uma função essencialmente pública, e baseado nos princípios da laicidade, gratuidade, obrigatoriedade, co-educação e unicidade da escola, o manifesto esboça as diretrizes de um sistema nacional de educação, abrangendo, de forma articulada, os diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até a universidade. (SAVIANI, 2006, p. 33)

O Manifesto aponta o descontentamento por parte dos educadores (autores do mesmo) com a falta de uma política pública para educação, assim como a falta de um plano de ação que pudesse ampliar a oferta da instrução pública e preparar o país para o desenvolvimento social e econômico:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional [...] No entanto, se depois de 43 anos de regime Republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país (MANIFESTO, 1932. p.33)

O manifesto se tornou um marco educacional para o país, por situar a educação como uma chave de transformação. No campo econômico, alinha-se à proposta de substituição da economia agrária pela produção industrial. Na política, defende a expansão da escola pública e entende que esta é o meio de formação de cidadania e de mão-de-obra especializada para o trabalhador.

A educação mais adequada ao espírito da época e capaz de dar respostas às necessidades do país, segundo o Manifesto, era a Educação Nova. Esse modelo educacional “desloca o centro para o aluno, a quem passa a caber a iniciativa, ficando o professor na condição de orientador [...] a ênfase passa dos conteúdos para os métodos ou processos de aprendizagem; do aspecto lógico para o aspecto psicológico” (SAVIANI, 2010, p. 36). A Educação Nova, de acordo com o manifesto, poderia garantir a formação geral a todos os estudantes independentemente da origem social dos mesmos. O modelo de educação proposto pretendia atender a todos e fornecer uma formação integral do ser humano de modo a valorizar cada etapa do desenvolvimento humano:

A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável, com o fim de “dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento”, de acordo com uma certa concepção do mundo. (MANIFESTO, 1932, p. 40)

Também é defendida no Manifesto a necessidade de se instituir a escola única, pública, gratuita e laica capaz de atender a todos em idade escolar:

escola oficial, única, em que todas as crianças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos pais à escola pública, tenham uma educação comum, igual para todos [...] A laicidade, gratuidade, obrigatoriedade e coeducação são outros tantos princípios em que assenta a escola unificada e que decorrem tanto da subordinação à finalidade biológica da educação de todos os fins particulares e parciais (de classes, grupos ou crenças), como do reconhecimento do direito biológico que cada ser humano tem à educação. (MANIFESTO, 1932, p. 44-45)

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, ao propor uma escola nova¹², opõe-se abertamente à escola tradicional¹³, pois esta já era considerada retrograda e incapaz de gerar mudanças significativas na sociedade. A importância do Manifesto reside, assim, no fato de que por meio dele houve a defesa da educação como instrumento de mudança e reconstrução do país. Apontou-se a importância de se criar o sistema público e obrigatório de educação; e sinalizou-se a necessidade de adaptar a educação aos interesses dos estudantes, deslocando-os para o centro.

As propostas contidas no Manifesto de 1932 foram significativas para a educação brasileira e inauguraram um flanco de discussões ainda hoje presentes no campo educacional; porém o Decreto n. 21.241, de 4 de abril de 1932, mais conhecido como Reforma Francisco Campos, que objetivava reformar o ensino secundário, não contemplou suas principais, ou mais significativas, manifestações. Pupin (2006, p. 42) entende que apesar da pressão social para a democratização do ensino, as alterações realizadas pelo Decreto citado, mantiveram “tanto nos níveis de ensino quanto nos currículos” o caráter elitista da educação, devido a distribuição limitada da mesma.

¹² A escola nova se organiza “na forma de pequenos grupos que se reúnem em salas de aula razoavelmente bem equipadas, com recursos didáticos variados, biblioteca de classe etc. Aos alunos cabe, a partir de seus interesses, a iniciativa de esclarecer as suas dúvidas, recorrendo diretamente aos recursos didáticos que estão a sua disposição, solicitando, quando necessário, o auxílio do professor” (SAVIANI, 2010, p. 36).

¹³ Escola Tradicional “é organizada na forma de classes razoavelmente numerosas à um professor. Ao professor cabe transmitir aos alunos os conhecimentos lógicos, sistematizados, baseados nos grandes modelos de cultura humana. Ao aluno cabe assimilar os conhecimentos transmitidos, procurando, na medida do possível, repetir os grandes modelos culturais” (ibid, p. 36)

As diversas estratégias escolares estabelecidas pela Reforma Francisco Campos: seriação do currículo, frequência obrigatória dos estudantes, sistema detalhado de avaliação discente, reestruturação do sistema de inspeção federal, exclusão dos exames parcelados, divisão do ensino secundário em dois ciclos, imprimiram organicidade e modernizaram o ensino secundário brasileiro.

A Reforma Francisco Campos é marcada por conferir, em nível legal, organicidade à cultura escolar do ensino secundário, percebida pelas suas prescrições que visavam superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados (DALLABRIDA, 2009, p.186)

Ainda esse autor, citando o próprio Francisco Campos, entende que até a referida reforma o ensino secundário brasileiro havia sido mero curso de passagem, uma estrutura de provas finais, realidade que marcava o ensino secundário como meramente instrutivo, de caráter propedêutico. A Reforma empreendida por Francisco Campos traz em si a ideia de que a matrícula em cursos de nível superior não deve ser a única finalidade do ensino secundário. Esse nível de ensino deveria possuir, na perspectiva do Reformador, o objetivo de “formar o homem para os grandes setores da atividade nacional”. Dessa forma o ensino secundário deveria proporcionar o desenvolvimento de hábitos e atitudes no estudante capazes de permitir que ele “viva por si mesmo” e possa tomar as decisões mais seguras e convenientes (Ibid, p. 188)

A ideia de que o ensino secundário, desde a criação do Colégio Pedro II (1837), carecia de uma organicidade capaz de superar o regime de cursos preparatórios e de exames parcelados motivara a Reforma. Mesmo durante a primeira República a prática de realização de um exame em cada ‘matéria’ (exame parcelado) como meio para ingressar nos cursos de nível superior permaneceu ativa. Ainda que tenham existido tentativas anteriores de superar esses exames, isso só foi possível a partir da Reforma Francisco Campos. É importante assinalar que o ensino secundário permaneceu tímido em nível nacional durante a primeira República. Somente o Colégio Pedro II no Distrito Federal, ofertava a educação pública, e a formação nesse estabelecimento de ensino estava voltada para a formação das classes dirigentes. Dessa forma o ensino secundário era dominado por instituições privadas confessionais, por isso a necessidade de se implantar um sistema público em que o mesmo pudesse ser ofertado. A reforma Francisco Campos tentou avançar no sentido de fiscalizar as instituições e organizar as ações das escolas em todo o território nacional.

Os exames parcelados foram extintos e o Decreto n. 21.241/32, em seu capítulo IV, estabelece data para a matrícula no curso e dispõe que a transferência de um instituto de ensino para o outro só poderia ser realizada em época de férias. Todavia o art. 35, que estabelece a obrigatoriedade da frequência, é determinante para o fim dos exames parcelados. Antes da obrigatoriedade da frequência o estudante poderia apenas realizar o exame em um estabelecimento de ensino sem a necessidade de ter frequentado aulas. O referido artigo determina que o estudante que não obtivesse frequência mínima de três quartos do ano letivo, não poderia fazer o exame final, ou seja, seria retido. O art. 36 e 37 estabelecem que deveria haver avaliações periódicas (mensalmente) em cada disciplina, e o cômputo das média das avaliações periódicas resultaria na média final. Tais determinações deixam clara a intenção da reforma em confinar os estudantes nas instituições de ensino, opondo-se ao regime de exames vigente até então:

Havia uma clara disposição legal de fixar os estudantes num determinado estabelecimento de ensino secundário, impedindo a sua dispersão em vários liceus ou ginásios, como era próprio na vigência do regime de cursos preparatórios e de exames parcelados (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

A divisão do ensino secundário em dois ciclos (fundamental e complementar) seriados faz com que o conhecimento adquirido na escola respeite uma progressão obrigatória, assim como permite maior controle sobre o processo de aprendizagem, organização do conhecimento e avaliação. O ensino secundário organizado dessa forma coíbe as aulas e o aprendizado avulso, muito praticado para realização dos exames parcelados.

Outra mudança importante da Reforma é a divisão do ensino secundário em dois ciclos. Todavia ao dividi-lo em dois ciclos, criou-se uma dicotomia interna no mesmo, pois o ciclo fundamental, com duração de cinco anos, objetivava fornecer a formação geral comum a todos os estudantes. E o ciclo complementar, com duração de dois anos, adquire caráter estritamente propedêutico para o ensino superior:

O ensino secundário que surgia no início da década de 1930 era um ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal. Naquele momento histórico o ensino secundário [...] contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores – tanto na França como no Brasil (DALLABRIDA, 2009, p. 187).

Por meio da Reforma Francisco Campos, o Estado conseguiu organizar o ensino secundário, tornando-o passível de um controle detalhado e sistemático a nível nacional. A Reforma conseguiu avançar para além da formação propedêutica em preparação ao ensino

superior, pois agora havia uma forte base de formação geral. A Reforma Francisco Campos conseguiu adequar o sistema de ensino de nível secundário ao movimento e modernização do país, prova disso é que a estrutura estabelecida em 1931 permaneceu praticamente idêntica até a década de 1960.

No que tange a filosofia, é preciso destacar que ela não teve espaço no currículo do ciclo fundamental, que forneceria uma formação básica a todos os estudantes. O currículo enfatizava a cultura geral, era uniforme para todo o país e possuía caráter enciclopédico. As disciplinas obrigatórias no ciclo fundamental eram: Português, Latim, Francês, Inglês, História da Civilização, História Natural, Geografia, Matemática, Física, Química, Ciências físicas e naturais, Desenho e Música (BRASIL, 1932, art. 3).

A filosofia é presente no currículo do ciclo complementar do ensino secundário,

Art. 4º O curso complementar obrigatório para os candidatos à matrícula em determinados institutos de ensino superior, será feito em dois anos de estudo intensivo, com exercícios e trabalhos práticos individuais, e compreenderá as seguintes disciplinas: Alemão ou Inglês, Latim, Literatura, Geografia, Geofísica e Cosmografia, História da Civilização, Matemática, Física, Química, História Natural, Biologia Geral, Higiene, Psicologia e Lógica, Sociologia, Noções de Economia e Estatística, História da *Filosofia* e Desenho (BRASIL, 1932, grifo nosso)

O currículo do ciclo complementar possuía três propostas diferenciadas. Elas buscavam preparar os candidatos para o curso jurídico, ou médico ou politécnico. No ciclo complementar, em preparação a cursos jurídicos, a filosofia era contemplada nas duas séries. No primeiro ano havia Lógica entre as disciplinas e para o segundo ano havia a disciplina história da filosofia. Os currículos dos cursos pré-médicos e pré-politécnicos possuíam apenas a disciplina Lógica, ministrada somente para o primeiro ano de curso.

Dez anos após a Reforma Francisco Campos, durante o Estado Novo (1937-1945), ocorreu a Reforma Capanema (1942). A referida reforma é um conjunto de Leis Orgânicas do Ensino¹⁴. O Decreto n.4.244 de 9 de abril de 1942 reorganizou a divisão do ensino secundário realizada por Francisco Campos. A partir de 1942 o ensino secundário continuou dividido em dois ciclos, mas a nomenclatura e o tempo de duração do curso sofreram alterações. A Reforma Capanema estabeleceu que o ensino secundário aconteceria em um ciclo Ginásial, com duração de quatro anos, seguido do ciclo Colegial, com duração de três anos. Este ciclo

¹⁴ Decreto n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942, organizou o ensino industrial; Decreto n. 4.048, de 22 de janeiro de 1942, instituiu o SENAI (Sistema de Ensino Nacional de Aprendizagem Industrial); Decreto n. 4.244 de 9 de abril de 1942, organizou o ensino secundário em dois ciclos: o ginásial, com quatro anos, e o colegial, com três anos; Decreto n. 6.141, de 28 de dezembro de 1943, reformou o ensino comercial.

subdividia-se em dois cursos paralelos: o Clássico e o Científico: “A diferença entre estes dois [novos] cursos se dava em função da natureza da formação do aluno: no primeiro era enfatizada a formação intelectual, no segundo a ênfase recaiu no ensino das ciências” (GALLINA, 2000, p. 38) A divisão estabelecida em 1942 permaneceu no ensino brasileiro até a década de 1970, quando, por meio da fusão do ensino primário com o ginásio, estabeleceu-se o 1º grau, e o ciclo colegial passou a se denominar como 2º grau.

A Reforma Capanema objetivou fornecer ao estudante do nível secundário sólida formação cultural, fortalecer o espírito patriótico e preparar para o prosseguimento nos estudos:

Art. 1º O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

I Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.

II Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.

III Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial (BRASIL, 1942.).

O art. 4 do Decreto 4.244/42 determinou que o curso Clássico forneceria ao estudante a “formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia” (BRASIL, 1942). Todavia a filosofia ocupou lugar no currículo do ensino secundário possuindo basicamente o mesmo programa para os cursos Clássico e Científico. O programa da disciplina de filosofia dividia-se em conhecimentos de “Lógica, Estética, Psicologia, Moral e Sociologia, Cosmologia” (HORN, 2009, p 29). Os conteúdos de lógica, moral e sociologia ganharam espaço privilegiado no curso Clássico, entretanto os principais assuntos abordados nas aulas de filosofia eram “o problema da moral, a dignidade da pessoa humana – consciência moral, os grupos humanos –, a civilização e os quadros institucionais da sociedade, família, casamento; nação e estado; panorama da vida social em desenvolvimento” (Ibid, p. 29). O programa de filosofia e os assuntos em sala de aula foram propostos para contribuir com os objetivos do ensino secundário em acordo com a intenção estabelecida na Reforma Capanema: dar sólida formação cultural e desenvolver consciência patriótica e humanista.

As Reformas Capanema e Francisco Campos representam um avanço para a educação brasileira. Elas fortaleceram o ensino básico, avançaram no processo para torná-lo público e reestruturaram o ensino secundário, assegurando-lhe finalidades. Embora possa haver a crítica de que as reformas privilegiaram mais “aspectos burocráticos e legalistas do que propriamente pedagógicos” (GALLINA, 2000. 39), no que tange a disciplina de filosofia elas representaram

um avanço significativo, pois a filosofia passou a ocupar espaço efetivo e obrigatório no currículo do ensino secundário. Não obstante a sua obrigatoriedade, é preciso destacar que no curso Clássico a filosofia permaneceu com seis horas aulas até a década de 1960 distribuídas ora em duas séries ora nas três séries do curso Clássico. No curso Científico a carga horária de filosofia oscilou de 4 para 3 horas aulas durante o mesmo período; e entre os anos 1952 a 1954 a filosofia foi supressa do currículo (COSTA, 1992, p. 51).

A educação secundária manteve a estrutura determinada na Reforma Capanema até a LDB/61. A partir dessa lei o ensino secundário passou a ser denominado como ensino de grau médio, mas continua dividido em dois ciclos (Ginásio e Colegial): “Art. 34. O Ensino Médio será ministrado em dois ciclos, o ginásial e o colegial, e abrangerá, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário” (BRASIL, 1961). A LDB/61 dividiu o currículo do Ensino Médio em disciplinas obrigatórias, no número de cinco, que deveriam ser indicadas pelo Conselho Federal de Educação; e disciplinas optativas, que poderiam ser escolhidas pelos conselhos estaduais. As escolas deveriam estruturar a grade curricular com as cinco disciplinas obrigatórias e poderiam escolher livremente duas dentre o as optativas determinadas pelo Conselho Estadual:

Art. 35. Em cada ciclo haverá disciplinas e práticas educativas, obrigatórias e optativas;

§ 1º Ao Conselho Federal de Educação compete indicar, para todos os sistemas de Ensino Médio, até cinco disciplinas obrigatórias, cabendo aos conselhos estaduais de educação completar o seu número e relacionar as de caráter optativo que podem ser adotadas pelos estabelecimentos de ensino

Art. 40. Respeitadas as disposições desta lei, compete ao Conselho Federal de Educação, e aos conselhos estaduais de educação, respectivamente, dentro dos seus sistemas de ensino:

a) organizar a distribuição das disciplinas obrigatórias, fixadas para cada curso, dando especial relevo ao ensino de português;

b) permitir aos estabelecimentos de ensino escolher livremente até duas disciplinas optativas para integrarem o currículo de cada curso; (BRASIL, 1961).

As cinco disciplinas indicadas como obrigatórias eram: Português, Geografia, História e Ciências. Dentre as várias disciplinas optativas para complementar o currículo se encontrava a filosofia indicada somente para o Colegial. “No conjunto de disciplinas optativas a Filosofia aparece como Lógica. A Filosofia perde, assim, o caráter de obrigatória que possuía na reforma Gustavo Capanema, para os cursos Clássico e Científico” (ALVES, 2000, p. 37).

A filosofia durante a curta história da República brasileira não conseguiu se firmar como disciplina obrigatória no currículo. Ela caracterizou-se num movimento intermitente de presença/ausência e chegou às portas do Golpe-Militar de 1964 como uma disciplina optativa.

Se no período Republicano a presença da filosofia no currículo fora inconstante, pois ora ela era vista como necessária à formação dos estudantes, ora desnecessária, ela será extinta do currículo das escolas públicas durante todo o período militar (1964-1982).

1.5 Regime militar: ausência da filosofia

A educação brasileira sofreu inúmeras interferências em sua estrutura e finalidade. Tais interferências aconteceram conforme o modelo político e econômico vigente em cada período histórico. Para Alves (2000, p. 37), “a cada redirecionamento político e econômico havia uma nova reestruturação do ensino escolar, para adaptá-lo aos interesses dos ‘novos senhores’ do poder”. Na década de 1960 o Brasil sofreu uma forte mudança no sistema político, econômico e educacional. As mudanças que foram instauradas após 1964 representam um capítulo inédito na história brasileira, pois interferiram em todas as áreas da sociedade e de maneira profunda alteraram os rumos da educação e conseqüentemente o ensino de filosofia.

Por meio do golpe de Estado de 1º de abril de 1964, o Presidente João Goulart foi deposto. O controle da nação foi assumido por generais que representavam as alas mais conservadoras das Forças Armadas. Os militares instituíram a ditadura como forma de governo, sob a justificativa de que estariam assegurando a ordem social e econômica do país, ameaçado por comunistas. Aliado a essa justificativa o novo Governo também afirmava que “as forças armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições” (SAVIANI, 1985, p. 157).

A partir do golpe buscou-se estabelecer e manter o modelo econômico de internacionalização do mercado interno em substituição ao modelo nacional-desenvolvimentista que vigorara até então. As ações político-administrativas desenvolvidas pelos militares estavam ancoradas na Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento (DSND). É sob a bandeira do desenvolvimento com segurança que os militares traçaram e implementaram várias reformas no campo político, social, econômico e educacional. A reforma no campo educacional contou com o apoio técnico internacional; por meio da parceria USAID¹⁵-MEC buscou-se estabelecer reformas educacionais capazes de colaborar

¹⁵ United States Agency for International Development (Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional)

para o desenvolvimento econômico do país. A reforma educacional proposta pelos militares visava modernizar o ensino escolar brasileiro, entretanto a modernização proposta tornou-se sinônimo de valorização das áreas tecnológicas em detrimento das humanidades e ciências sociais. O currículo escolar passou a ter forte tendência tecnicista. A esse respeito Alves afirma:

Visando formar quadros, ou melhor, mão-de-obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente as multinacionais que aqui se instalavam, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vista a formar indivíduos 'executantes de idéias apropriadas do exterior, ao invés de formar pesquisadores e pessoas criativas a partir da realidade nacional. (ALVES, 2000, p. 39)

A filosofia nesse novo cenário passou a ter cada vez menos importância. Ela já era uma disciplina optativa do currículo, e por não servir aos objetivos e interesses tecnicistas e também por ser uma disciplina naturalmente voltada a discussão de ideias e de teorias, assim como, dada à questionamentos, foi mal vista pelos ideólogos do novo sistema político vigente e considerada capaz de despertar ideias contrárias ao regime estabelecido. Assim sendo, a partir de 1968 as disciplinas Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB) ocuparam o lugar da filosofia e serviram para mantê-la fora do currículo.

Por meio da disciplina EMC, deviam ser ensinados os valores fundamentados na moral cristã católica e no civismo. Essa disciplina foi entendida como equivalente à filosofia. A orientação oficial determinava que, se uma fosse contemplada no currículo, não haveria a necessidade da presença da outra, sob a justificativa de que não se deveria sobrecarregar o currículo com disciplinas similares. Porém, a EMC era uma disciplina obrigatória, enquanto a filosofia era optativa:

Foram criadas, desse modo, algumas situações para justificar a ausência da Filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo correspondente [EMC e OSPB] Isto não significa que estas disciplinas comportassem os conteúdos da Filosofia, ao contrário, mas era essa a ideia veiculada como uma das justificativas para não incluir a Filosofia no currículo. (ALVES, 2000, p. 40)

Embora a filosofia, desde 1961, tivesse se tornado uma disciplina optativa para o currículo e após 1968 praticamente não ter mais espaço no mesmo, é com a Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971 que ela ficou ausente de modo definitivo do currículo do Ensino Médio em nível nacional, para só tornar a fazer parte da educação dos brasileiros no século XXI.

A lei 5.692/71 reestruturou a organização e o currículo escolar. A partir de então o ensino Primário e o Ginásio passaram a ser denominados ensino de 1º grau; e o Colegial ensino de 2º grau. Dada essa reestruturação, o 2º grau passou a se estruturar da seguinte forma:

Art. 22. O ensino de 2º grau terá três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2.200 ou 2.900 horas de trabalho escolar efetivo, respectivamente. (BRASIL, 1971)

Quanto à organização curricular a lei determinou:

Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. (Brasil 1971).

É importante salientar que, embora o art. 17 da lei afirmasse que o ensino de 1º grau se destinava à formação integral da criança e do adolescente, ele assume também um caráter vocacional, pois nesse grau de ensino dever-se-ia buscar perceber as aptidões dos estudantes e a fim de iniciá-los no trabalho. O 2º grau, por sua vez, objetivava em primeiro lugar fornecer habilitação profissional:

Art. 5º,
§ 2º,
a) terá o objetivo de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, no ensino de 1º grau, e de habilitação profissional, no ensino de 2º grau;
b) será fixada, quando se destina a iniciação e habilitação profissional, em consonância com as o mercado de trabalho local ou regional, à vista de levantamentos periódicamente renovados. (BRASIL, 1971)

As disciplinas que passaram a compor o núcleo comum do currículo obrigatório do 2º grau foram organizadas em três áreas: Comunicação e Expressão (Língua Portuguesa e estrangeira); Ciências (Matemática, Ciências físicas e biológicas) e Estudos Sociais (História, Geografia e OSPB). Não obstante essas disciplinas, ao currículo do 2º grau (e também ao de 1º grau) foram incorporadas outras disciplinas obrigatórias, a saber:

Art. 7º Será obrigatória a inclusão de Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º graus. (Brasil, 1971)

Dada a ênfase na formação técnica profissional determinada pela LDB/71, é possível inferirmos que a referida lei buscou ajustar a educação aos interesses e à demanda econômica daquele período, haja vista que muitas multinacionais estavam sendo implantadas no Brasil e necessitavam de mão de obra qualificada. A filosofia ficou fora do currículo, por ser uma

disciplina que poderia questionar a realidade sócio-política daquele período. Ou seja, a filosofia representava ameaça a ordem vigente. A filosofia que ficou fora do currículo “não foi qualquer filosofia”, mas a filosofia capaz despertar e conduzir à reflexão a respeito dos problemas reais. O ato de incorporar a disciplina EMC no lugar da filosofia foi uma manobra a favor da não-reflexão e do doutrinamento ideológico moral capaz de perpetuar a ordem estabelecida (ALVES, 2000, p. 41). Somente vinte anos após o fim do Governo Militar a filosofia voltaria ao currículo como disciplina obrigatória.

1.6 A filosofia na LDB/96: antecedentes

As reformas educacionais implementadas durante o período da ditadura caem em descrédito ainda na década de 1970. Durante essa década, a partir do governo do general Geisel (1974-1979), deu-se início ao lento processo de redemocratização do país. As décadas de 1970-80 foram marcadas por constantes mobilizações sociais exigindo o fim da ditadura. A esse respeito Oliveira tece o seguinte comentário:

A sociedade civil, durante a década de 80, chamada pelos economistas de “década perdida”, devido ao aprofundamento dos problemas econômicos, acompanhado do agravamento dos problemas sociais, demonstra uma grande vitalidade e muitos de seus organismos se consolidam. Não podemos nos esquecer de que é nessa década que são construídas as três grandes centrais sindicais de trabalhadores, com suas diferenças programáticas e ideológicas [...] Após afirmar sua força nas greves de 1978-80, o movimento sindical consegue constituir-se nacionalmente através das centrais de trabalhadores consideradas legais, pela primeira vez, no Brasil. Estruturase a Central Única dos Trabalhadores (CUT), em 1983, seguida por outras como a Central Geral dos Trabalhadores (CGT) e a Força Sindical. Além disso, multiplicam-se os movimentos sociais e urbanos com matizes que se mesclam e se transformam. (OLIVEIRA, 1997, p. 817)

No campo educacional houve ampla mobilização por parte dos educadores, deixando claro o descontentamento com as reformas educacionais realizadas pelo Governo Militar. Em 1982, por meio da Lei n. 7.044 de 18 de outubro, o governo alterou a finalidade da educação básica determinada pela Lei n. 5.692/71. A educação deixou de ter como meta qualificar para o trabalho e passa a preparar para o trabalho. A preparação para o trabalho, entendida como habilitação profissional, ficou a critério do estabelecimento de ensino:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania.
Art. 4º

§ 1º - A preparação para o trabalho, como elemento de formação integral do aluno, será obrigatória no ensino de 1º e 2º graus e constará dos planos curriculares dos estabelecimentos de ensino.

§ 2º - À preparação para o trabalho, no ensino de 2º grau, poderá ensejar habilitação profissional, a critério do estabelecimento de ensino. (BRASIL, 1982)

As mudanças propostas pela Lei n. 7.044/82 foram tímidas, contudo durante a década de 1980 a derrocada do Governo Militar deu abertura para mudanças mais significativas no campo educacional. A comunidade educacional participou ativamente do processo constituinte. Na IV Conferência Brasileira de Educação (CEB), realizada em agosto de 1986 em Goiânia–GO, intitulada *A educação e a constituinte*, os educadores presente aprovaram a *Carta Goiânia*. Esta continha propostas para contribuir com a nova Constituição, os educadores por meio do referido documento defendiam:

educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos de ensino e em todos os níveis; ensino fundamental e obrigatório com oito anos de duração; funcionamento autônomo e democrático das universidades; recursos públicos destinados exclusivamente às escolas públicas; garantia pelo Estado à sociedade civil do controle da execução da política educacional em todos os níveis, através de organismos colegiados democraticamente construídos. (OLIVEIRA, 1997, p. 817)

No ano seguinte a ANPEd realizou a X Reunião anual. Nesta reunião iniciou-se a discussão para elaboração da nova LDB. Em abril de 1988, na XI reunião da ANPEd, o professor Dermerval Saviani apresenta para apreciação dos pares o texto intitulado *Contribuições à elaboração da nova LDB: um início de conversa*. O texto do professor Saviani era uma proposta de Projeto de Lei, e o deputado federal Octávio Elísio (PSDB/MG) o toma e o apresenta em 29 de novembro de 1988 como o PL n. 1.258/88, com 83 artigos. Posteriormente a esse projeto foram anexados outros sete. O projeto da nova LDB sofreu varias alterações e foi tema de muitas discussões, pois foi aprovado somente oito anos após sua proposição em dezembro de 1996 (SAVIANI, 2006).

Não obstante a mobilização por parte da comunidade educacional pró elaboração de uma nova lei de diretrizes e bases para educação capaz de mudar a finalidade e a estrutura da mesma em nível nacional, é preciso considerar que após o golpe militar de 1964 e da lei 5.692/71, em meio ao contexto de repressão de um regime político extremamente autoritário e violento, aliado a uma educação que tinha como objetivo claro manter o regime político e qualificar técnicos para o mercado de trabalho, surgiram organizações formadas por filósofos educadores que pediam o retorno da filosofia ao currículo.

Em 1975 em meio às constantes manifestações sociais exigindo o fim da ditadura, foi fundada no Rio de Janeiro a Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) com representantes de vários estados brasileiros¹⁶. Essa organização influenciou de forma decisiva o movimento pela reintrodução da filosofia no Ensino Médio (naquele momento, 2º grau). No período de 1975 a 1985 a SEAF organizou, em parceria com outras entidades¹⁷, encontros que favoreceram as discussões, reflexões e ações a favor do retorno da disciplina de filosofia ao currículo escolar.

Dentre os vários encontros nacionais realizados pela SEAF, merece destaque o de Goiânia (1982), pois a partir desse encontro foi produzido o documento intitulado *Reintegração da Filosofia no Currículo do 2º grau*, que foi entregue à Ministra de Educação¹⁸. A Ministra garantiu que recomendaria a filosofia junto às Secretarias Estaduais e aos Conselhos de Cultura, pois era uma disciplina complementar do currículo. É importante salientar que embora houvesse a luta para que se mudasse a lei a respeito da presença da filosofia no currículo, o próprio movimento a favor do retorno da filosofia ao currículo de Ensino Médio entendia que o retorno da disciplina não dependia apenas de um decreto¹⁹. Este era essencial, mas o a reivindicação da SEAF era para que a filosofia que retornasse à escola não fosse apenas transmissão de conteúdo, mas um saber crítico situado historicamente.

Não era pois este ensino tradicional da filosofia, considerado ‘inócuo’ e ‘alienante’, que se pretendia reconduzir ao 2º grau, mas uma filosofia que se fizesse questionadora e crítica, enfim, que ensinasse a pensar. (SILVEIRA, 1991, p. 146)

Além dos encontros, atividades e manifestos promovidos pela SEAF, e outras organizações, é preciso destacar o engajamento de várias universidades²⁰ a favor do retorno da filosofia ao currículo escolar. Em 1976, o Departamento de Filosofia da USP promoveu

¹⁶ A SEAF foi fundada por varios professores: Olinto Antonio Pegoraro (UFRJ), Leda Miranda Hühne (USU-RJ) Maria Célia Simon (USU-RJ), Valério Rodhen (UFGRS), José de Anchieta Corrêa (UFMG), José Henrique dos Santos (UFMG), José Sotero Caio (UFRJ) Hilton Ferreira Japiassú (PUC-RJ) Antonio Rezende (PUC-RJ), Francimar Arruda Campos (USU-RJ), Ana Maria Garcia (USU-RJ) e Walter José Evangelista (UFMG) (ALVES, 2000, p. 44).

¹⁷ - Conjunto de Pesquisa Filosófica (CONPEFIL), Associação Brasileira de Filósofos Católicos (ABFC), Instituto Brasileiro de Filosofia (IBF), Coordenação Nacional de Departamento de Filosofia (CNDF).

¹⁸ Esther de Figueiredo Ferraz, graduada em Filosofia e em Direito. Foi a primeira mulher a ocupar o cargo de ministra no Brasil, atuou no Ministério da Educação entre 1982 e 1985, durante o governo do general João Figueiredo (OAB) (1949). Foi ainda a primeira mulher a ocupar uma cadeira na Ordem dos Advogados do Brasil. E a primeira mulher da América Latina a comandar uma reitoria na Universidade Presbiteriana Mackenzie (1965).

¹⁹ “Com tal decreto arriscaríamos volta a um ensino que se satisfaz com a transmissão de um saber acumulado, nas bibliotecas, livros e manuais. Um saber acrítico, meramente informativo” (Professor Olinto Pegoraro *apud* SILVEIRA 1991, p. 146).

²⁰ USP, PUC-SP, PUC-Campinas, PUC-Rio, Universidade de Brasília, UFPE, UFCE, UFRJ, UFParaíba, Universidade Católica de Porto Alegre, entre outras.

um curso de extensão intitulado *O ensino de filosofia no secundário*. Ao término do curso foi produzido um documento. Neste os participantes enfatizavam que:

[...] o desinteresse manifestado atualmente pelos alunos em relação ao ensino em geral deve-se ao fato de não conhecerem a fundamentação daquilo que lhes é ensinado. Ora, a filosofia é uma reflexão voltada a compreensão dos fundamentos do conhecimento de da ação. Assim, ela pode possibilitar ao estudante refletir sobre o que aprende e, conseqüentemente, torná-lo mais interessado (SILVEIRA, 1991, p. 144)

Apesar da mobilização por parte da comunidade dos filósofos para reinserir a disciplina filosofia no currículo contribuindo assim com o projeto maior dos educadores de construir uma lei que favorecesse a implantação de uma educação pública de qualidade acessível a todos os brasileiros, bem como capaz de formar a pessoa plena dando-lhe condições de “compreender as leis que regem a natureza e as relações sociais próprias da sociedade contemporânea” (BRASIL, 1988, art. 32) e que propiciasse aos jovens e adolescentes a “compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos” (BRASIL, 1988, art. 35) a filosofia só se tornou uma disciplina obrigatória do currículo a partir na lei n. 11.684/08, pois embora a LDB/96 tenha representado um avanço no plano educacional brasileiro ela se distanciou em vários aspectos da proposta original dos educadores e não contemplou o currículo com a disciplina de filosofia.

O projeto de lei apresentado pelo deputado Octavio Elísio recebeu o n. 1.258-A/88, mas sofreu várias alterações no decorrer de sua tramitação na Câmara. Após várias alterações o projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados no mês de maio de 1993 com o número 1.258-C/93 e ficou conhecido como substitutivo Jorge Hage, relator do projeto. Neste projeto, aprovado na câmara e que seguiu para o senado, o art. 48, IV, ao tratar do currículo do Ensino Médio determinava que a filosofia devesse ser um disciplina no currículo: “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias” (Brasil 1988b). Contudo após seguir para o Senado e depois de três anos de constantes debates e alterações o projeto aprovado e que se tornou a LDB/96 não colocou a filosofia como disciplina, porém o art. 36, §1º, III abriu espaço para a filosofia no currículo, ainda que sem apresentar grandes avanços, pois o referido artigo apenas afirmava que ao final do Ensino Médio o estudante deveria demonstrar “domínio dos conhecimentos de filosofia [...] necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996). Todavia o texto da lei não definiu de que maneira esses conhecimentos de filosofia seriam ofertados para os estudantes, embora se possa interpretar a letra da lei e entender que a filosofia deva ser uma disciplina para contribuir com a formação cidadã, e lei não afirma isso claramente.

A interpretação de que a filosofia seria uma disciplina curricular com uma finalidade definida, foi retificada por meio da publicação do Parecer CEB n. 15/98²¹. O referido documento ao tratar dos saberes e áreas curriculares para o Ensino Médio afirma ser

indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos curriculares desta área [Ciências Humanas e suas Tecnologias], embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política. (BRASIL, 1998, p. 46)

Diante disso a filosofia torna-se um conteúdo curricular que pode ser tratado na interdisciplinaridade, pois se o estudante deve alcançar ao final do Ensino Médio conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania, e esta não deve ser responsabilidade de uma disciplina, então a filosofia continua sendo entendida como uma opção na grade curricular.

1.7 A educação e a filosofia na LDB/96

Ao nos voltarmos para a LDB/96, é importante frisar que o projeto da nova LDB, da sua proposição até a sua aprovação final, passou por quatro governos (Sarney, Collor, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso) e dois importantes fatos da recente história política do país (primeira eleição direta para presidente após o regime militar e o *impeachment* do presidente Collor em 1992). Assim sendo, é preciso situar a tramitação do projeto da LDB em quatro momentos, pois estes representam diferentes quadros políticos que interferiram no processo, na discussão e na aprovação da nova LDB/96.

O primeiro momento corresponde à fase final do governo José Sarney. O mesmo é marcado pela aprovação da nova Constituição Federal de 1988 e a primeira eleição direta em 1989. Logo após a aprovação da Constituição, foi proposto o Projeto de Lei na Câmara Federal pelo deputado Octavio Elísio. O projeto recebeu o número 1.258-A/88. O texto do projeto, que visava fixar a diretrizes e bases da educação nacional, foi gestado na comunidade educacional. Sua redação, como já mencionado, coube ao professor Dermerval Saviani, tendo

²¹ O mesmo texto é reafirmado *ipsis litteris* nos PCN/2000, quando o mesmo trata da organização curricular para o Ensino Médio (BRASIL, 2000, p. 97)

sido apresentado e discutido com seus pares durante a X e a XI Reunião Anual da ANPEd²², assim como foi objeto de discussão na V Conferência de Educação²³.

Assim sendo, a primeira característica que é preciso considerar a respeito da LDB/96 é seu caráter democrático e participativo. E referida lei surgiu no cenário político legislativo por meio da iniciativa e diálogo entre a comunidade de educadores e representantes do legislativo. Ao contrário das reformas educacionais anteriores, a LDB/96 não foi gestada no seio do Poder Executivo, mas na comunidade educacional e durante o período em que esteve em tramitação na Câmara dos Deputados foi objeto de constantes debates com os educadores. A esse respeito, Saviani frisa que

[...] importa considerar que diferentemente da tradição brasileira em que as reformas educacionais resultam de projetos invariavelmente de iniciativa do Poder Executivo, neste caso a iniciativa se deu no âmbito do Legislativo e através de um projeto gestado no interior da comunidade educacional [...] o deputado Jorge Hage, na condição de relator, demonstrou competência, tenacidade, capacidade de trabalho, habilidade de negociação e foi incansável no empenho de ouvir democraticamente todos os que, a seu juízo, pudessem de alguma forma contribuir para o equacionamento da matéria em pauta, tendo percorrido o país a convite ou por própria iniciativa para participar de eventos dos mais diferentes tipos em que expunha o andamento do projeto e acolhia as mais diversas sugestões. (SAVIANI, 2006, p. 57)

A maneira como surge a proposta da LDB/96 é inédita na história de reformas educacionais brasileiras e quiçá “tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de uma lei de que se tenha notícia o Congresso Nacional” (Ibid, p. 57). Todavia embora o texto final aprovado na Câmara dos Deputados (PL n. 1.258-C/88) representasse as reivindicações e anseios dos educadores, resultando num texto comprometido com a educação pública de qualidade e acessível a todas as camadas sociais, a discussão em torno do PL n. q.258-C/88 no Senado não permaneceu com o mesmo viés democrático e ficou restrita aos representantes do povo no poder.

Dessa forma, fica clara a correlação de forças políticas e ideológicas em torno do projeto educacional do país. A esse respeito, Alves afirma:

Se no ponto de partida a tramitação do projeto da LDB inovou ao originar-se de organismos da sociedade civil, no ponto de chegada prevaleceu a velha e conhecida prática fisiológica, elitista, própria da história educacional brasileira, ou seja, a sociedade política mais uma vez se sobrepõe a sociedade civil impondo a LDB que mais lhe interessava. (ALVES, 2000, p. 57)

²² A X Reunião Anual da ANPEd ocorreu em Salvador em meados do mês de maio de 1987. A XI Reunião Anual da ANPEd realizou-se em Porto Alegre de 25 a 29 de abril de 1988.

²³ Realizada em Brasília no início do mês de agosto de 1988.

A afirmação de Alves faz todo sentido, se voltarmos o olhar para o contexto político da história recente do país. Durante os vários anos em que a LDB/96 foi elaborada, revela-se um embate entre diferentes ideais e protagonistas da política desse período. Na perspectiva de Alves (2000) e de Saviani (2006), o processo de elaboração da LDB desnuda a luta histórica educacional brasileira entre o público e o privado:

Os rumos da educação no Brasil oscilaram quase sempre ao sabor da correlação de forças políticas e econômicas de cada período, tendendo ora em defesa da coisa pública ora em defesa dos interesses privados, conforme conjuntura, com substancial prevalência do segundo sobre o primeiro. (ALVES, 2000, p. 56)

O segundo momento pode ser situado entre março de 1990, dada a posse de Fernando Collor de Mello, eleito presidente, até o seu *impeachment* ocorrido em setembro de 1992. Pino entende que “com o avançar dos anos 90, as posições no campo educacional. Longe de se tornarem mais convergentes, tornaram-se mais embaralhadas” (2002, p. 20). Dessa forma é possível entender o porquê da demora de oito anos para promulgação da nova LDB. Devido às divergências políticas e ideológicas em torno da educação, a tramitação da lei no Congresso acumulou, desde sua proposição, vários substitutivos, assim como milhares de emendas, manifestando, assim, a divergências em torno da matéria. Estas, na perspectiva de Pino,

foram expressas durante, e mesmo antes, a série de audiências públicas ocorridas na Comissão de Educação da Câmara dos deputados, ocasiões em que foram ouvidas mais de quarenta entidades nacionais do campo educacional, inclusive órgãos do governo federal, e debateram pesquisadores das universidades e centros de pesquisa e deputados. (2002, p. 20)

Dados os constantes debates e a tensão existente entre forças ideológicas representativas de diversos setores da sociedade, o projeto só fora aprovado em maio de 1993, já durante o terceiro momento, governo Itamar Franco, entre outubro de 1992 até dezembro de 1994. Após cinco anos de constantes debates e negociações entre os deputados representantes de interesses diversos, assim como as interlocuções realizadas por educadores organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB, o relator Jorge Hage apresentou o texto substitutivo sob n. 1.258-C/88 ao plenário da Câmara, para ser votado, e o mesmo foi aprovado aos 13 de maio de 1993. Na perspectiva de Saviani (2006 p. 59 ss), o tom do texto do relator aprovado mantinha-se progressista, pois conceituava a educação de forma ampla; configurava um sistema nacional de educação; regulamentava a pré-escola (educação infantil); avançava na concepção de Ensino Médio, pois buscava “definir o lugar e o papel desse grau no conjunto do sistema de ensino”; reduzia a jornada de trabalho de

alunos-trabalhadores; delimitava o que pode e o que não pode ser considerado como despesas de manutenção de desenvolvimento do ensino.

O Projeto de Lei n. 1258-C, de 1988, depois de aprovado na Câmara dos Deputados, foi encaminhado ao Senado, inaugurando assim uma nova etapa de negociações em torno da nova LDB. O projeto oriundo da Câmara passou a ser identificado no Senado como PLC (Projeto de Lei da Câmara) n. 101/93.

Ao dar entrada no Senado, o PLC n. 101/93 teve como relator junto à Comissão de Educação o senador Cid Sabóia (PMDB-CE). O relator elaborou um novo substitutivo fundindo o PLC 101/93 ao PLS (Projeto de Lei do Senado) n. 67/92, de autoria do senador Darcy Ribeiro, que também fixava as diretrizes e bases da educação nacional:

Identifica-se nele [no novo substitutivo] um esforço do relator para o enxugamento do projeto, como por exemplo, a fusão dos fins e dos princípios da educação nacional (capítulos II e IV) e sua conseqüente reorganização; mudanças nos capítulos sobre a organização da educação nacional e, sobretudo, no referente à organização escolar (educação básica). Entre os dispositivos incorporados destacam-se o artigo 15, que trata da instituição do processo nacional de avaliação do rendimento escolar, sob responsabilidade da União, em colaboração com os sistemas de ensino, tendo como objetivo a orientação da política educacional [...]. (PINO, 2002, p. 21-22)

O substitutivo Cid Sabóia foi aprovado na Comissão de Educação do Senado aos 30 de novembro de 1994 e encaminhado para ser analisado e votado no plenário do Senado em 12 de dezembro de 1994. Todavia, por estar próximo o fim do governo Itamar, a votação do PLS só aconteceu na legislatura seguinte.

A partir de 1995, dadas as eleições de 1994, que elegeram como presidente Fernando Henrique Cardoso, e reconstituíram o Congresso Nacional, a configuração do cenário político sofreu alterações e, dadas as novas articulações, o debate em torno da nova LDB assumiu uma dinâmica diferente do que vinha sendo realizado nos últimos seis anos:

Este espaço [Congresso Nacional] foi recortado por ideologias e novas concepções da educação e de suas relações (com a sociedade, a cultura, a economia, e com um modelo de Estado distinto), que passaram a ser dominantes e rearticuladoras das posições dos atores políticos e do governo, dando visibilidade a novos grupos sociais, enquanto o Fórum [Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB] foi sendo retirada a sua legitimidade naquele espaço social. (PINO, 2002, p. 22)

A partir disso, o projeto da LDB, que nascera num clima democrático participativo, passa a ser conduzido em sua fase final sob a perspectiva democrática representativa. Houve mobilização por parte do governo para que o substitutivo Cid Sabóia não fosse aprovado no

plenário, e segundo Pino foram traçadas estratégias e manobras políticas para “trazer a cena o projeto do senador Darcy Ribeiro, elaborado no governo Collor com a participação do MEC” (2002, p. 31). Ao referido projeto o senador Darcy Ribeiro apresentou seguidas versões e buscou incorporar várias emendas em seu substitutivo, pois dessa forma conseguiu atenuar as resistências e o mal-estar criado no Congresso Nacional devido a mudança radical de rumo que o projeto da nova LDB fora conduzido. Para Saviani (2006), apesar das várias mudanças, a estrutura do projeto apresentado por Darcy Ribeiro contempla alguns pontos do projeto aprovado na Câmara:

Quanto ao conteúdo, se distancia bastante do primeiro projeto [PL n. 1.258-C/88], aproximando-se da proposta da Câmara sob os aspectos da organização das bases, isto é, dos níveis e modalidades de ensino. Já no que diz respeito ao controle político e à administração do sistema educacional, retoma a orientação do primeiro projeto aperfeiçoando-a e sintonizando-a com as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso. (SAVIANI, 2006, p. 161)

O projeto da LDB fora aprovado no Senado em 08 de fevereiro de 1996 e retornou a Câmara dos Deputados. Nesta casa foram incorporadas algumas emendas ao texto sendo aprovado em sua forma final em 17 de dezembro de 1996. O mesmo foi sancionado sem vetos pelo presidente Fernando Henrique Cardoso em 20 de Dezembro de 1996.

É preciso considerar que o texto da LDB/96 embora seja um texto que revele a concepção neoliberal, pois visa a “valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não governamentais em detrimento do lugar e do papel Estado e da iniciativa do setor público, com conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos” (SAVINI, 2006, p. 200), representa um avanço para educação nacional. Ao fixar as diretrizes e bases da educação nacional a LDB/96 amplia o conceito de educação (art. 1), corrigindo assim a fragmentação e o unilateralismo que marcou a educação nacional. Ela estabelece princípios e fins para a educação (art. 2 e 3) em plena sintonia com a Constituição Federal e fixa que é dever do Estado ofertar ensino público gratuito e de qualidade tornando a educação direito subjetivo (Título III) (Ibid, p. 201-209).

Entre outras mudanças, parece-nos importante frisar que a LDB/96 avançou em relação às leis anteriores, ao integrar a educação básica. Esta passou a ser constituída pelo conjunto das etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (art. 21). Também a partir dessa lei foi possível articular a ampla formação e preparação para o trabalho, pois

a Educação Infantil, tem como finalidade desenvolver o educando, integralmente e em complementação à ação da família e da comunidade; o Ensino Fundamental, deve assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania; e o Ensino Médio, deve fornecer aos educandos meios para progredir no trabalho e nos estudos. (ALVES, 2000, p. 74)

Quanto ao Ensino Médio, à nova LDB/96 o situou numa perspectiva que “integra numa mesma e única modalidade, finalidades até então dissociadas, para oferecer, de forma articulada, uma educação equilibrada, com funções equivalentes para os educados” (FRANCO, 2004, p. 26). Assim, o art. 35 determina como finalidades do Ensino Médio:

- I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996)

As mudanças são de certa forma positivas para a filosofia, pois ainda que a LDB/96 não a coloque como disciplina, deixa aberto um flanco que permite continuar os debates e as lutas em prol do retorno da filosofia ao currículo, devido ao fato de a letra da lei afirmar que ao final do Ensino Médio os estudantes devem possuir ‘domínio dos conhecimentos de filosofia necessários ao exercício da cidadania’ (art. 36).

1.8 A filosofia no currículo: da LDB/96 a Lei n. 11.684/08

Apesar da luta pelo retorno da disciplina de filosofia ao currículo ter se prolongado desde a década de 1970, ainda durante o regime militar, a reinserção da mesma no currículo escolar nacional só ocorreu a partir de 2008 por meio da lei n. 11.684/08. Esta é fruto do novo contexto de mobilização deflagrado após a promulgação da LDB/96. Embora a referida lei proponha que a filosofia transmite conhecimentos necessários à cidadania, ela (a lei) não torna obrigatória a presença da disciplina de filosofia no currículo escolar da educação básica brasileira. Sendo assim, a própria lei dificulta aos educandos o domínio dos conhecimentos de filosofia, entendidos como necessários ao exercício da cidadania, haja vista que não parece ser possível aceitar que os estudantes possam dominar os conhecimentos de filosofia sem estudá-la sistematicamente. Ou posto de outra forma: se entendemos disciplina escolar como uma

“seleção de conhecimentos que são ordenados e organizados para serem apresentados ao aluno” (BRASIL, 1998, p. 29), de que maneira seria possível ao estudante dominar os conhecimentos de filosofia sem que esta se torne uma disciplina escolar?

A partir de questionamentos como esses, no ano seguinte à promulgação da LDB/96 iniciou-se uma nova investida no Congresso Nacional a fim de tornar a filosofia componente curricular obrigatório, por meio do PL n. 3.178/97. Todavia é preciso salientar que num primeiro momento o art. 36 § 1º, III da LDB/96 – que propõe que “os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do [...] Ensino Médio o educando demonstre: domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania” (BRASIL, 1996) –, parece permitir a interpretação óbvia de que a filosofia seria uma disciplina. Contudo, como bem nos lembra Alves,

o problema surge quando nos damos conta que em momento algum se fala em criação da Disciplina, apenas se diz que o aluno deve demonstrar domínio dos conhecimentos de Filosofia; se isto se fará na forma de Disciplina ou outra forma qualquer, pelo texto da lei não é possível saber. (ALVES, 2000, p. 66)

Poderíamos argumentar que o espírito da lei deixa a critério das escolas a decisão de como proporcionar os conhecimentos de filosofia aos estudantes, porém é preciso considerar que a história educacional nos ensina que sempre que a filosofia foi optativa no currículo ela permaneceu ausente do mesmo.

Dessa forma, em 28 de maio de 1997 o deputado federal Roque Zimmermann (Padre Roque), que fora professor de filosofia na Universidade Estadual de Ponta Grossa²⁴, apresentou o PL n. 3.178/97 à Câmara dos Deputados. O referido projeto objetivava alterar os dispositivos do art. 36 da LDB/96, ou seja, propunha revogar o inc. III do §1 do art.36, e inserir o inc. IV no art. 36, por meio do qual tornava a filosofia uma disciplina obrigatória do currículo. O argumento principal do proponente vem ao encontro das questões supracitadas, pois o deputado entendia que:

Difícilmente será bem sucedida a inclusão de temas referentes a estes campos [filosofia e sociologia] em outras disciplinas, com docentes que não tenha a formação plena e adequada para o cumprimento dessa tarefa. (BRASIL, 1997)

²⁴ O Jornal Gazeta do Povo em seu caderno Vida Publica apresentou uma pequena biografia do Padre Roque Zimmermann em 2008, ano que fora proibido pela Igreja Católica de e disputar eleições. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vidapublica/conteudo.phtml?id=745069>>. Acesso em: 08 de mar. 2012.

O projeto tramitou no Congresso por quatro anos. Aos 04 de setembro de 1997, tendo por relator o Deputado João Thome Mestrinho (PMDB-AM), o PL n. 3.178/97 foi aprovado na Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados sob o seguinte parecer:

É chegado, pois, o momento de valorização do ensino das Humanidades no currículo do Ensino Médio. Qualquer que seja a futura opção do aluno em sua vida profissional, o certo é que o educando, como pessoa e cidadão, necessita do ensino da Filosofia e da Sociologia para o desenvolvimento de uma consciência cidadã, para melhor inserção crítica, seja no mundo do trabalho seja na sociedade como um todo (BRASIL, 1997)

O projeto seguiu para a Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania, onde foi aprovado em 22 de setembro de 1999 por unanimidade, após o parecer favorável do relator deputado Waldir Pires. A Mesa Diretora da Câmara, dadas as aprovações das referidas comissões, entendeu que não havia necessidade de o projeto ser apreciado em plenário, e em 01 de março de 2000 encaminhou o projeto para redação final, que foi aprovado por unanimidade na Comissão de Constituição e Justiça e Cidadania no dia 29 de março de 2000. Aos 14 de abril de 2000 o projeto foi encaminhado ao Senado.

No Senado o projeto passou a ser identificado por PLC n. 09/00. O projeto fora aprovado pela Comissão de Educação no dia 02 de maio de 2001, após parecer favorável do relator, senador Álvaro Dias (PSDB-PR). O relator argumentou ser injustificável a ausência da disciplina de filosofia no currículo, pois “o contato do aluno com a pluralidade do saber filosófico poderá assegurar-lhe uma visão mais rica do seu próprio mundo e dos problemas que enfrentará no seu cotidiano” (BRASIL, 2000a) e entendeu, concordando com o deputado Roque Zimmermann, a necessidade de tornar a filosofia uma disciplina, uma vez que

os conteúdos dessas matérias [filosofia e sociologia] não serão ensinados de forma adequada caso sejam trabalhados no desenvolvimento de outras disciplinas e por professores sem a formação necessária para o cumprimento dessa tarefa. (BRASIL, 2000a)

O projeto entrou em votação no plenário do Senado no dia 13 de junho de 2001, porém a votação foi adiada. O senador Pedro Simon (PMDB-RS) argumentou que era necessário mais tempo para os senadores avaliarem a matéria. No dia 28 de agosto o projeto voltou ao plenário e por argumentos semelhantes à votação novamente foi adiada. Aos 18 de setembro do mesmo ano, o projeto entra novamente em votação. O líder do governo, senador Romero Jucá (PSDB- RR), tenta convencer seus pares de que não é possível, apesar da relevância do projeto, aprová-lo, pois não haveria professores habilitados para lecionarem as disciplinas em vários estados brasileiros. A senadora Marina Silva (PT-AC) refuta o

argumento do senador, alegando que o estado deve buscar otimizar essa formação e ratifica a importância do projeto, pois entende que a filosofia no currículo é um “um instrumental capaz de ensinar a pensar”. Não obstante aos discursos dos senadores pró e contra o projeto, o senador Álvaro Dias, relator do mesmo, embora pertencente à base governista, se opôs a posição assumida pelo governo. Para ele a volta da filosofia ao currículo proporcionaria a plena realização dos dispositivos da LDB/96, assim como a não aprovação do mesmo representaria uma atitude semelhante a do regime ditatorial, pois essas disciplinas ajudariam a desenvolver a autonomia e a criticidade nos estudantes:

Esse projeto tem por objetivo fazer com que os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação sejam efetivamente alcançados na prática educacional [...] trata do aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Certamente, nos dias em que vivemos neste País, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico são fundamentais. Talvez alguns Governos não gostem disso. (BRASIL, 2000a)

O projeto foi posto em votação e aprovado por 40 votos a favor e 20 contras (estavam presentes 66 senadores). O mesmo foi remetido à sanção presidencial no dia 20 de setembro de 2001. Apesar do entendimento da Câmara e do Senado a respeito da importância e urgência, o presidente Fernando Henrique Cardoso vetou integralmente o projeto justificando que o mesmo era contrário ao interesse público, pois segundo ele

O projeto de inclusão da filosofia e da sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio implicará na constituição de ônus para os Estados e do Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no país formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que adviria caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. (BRASIL, 2001)

No ano de 2003, foi apresentado à Câmara outro projeto semelhante ao anterior vetado. É importante frisar que a conjuntura política administrativa havia mudado, quem estava à frente do país era um partido de esquerda, e o governo era chefiado por Luiz Inácio Lula da Silva (PT). Aproveitando a mudança de governo, o deputado Ribamar (PSB) apresentou o projeto n. 1.641/03, que possuía a mesma intenção do anterior, elaborado pelo deputado Zimmermann. Os argumentos que justificavam a importância de tornar a filosofia disciplina obrigatória também se assemelham, contudo Ribamar liga o projeto de forma mais direta a LDB/96 afirmando:

Como saber, ou conhecimento altamente especializado, será impossível a devida aplicação de temas ou conteúdos filosóficos em outras disciplinas, por docentes que não sejam adequadamente habilitados para a realização dessa atividade. Isso faz o texto da LDB insuficiente, já que não considera a especialidade da área em tela. (BRASIL, 2003)

Com base em argumentos como estes e lembrando a aprovação nas duas casas legislativas do projeto semelhante n. 3.178/97, o relator César Bandeira (PFL-MA) recomendou a aprovação na Comissão de Educação e Cultura. O projeto n. 1.641/03 foi aprovado por unanimidade nesta comissão no dia 26 de novembro de 2003 e encaminhado à Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania, na qual também recebeu aprovação unânime no dia 07 de abril de 2004. Seguiu para o plenário e no dia 21 de julho de 2007, a Mesa Diretora da Câmara dos Deputados o encaminhou para redação final, e aos 10 de janeiro de 2008 o projeto foi encaminhado ao senado.

No senado ele foi aprovado dia 08 de maio de 2008 em regime de urgência. O projeto de lei n. 1.641/03 foi sancionado e transformado na lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008, pelo vice-presidente da república, que estava no exercício do cargo de presidente. A lei incluiu a filosofia como disciplina obrigatória no currículo escolar nacional para o Ensino Médio.

A luta em prol do retorno da filosofia ao currículo como disciplina após a LDB/96 gradativamente ganhou forças, de tal forma que até o ano de 2003 já havia 15 estados da federação²⁵ que adotavam a disciplina filosofia no Ensino Médio em toda a rede pública. Todavia, apenas o Distrito Federal e Mato Grosso do Sul possuíam a disciplina nos três anos do Ensino Médio.

1.9 O ensino de filosofia no estado de Mato Grosso do Sul: da Resolução SED n. 1453/00 à Lei n. 11.684/08

Dentre as unidades da Federação, o Estado de Mato Grosso do Sul e o Distrito Federal reincorporaram a disciplina filosofia ao currículo em todas as séries do Ensino Médio antes da obrigatoriedade da Lei n. 11.684/08. No estado de Mato Grosso do Sul, pela Resolução n. 1.453/00 da Secretaria de Estado de Educação (SED-MS), que “estabelece as normas para as unidades escolares da Rede Estadual de Ensino quanto ao Plano Curricular Unificado de Ensino Médio”, a filosofia passou a ser oferecida na rede estadual de ensino desde o ano de

²⁵ Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins. (FÁVERO et al., 2004, p. 262-263)

2001. Embora, a partir da Resolução citada, a filosofia tenha passado a compor a grade curricular do Ensino Médio estadual, ela não era uma disciplina autônoma, mas compunha a disciplina ciências sociais, que se dividia em conhecimentos e conteúdos de filosofia e sociologia. A Resolução Estadual nos faz inferir que no estado de Mato Grosso do Sul apreendeu-se o espírito da LDB/96, do Parecer CEB/CNE n. 15/98, de Resolução, assim como se reconheceu a urgência de ter uma disciplina curricular que possa contribuir para a ressignificação das experiências existenciais e epistemológicas dos educandos.

A disciplina de ciências sociais passou a compor o plano curricular escolar sul-mato-grossense a partir do ano 2001, com carga horária de duas horas semanais nas três séries do Ensino Médio. Por meio dessa disciplina, como já mencionado, a filosofia voltou a estar presente nas escolas de Mato Grosso do Sul. Sem fazer juízo sobre incorporar a filosofia numa área do conhecimento – Ciências Sociais – a que esta não pertence, reconhecemos um avanço e uma inovação, visto que o estado de Mato Grosso do Sul foi a segunda unidade da federação a reincorporar a filosofia em seu currículo para as três séries do Ensino Médio, após sua retirada durante o regime militar.

O Plano Curricular (ou Matriz Curricular) estadual manteve a filosofia incorporada à disciplina Ciências Sociais, tendo duas horas aulas semanais nas três séries do Ensino Médio, sendo uma de filosofia e uma de sociologia, do ano de 2001 ao ano de 2005²⁶. A partir do ano de 2006, aplicando a Resolução n. 1.912/05 da Secretaria de Estado de Educação, a filosofia passou a ser disciplina autônoma com carga horária de duas horas aulas semanais, mas apenas na primeira e na segunda série do Ensino Médio, e a terceira série do Ensino Médio passou a contar com duas horas aulas semanais de Ciências Sociais (Sociologia). A grade permaneceu dessa forma até o ano de 2008, e a partir de 2009, aplicando-se a Lei Federal n. 11.684, de 2 de junho de 2008, a filosofia volta a ser ministrada em todas as séries do Ensino Médio, mas com apenas uma hora aula semanal.

Após a Resolução SED n. 1.453/00, a lei estadual n. 2.787/03²⁷ garantiu a presença da filosofia como componente curricular obrigatório no estado. Todavia nenhum dos dois documentos deixa claro o objetivo e a necessidade da presença dessa disciplina no currículo que amplie o espírito presente na LDB/96 ou no Parecer CEB/CNE 15/98 – lembramos que, nestes documentos, a filosofia não precisa ser tratada como disciplina. A filosofia, mesmo

²⁶ Cf. Resoluções SED n. 1.453/00; n. 1.629/03; n. 1.700/04.

²⁷ Lei n. 2.787, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

como disciplina, continua sendo entendida, no estado de Mato Grosso do Sul, do ponto de vista legal, como um instrumento para promover e favorecer o exercício da cidadania:

Art. 60

§ 1º O ensino da Filosofia e da Sociologia será componente do currículo do Ensino Médio, de forma a promover o desenvolvimento necessário ao exercício da cidadania (MATO GROSSO DO SUL, 2003)

E ainda o Art. 62 da mesma Lei reforça a “vocação” da filosofia para formar cidadãos:

Art.. 62. A organização dos conteúdos, das metodologias e das formas de avaliação deverá propiciar ao aluno, ao final do Ensino Médio, domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos e de suas consequências culturais e sociais para a humanidade, conhecimento das formas contemporâneas de linguagem, *conhecimento de política, Filosofia e Sociologia, necessárias ao exercício da cidadania.* (MATO GROSSO DO SUL, 2003, grifo nosso)

A partir da leitura das leis, normas, resoluções e orientações político-administrativas que regulam e orientam a educação e o ensino escolar de filosofia, fica patente que o tema cidadania é constante quando se fala em ensino de filosofia. Logo será preciso, mais à frente, apreendermos corretamente esse conceito, pois parece-nos que, uma vez entendido o conceito de cidadania concebido nas leis, poderemos entender e capturar a identidade da filosofia que foi pensada para a escola.

Deixando suspensa, por enquanto, a relação filosofia-cidadania, é preciso notar que os referenciais curriculares²⁸ apresentados pelo estado de Mato Grosso do Sul, quando tratam da filosofia, entendem que seu conteúdo deve acompanhar a história da filosofia, por isso nos deteremos numa análise desses referenciais, na busca de apreender que filosofia foi concebida para estar nesse currículo. Tal questão permeia nossa discussão, dado o fato de que, segundo a legislação maior, não era obrigatório ter a disciplina filosofia no currículo escolar, podendo o seu conteúdo ser tratado como um tema transversal.

²⁸ Currículo Referencial de [2004] e Referencial Curricular de [2007]

CAPÍTULO II

A FILOSOFIA COMO COMPONENTE CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO E AS NOVAS REGULAMENTAÇÕES EDUCACIONAIS

O presente capítulo objetiva interpretar e compreender as leis, resoluções e normas que favoreceram o processo de reinserção do ensino de filosofia no currículo escolar do Ensino Médio em nível nacional e estadual após a LDB/96. A partir de fontes e documentos legais, tais como leis, resoluções e orientações, buscaremos refletir a respeito de que filosofia foi concebida e como a mesma obteve espaço no currículo escolar sul-mato-grossense.

2.1 O ensino de filosofia a partir dos Referenciais Curriculares Nacionais

Entendemos que a escola é uma instituição por meio da qual o estado cumpre o seu dever de propiciar a educação escolar e que dele recebe essa delegação. Compreende-se, assim, que a função da escola é favorecer o pleno desenvolvimento da pessoa humana e prepará-la para o exercício da cidadania (BRASIL, 1996, art. 2). Entretanto, assim como afirmam os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias (PCNEM-CH), a cidadania a ser promovida na escola não deve ser pensada apenas do ponto de vista político-jurídico, mas deve centrar-se em valores que favoreçam o respeito ao bem comum, à consciência social, democrática, solidária e tolerante

(BRASIL, 2000c, p.48). Espera-se que o educando, ao final do Ensino Médio, apreenda a importância desses valores e os aplique em sua vida cotidiana.

A filosofia é apontada por esses documentos como um componente curricular essencial para favorecer o desenvolvimento da cidadania e para a formação da autonomia do pensamento. A presença dessa disciplina no currículo escolar brasileiro contribui para a formação do sujeito estudantil, assim como auxilia as demais disciplinas a promoverem uma educação que forneça elementos para o sujeito ler sua realidade criticamente. A partir da década de 1980, dado o debate pela redemocratização do país, a discussão em favor do retorno da filosofia ao currículo ganhou forças e, na década de 1990, com a LDB/96, houve um avanço significativo no que diz respeito à reinserção da disciplina de filosofia ao currículo escolar. O Art. 36, § 1º, III, dessa lei afirma que o educando ao final do Ensino Médio deverá demonstrar “*domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania*” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Com a publicação da nova lei, a filosofia escolar passa a ter uma finalidade, porém a primeira questão que surge frente ao imperativo legal é destinada à própria filosofia e à prática de seu ensino. Há que perguntar se ela (a filosofia) pode de fato desenvolver uma contribuição importante, que favoreça o “exercício da cidadania”. A mesma Lei de Diretrizes e Bases, em seu Art. 35, III, afirma que uma das finalidades do Ensino Médio é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”. Não seria esta a função (se é que possui alguma) da filosofia no contexto escolar básico, isto é, despertar o sujeito para sua humanidade, para as questões éticas que permeiam o existir, e auxiliar os sujeitos que se deparam com o pensar filosófico, ainda que introdutório, a refletir de maneira autônoma e ler seu mundo criticamente? Neste aspecto, Comte-Sponville (2001) aponta que a função da escola e do ensino de filosofia é auxiliar o indivíduo a conhecer-se e a instruir-se. Tal postura parece-nos revelar a identidade e uma possível finalidade do ensino de filosofia escolar, pois

[...] a filosofia tem, fora de si mesma, seu objeto (o real) e o seu fim (a sabedoria) [...] bem sei, é claro, que a filosofia – qualquer filosofia – mantém com seu passado uma relação que é sempre constitutiva e necessária; e que a filosofia viva, qualquer que seja, nunca é mais que uma forma, entre outras, da *philosophia perennis*. Mas essa perenidade tem de ser a da vida, e não, como acontece com frequência, a da morte ou da nostalgia [...] Portanto é preciso *conhecer* e, para tanto, *instruir-se*. A escola serve para isso; e para isso também serve o *ensino* da filosofia. (COMTE-SPONVILLE, 2001, p. 140-41, grifos do autor)

Antes de aprofundarmos a questão a respeito da identidade e/ou finalidade da filosofia escolar, é preciso destacar que a problemática da reinserção do ensino de filosofia ganhou força a partir da LDB/96. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – Resolução CEB/CNE n. 03/98 e o Parecer CEB n. 15/98 – introduziram conteúdos de filosofia a serem trabalhados nas escolas como temas transversais, dando ênfase à Ética. A Resolução CEB/CNE n. 03/98, ao determinar uma base nacional comum do currículo para o Ensino Médio, organizando-o em três grandes áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias), em seu Art. 10, § 2º, aponta que “as propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: [...] b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Parece haver uma contradição entre o texto da LDB/96 (Art. 36, §1, III) e o Art. 10, § 2º, da Resolução CEB/CNE n. 03/98, pois o primeiro aponta os conhecimentos de filosofia como algo necessário, ou seja, ali se reconhece a filosofia como matéria indispensável, “matéria sem a qual não pode haver a formação de cidadãos” (GALLINA, 2000, p. 43); porém o texto da Resolução CEB/CNE n. 03/98 parece não ter esse mesmo entendimento. Por necessário entende-se tudo aquilo que se opõe à contingência. Se a filosofia é necessária ao exercício da cidadania, infere-se que sem ela não pode haver exercício de cidadania. Parece ser possível entender que o domínio dos conhecimentos filosóficos, ainda que não sejam plenamente suficientes para a formação cidadã, são apontados pela lei como necessários e, sendo assim, sem eles a formação para a cidadania não é plena.

O texto do Parecer da CEB n. 15/98 no item “5.2 Os saberes das áreas curriculares”, quando se refere às Ciências Humanas, deixa claro que o inciso III do Art. 36 da LDB/96 deve ser cumprido, porém é enfático ao apontar que não é necessária uma disciplina específica para que o mesmo seja desempenhado, pois, embora a lei sugira isso, ela não o explicita:

Pela constituição dos significados de seus objetos e métodos, o ensino das Ciências Humanas e Sociais deverá desenvolver a compreensão do significado da identidade, da sociedade e da cultura, que configuram os campos de conhecimentos de História, Geografia, Sociologia, Antropologia, Psicologia, Direito, entre outros. Nesta área [Ciências Humanas e suas Tecnologias] se incluirão também os estudos de Filosofia e sociologia *necessários ao exercício da cidadania*, para cumprimento do que manda a letra da lei. No entanto, é indispensável lembrar que o espírito da LDB é muito mais generoso com a constituição da cidadania e não a confina a nenhuma disciplina específica, como poderia dar a entender uma interpretação literal da recomendação do inciso III do parágrafo primeiro do Artigo 36. Neste sentido, todos os conteúdos

curriculares desta área, embora não exclusivamente dela, deverão contribuir para a constituição da identidade dos alunos e para o desenvolvimento de um protagonismo social solidário, responsável e pautado na igualdade política. (BRASIL, 1998b, p 46, grifo do original)

Diante disso, conforme apontam Fávero et al. (2004, p. 259), fica claro que, “embora os documentos não excluam o ensino disciplinar, a presença transversal nos currículos garantiria, em tese, o cumprimento da LDBEN quanto à necessidade de domínio de conhecimentos de filosofia, sem a necessidade de uma disciplina específica”. E ainda Fávero sinaliza três argumentos contrários à re-inserção da filosofia como disciplina no currículo escolar. O primeiro argumento sugere que não haveria professores suficientes com formação adequada para ministrar a disciplina de filosofia no país. O segundo aponta que o investimento que os estados teriam que fazer em seus sistemas de ensino seria inviável. E o terceiro argumento parte da crítica ao modelo de educação dividido por disciplinas. Para os que defendem esta última posição, a filosofia

[...] deve ser um exercício de pensamento crítico, ou lúdico, ou que vise à autonomia etc., transformá-la em “matéria escolar” seria sujeitá-la aos rituais e tratamentos pedagógicos que os estudantes costumam identificar, precisamente, como o oposto da crítica, do prazer, da autonomia etc. (FÁVERO et al., 2004, p. 259- 260)

Embora a LDB/96 não tenha obrigado a reincorporar a filosofia como disciplina curricular, ela garantiu a necessidade de sua presença na escola, mas é preciso questionar qual o lugar que a filosofia ocupa na escola e no currículo. Segundo Oliveira, “é muito comum encontrarmos a filosofia ao lado de qualquer discurso que defenda a necessidade da interdisciplinaridade” (2004, p. 44). Talvez esse discurso seja fruto do Art. 10 § 2º alínea b da Resolução CEB n. 03/98, a saber: “As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para os conhecimentos de filosofia”. Contudo embora entendamos que os prefixos *inter* e *trans* sejam uma tentativa de superar a compartimentalização estanque do ensino disciplinar, assegurar à filosofia tratamento interdisciplinar é deixá-la à margem da atividade educativa, e concordamos com Oliveira quando aponta que “aceitamos com maior tranquilidade a ausência da filosofia no ensino quando vemos um de seus conteúdos – o de Ética – ocupar certa posição de destaque ao integrar a proposta de transversalidade” (2004 p. 45).

Adotar a filosofia na inter ou transdisciplinaridade talvez não garanta – ainda que propedêutica – uma adequada formação filosófica aos jovens estudantes. A formação filosófica é algo necessário aos jovens, não porque seja a única responsável por seu

desenvolvimento enquanto estudante, mas sem ela a sua instrução fica carente de uma importante ferramenta de auxílio para o jovem “começar e continuar a se dar conta do significado da sua existência histórica, do significado da inserção dele seja onde for: no mundo do trabalho, no mundo da profissão, no mundo da cultura” (SEVERINO, 2000, p. 12)

A necessidade de se ter a filosofia no currículo como uma disciplina autônoma não visa a isolá-la do diálogo com as outras áreas do conhecimento, mas objetiva fornecer elementos filosóficos/epistemológicos aos estudantes para que eles mesmos possam construir seu conhecimento em diálogo com variadas áreas do saber. Entendemos “disciplina” como um conjunto de conhecimentos e informações de certa área do conhecimento que são necessários à formação do sujeito enquanto pessoa e/ou profissional (MASETTO, 2003, p. 142). E, sendo assim, a filosofia, por ser uma área do saber, só poderá reunir conteúdos, conhecimentos e informações que auxiliem na formação dos sujeitos estudantis se for uma disciplina autônoma. Severino parece ter razão ao afirmar que “a ideia de que a formação filosófica se dará na transversalidade é mais um equívoco das apressadas mudanças setoriais que se vêm fazendo na educação, em nosso país” (2000 p. 12).

Independentemente se a filosofia é tratada na inter ou transdisciplinaridade ou de forma disciplinar, a Resolução CEB n. 03/98 e o Parecer CEB/CNE²⁹ n. 15/98 tratam a filosofia de forma análoga ao inciso III, § 1º do Art. 36 da LDB/96 e a reafirmam *ipsis litteris*, dando à filosofia escolar uma finalidade e utilidade: fornecer conhecimentos que contribuam para o exercício da cidadania.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (PCNEM) do ano 2000, que têm sua inspiração na LDB/96, CEB n.03/98 e na CEB/CNE n. 15/98, não apresentam inovações, mas garantem a importância de uma educação humana e entendem que a filosofia contribui para que esta aconteça. Na abertura dos PCNEM-BL³⁰ – Bases Legais, parte I – o então ministro da Educação³¹, em sua *Carta ao Professor*, destaca que o Ensino Médio passa a integrar a educação básica, direito de todo cidadão. Nessa carta, ao se referir aos PCNEM apresentados, o Ministro chama a atenção para o fato de que o currículo educacional/escolar passaria a enfatizar os “vínculos com os diversos contextos de vida dos alunos” (BRASIL,

²⁹ Câmara de Educação Básica/Conselho Nacional de Educação.

³⁰ Usaremos essa sigla para diferenciarmos o conjunto dos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ensino Médio (PCNEM) 2000 que foram publicados em quatro partes. Parte I - Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias.

³¹ Paulo Renato Souza era o Ministro da Educação naquele momento

2000b, p. 4). Ainda na abertura do documento endereçado a todos os professores/educadores brasileiros, é descrito o espírito dos PCNEM:

Propõe-se, no nível do Ensino Médio, *a formação geral, em oposição à formação específica; o desenvolvimento de capacidades de pesquisar, buscar informações, analisá-las e selecioná-las; a capacidade de aprender, criar, formular, ao invés do simples exercício de memorização*. São estes os princípios mais gerais que orientam a reformulação curricular do Ensino Médio e que se expressam na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96 (BRASIL, 2000b, p. 6, grifo nosso).

Em sintonia com a LDB/96 – e não poderia ser diferente – os PCNEM apontam para a necessidade de formar a pessoa humana e não apenas formar um indivíduo que sirva para ser a extensão da máquina, ou seja, formar para o mercado de trabalho, uma vez que isso não garante a cidadania plena. A partir da publicação dos PCNEM, é reafirmado que o Ensino Médio é parte integrante do processo educacional básico dos cidadãos da Nação; não obstante, os PCNEM destacam que a educação deve também favorecer “o desenvolvimento pessoal, referido à sua interação com a sociedade e sua plena inserção nela” (BRASIL, 2000b, p. 10).

Sendo o Ensino Médio “etapa final da educação básica” (LDB/96, Art. 36), o mesmo deve assegurar que os sujeitos concluam essa etapa tendo uma

educação de caráter geral, afinada com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas, que situem o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como ‘sujeito em situação’ – cidadão. (BRASIL, 2000b, p. 11)

Os PCNEM apresentados em plena harmonia com a LDB/96, de maneira especial com os art. 1 e 36, entendem que ao fim do Ensino Médio, etapa final da educação básica, o educando deve ter assimilado elementos que garantam

[...] a formação da pessoa, de maneira a desenvolver valores e competências necessárias à integração de seu projeto individual ao projeto da sociedade em que se situa; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo *a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico*; [...] o desenvolvimento das competências para continuar aprendendo, de forma autônoma e crítica, em níveis mais complexos de estudos. (BRASIL, 2000b, p. 11, grifo nosso)

Tal postura, apresentada nesse documento, permite inferir que um dos principais objetivos do Ensino Médio é a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Esses objetivos se coadunam, quando objetivamos formar a pessoa, o sujeito situado, consciente de sua história e de seu papel no mundo.

Os objetivos sugeridos para a formação³² de sujeitos em nível educacional médio evocam e alinham-se com a filosofia, que, assim como (e com) as demais disciplinas, “carrega em si a possibilidade de desenvolver no homem sua estrutura cognitiva e intelectual, isto é, formar para a vivência social, cultural e política, e por consequência, para o exercício crítico e consciente da cidadania” (HORN, 2009, p. 30). Assim, podemos inferir que a atividade filosófica se volta para formação ética e instiga o pensamento crítico e a autonomia dos sujeitos diante de sua existência. É preciso levar em consideração que o Ensino Médio, embora seja etapa final da educação básica, apresenta sempre conteúdos básicos e propedêuticos para a formação dos sujeitos. Também não é possível descartar a contingência dos sujeitos que se fazem presentes nessa etapa da formação. São, em sua maioria, jovens/adolescentes entre 15 e 17 anos (é possível supor que a pessoa nessa idade ainda não tem elementos suficientemente sólidos para assumir a rédeas da sua existência), os quais por meio da filosofia podem adquirir e reconstruir conceitos e concepções novas (diferentes) de mundo. A partir desses conceitos e concepções, formariam um conjunto de elementos para ajudá-los a compreender de modo diferente o mundo cotidianamente vivenciado.

Os PCNEM foram constituídos, como já mencionado, em consonância com a LDB/96, e também em sintonia com as considerações da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO. Diante disso, eles apresentam dois imperativos que explicitam a função que a educação deve desempenhar: “a) a educação deve cumprir um triplo papel: econômico, científico e cultural; b) a educação deve ser estruturada em quatro alicerces: *aprender a conhecer*, *aprender a fazer*, *aprender a viver e aprender a ser*” (BRASIL, 2000b, p 15, grifo nosso). Os três alicerces sublinhados: *aprender a conhecer*, *aprender a viver e aprender a ser*, encontram-se – talvez acidentalmente – com uma das características essenciais da filosofia, que só passou a existir porque o homem quis conhecer-se e quis conhecer o mundo em que habita e pelo qual se admirou. Segundo o professor Von Zuben (2006) – na esteira do pensamento de Aristóteles e de Stein –, a filosofia nasceu e nasce da admiração (*Thaumazein*), é a partir da contemplação de algo que causa espanto e admiração que o homem buscou saber, mas o que surge da contemplação se torna conhecer: “Depois do estado de admiração paralisante, o objeto se manifesta, provocando a vontade de saber. Com este querer saber pelo saber, nasce a filosofia” (VON ZUBEN, 2006, p. 234). Para Merleau-Ponty (1971), tudo o que o homem sabe do mundo, mesmo aquilo que sabe devido à ciência,

³² Entendida como *Bildung*: no sentido específico que esta palavra assume em Filosofia e em pedagogia, qual indica o processo de educação, que se expressa nas duas significações de *cultura*, entendida como educação e como sistema de valores simbólicos.

o sabe a partir de sua visão pessoal ou de sua experiência do mundo, sem a qual os símbolos da ciência nada significariam, pois

todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido e se quisermos pensar na própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido, e seu alcance, convém despertarmos primeiramente esta experiência do mundo na qual ela é a expressão segunda [...] minha existência não provém de meus antecedentes, de meu físico ou social, ela se dirige a eles e os sustenta, porque sou eu que faço ser para mim. (MERLEAU- PONTY, 1971, p. 6-7)

E a filosofia sendo um conhecimento do homem e uma maneira do homem conhecer, nada mais é do que um reaprender a ver o mundo (ibid., p.18).

Embora no texto dos PCNEM existam conceitos, ideias e até mesmo menções à importância do conhecimento filosófico, em momento algum se faz alusão a que esses conhecimentos sejam transmitidos por uma disciplina autônoma, mas sugere-se que sejam transmitidos como conteúdos transdisciplinares. Tal proposta alinha-se com o Art. 36 § 1º, III da LDB/96, uma vez que esta enfatiza a cidadania, sem deixar claro se os conhecimentos de filosofia devem ser transmitidos por meio de uma disciplina autônoma.

No mesmo ano da promulgação da lei 11.684/08, que reinseriu a filosofia como componente curricular obrigatório, o MEC lançou, por meio da Secretaria de Educação Básica, novas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM). O referido documento fora encaminhado aos professores com a intenção de apresentar um conjunto de reflexões para alimentar a prática docente. A respeito dos conhecimentos de filosofia, inseridos junto às ciências humanas e suas tecnologias, o documento aponta para a obrigatoriedade da mesma:

A filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no Ensino Médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando (BRASIL, 2008b, p. 15)

As OCEM/08 buscam corrigir as ambiguidades presentes nas publicações anteriores, afirmando que não cabe somente à filosofia fornecer elementos para a formação de cidadãos, assim como criticam a ideia de que a finalidade do ensino de filosofia escolar seja um instrumento para a cidadania (OCEM, p. 25-26). Contudo recordam outros documentos da legislação educacional vigente e citam o art. 2 da Resolução CEB n. 03/98, que se reporta aos valores tratados na LDB/96:

Art. 2º A organização curricular de cada escola será orientada pelos valores apresentados na Lei 9.394, a saber:

- I - os fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática;
- II - os que fortaleçam os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca. (BRASIL, 2008b, p. 25)

As OCEM entendem que a finalidade da educação básica e do Ensino Médio em especial é a formação para a cidadania e também a preparação básica para o mercado de trabalho. Cabe à filosofia, segundo as OCEM, juntamente com as demais disciplinas, favorecer o exercício da cidadania:

cabe, então, especificamente à Filosofia a capacidade de análise, de reconstrução racional e de crítica, a partir da compreensão de que tomar posições diante de textos propostos de qualquer tipo (tanto textos filosóficos quanto textos não filosóficos e formações discursivas não explicitadas em textos) e emitir opiniões acerca deles é um pressuposto indispensável para o exercício da cidadania. (BRASIL, 2008b, p. 26)

Apesar da sua obrigatoriedade como disciplina no currículo do Ensino Médio, segundo a legislação vigente, a filosofia continua sendo uma peça chave para o exercício da cidadania, para o pensamento crítico e autônomo. Assim sendo, é preciso entender, ou interpretar à luz de filósofos e da história da filosofia cada um desses conceitos. Porém, antes de adentrarmos numa análise conceitual, a fim de elucidar a compreensão do ensino de filosofia, é conveniente refletirmos a respeito do Referencial Curricular de Mato Grosso do Sul, pois, como dissemos anteriormente, este estado foi uma das unidades da federação que contemplou o currículo com a filosofia antes de sua obrigatoriedade em nível nacional.

2.2 O ensino de filosofia a partir dos Referenciais Curriculares Estaduais

Já dissemos que, dentre as unidades da Federação, o estado de Mato Grosso do Sul³³ foi uma das primeiras (mais precisamente, a segunda) a re-incorporar a disciplina de filosofia no currículo, com a Resolução SED n. 1.453/00, nas três séries do Ensino Médio. Essa Resolução nos faz inferir que neste estado se apreendeu o espírito da LDBN, do Parecer CEB/CNE n. 15/98, de Resolução CEB n. 03/98 e do PCN supracitados, assim como se reconheceu a urgência de ter uma disciplina curricular que contribua para o espírito da legislação vigente até então. Cabe-nos perguntar se a filosofia foi reintroduzida no currículo para tratar as questões da cidadania, do pensamento crítico e autônomo, ou se sua reinserção objetiva outros ideais.

³³ Para o futuro utilizaremos a sigla MS

A Resolução SED n. 1.453/00 em seu art. Art. 1º, III, aponta algumas finalidades da etapa final da educação básica: “O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”³⁴. E a Lei estadual n. 2.787/03 em seu art. 42 afirma que a finalidade da educação básica é “o desenvolvimento do educando, assegurando-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania”. É plausível inferir que a filosofia presente no currículo da educação básica em sua etapa final deva corroborar para as finalidades apontadas na lei.

Entretanto não temos a pretensão de afirmar que essas finalidades da educação básica, em sua etapa final, não possam ser cumpridas sem a presença da filosofia no currículo. A História, a Geografia, a Arte, a Literatura, etc., auxiliam o sujeito estudantil a formar-se e atingir as finalidades citadas. Por isso entendemos que a filosofia, como disciplina curricular, torna-se mais uma ferramenta que auxilia nessa formação. Não queremos dar a ela a superioridade da reflexão e da crítica, ou torná-la a responsável por promover a cidadania.

Reconhecemos que a reflexão crítica faz parte do fazer filosofia, mas entendemos que isto não é propriedade exclusiva dela. O pensamento crítico filosófico deve ser entendido como pensamento “criterioso, responsável, capaz de análise e síntese rigorosas, pensamento livre, devedor somente a sua intenção de profundidade, abrangência e clareza” (ASPIS, 2004, p. 30). Ainda que se tenha esse entendimento sobre a reflexão crítica, a filosofia não deve ser reduzida ou entendida como crítica.

Mas então, o que é a filosofia? Tal questão não é fácil de ser respondida, pois é um problema que perpassa toda a história da filosofia. No entanto podemos pensar, a partir de Deleuze e Guattari (1992), que a filosofia, em forma de disciplina escolar, pode ser uma ferramenta que auxilie o sujeito a ler o seu mundo e sua realidade de maneira a problematizá-los. Esses autores nos lembram que refletir não é patrimônio específico da filosofia, mas ela é mais uma ferramenta que auxilia os sujeitos a refletirem, a pensarem o próprio pensamento, a pensarem-se e a pensarem tudo que os cerca:

Vemos ao menos o que a Filosofia não é: ela não é contemplação, nem reflexão, nem comunicação, mesmo se ela pode acreditar ser ora uma, ora outra coisa, em razão da capacidade que toda disciplina tem de engendrar suas próprias ilusões, e de se esconder atrás de uma névoa que ela emite especialmente. Ela não é contemplação, pois as contemplações são as coisas elas mesmas enquanto vistas na criação de seus próprios conceitos. Ela não é reflexão, porque ninguém precisa de Filosofia para refletir sobre o que quer que seja: acredita-se dar muito à filosofia fazendo dela a arte

³⁴ O texto da Resolução SED n. 1453/00 é idêntico ao inciso III do Art. 35 da LDBN/96.

da reflexão, mas retira-se tudo dela, pois os matemáticos como tais não esperaram jamais os filósofos para refletir sobre a matemática, nem os artistas sobre a pintura ou a música; dizer que eles se tornam então filósofos é uma brincadeira de mau gosto, já que sua reflexão pertence a sua criação respectiva. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 12)

Afirmar que a reflexão não é uma prerrogativa específica da filosofia, não equivale a dizer que a filosofia não reflita. A reflexão é uma ferramenta indispensável para filosofia, assim como a contemplação e a comunicação. A reflexão, a contemplação e a comunicação são ferramentas para todas as disciplinas, pois é a partir dessas atividades que as disciplinas produzem aquilo que é propriamente delas e podem dialogar com as outras:

A filosofia não contempla, não reflete, não comunica, se bem que ela tenha de criar conceitos para estas ações ou paixões. A contemplação, a reflexão, a comunicação não são disciplinas, mas máquinas de constituir Universais em todas as disciplinas. (Idem, p. 13)

Embora entendamos, a partir de Deleuze e Guattari, que a filosofia é rigorosamente a “disciplina que consiste em criar conceitos” (1992, p.11), não a estamos colocando acima das outras disciplinas ou áreas do saber, mas queremos apontar uma identidade para ela e conseqüentemente para a filosofia escolar (se é possível diferenciá-las). Se filosofar é criar conceitos, Deleuze e Guattari ressignificam o sentido etimológico da palavra filosofia, pois entendem que “o filósofo é o amigo do conceito, é o conceito em potencia” (1992, p. 11). Tal postura nos faz indagar: é possível à filosofia escolar criar conceitos? Ou de outra forma: é possível ao jovem que possui um contato propedêutico com a filosofia criar conceitos? Obviamente não podemos responder afirmativa ou negativamente, mas podemos levantar a hipótese de que a filosofia ajudará o jovem estudante a descobrir o mundo dos conceitos e a pensar por meio deles ressignificando-os em sua existência.

Ainda que a filosofia seja uma atividade criadora, e por ser criadora é problematizadora, pois “todo o conceito remete a um problema” (idem, p. 24), não podemos ignorar que o ensino de filosofia está imerso em duas realidades que estão estritamente ligadas: educação e escola. Logo, é possível considerarmos a hipótese de que o ensino de filosofia, enquanto disciplina escolar, não seja uma atividade completamente livre, uma vez que o Estado regula e normatiza o conteúdo a ser trabalhado com os estudantes, assim como espera que a disciplina os ajude a desenvolver algumas competências e habilidades. Não obstante essa realidade, a filosofia, mesmo enquanto disciplina escolar, não pode deixar de ser criadora e, portanto, problematizadora, conduzindo aqueles que dela se aproximam aos conceitos.

2.2.1 Pormenores dos Referenciais Curriculares para o ensino de filosofia em MS

Os Referenciais Curriculares do estado podem nos ajudar a perceber que a filosofia concebida para estar no currículo de fato visa as finalidades apontadas pela Resolução e pela Lei supracitada. No texto de abertura, os responsáveis pela formulação do Currículo Referencial da Área de Ciências Humanas e suas Tecnologias para o Ensino Médio³⁵ da Rede Estadual de Mato Grosso do Sul deixam claro o ideal político do Currículo Referencial, alegando que a orientação superior – PCNEM – permite a adequação da proposta pedagógica dos conteúdos da base nacional conforme os princípios de cada governo:

Mesmo com o estabelecimento de Parâmetros Curriculares Nacionais pelo governo federal, não cessa a autonomia relativa dos estados e municípios de pensarem uma proposta pedagógica pautada nos princípios que sustentam cada governo. (MATO GROSSO DO SUL, [ca.2002], p. 4)

Talvez o texto citado seja impreciso neste ponto e soaria melhor se trouxesse ‘adequação às realidades concretas de cada região’, ao invés de “princípios que sustentam cada governo”, pois os governos mudam em quatro ou oito anos, mas a educação deve acompanhar essa mudança? A frase “princípios que sustentam cada governo” causa incômodo, pois os princípios de cada governo seguem os princípios ideológicos dos partidos de cada governo. Pelo menos é o que se espera quando se vota em X ou Y do partido A ou B. Também é preciso considerar o que a LDB/96 enfatiza:

Art. 8º A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino
 § 1º. Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais. § 2º. Os sistemas de ensino terão [...]
 Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de:
 I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino;
 II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público;
 III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios;
 IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino;
 V - baixar normas complementares para seu sistema de ensino;
 VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o Ensino Médio.
 (BRASIL, 1996)

³⁵ O Currículo Referencial para o Ensino Médio da área de ciências humanas e suas tecnologias são orientações estaduais em conformidade com os PCNEM e vigorou até o ano de 2006.

E ainda:

Art. 26. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996)

O texto da LDB/96 não parece dar liberdade para se aplicar na educação os ‘princípios de cada governo’, porquanto os estados devem garantir uma educação de acordo com as exigências do currículo base determinado pela União. Entretanto a LDB, no Art. 26, permite, por meio de uma parte diversificada do currículo, que os estados contemplem suas características regionais, sem prejudicar a base nacional comum. Sendo assim, parece não ser descabível perceber, a partir da citação, no texto do Currículo Referencial Estadual, um imperativo político-ideológico, quando apresenta suas orientações para Área de Ciências Humanas.

Apesar dessa orientação político-ideológica, o texto de abertura também enfatiza que o conteúdo do Currículo Referencial auxiliará na formação cidadã. Parece estar claro que um dos interesses da educação proposta pelo estado – em consonância plena com a União – é o de formar cidadãos e, assim sendo, a filosofia enquanto componente curricular deve auxiliar nessa missão:

O professor, de posse desse método, com toda certeza, fornecerá aos alunos os instrumentos necessários para a formação da cidadania, pois lhes possibilitará o entendimento da sociedade capitalista e seu movimento, assim como o entendimento de seu próprio fazer pela apreensão de suas tarefas no todo social, uma vez que os conhecimentos que constituíram um corpo científico serão discutidos a partir do seu nascimento. (MATO GROSSO DO SUL, [ca. 2002], p. 4)

No que diz respeito às orientações sobre o ensino de filosofia (ainda incorporada à disciplina ciências sociais), os autores do Currículo Referencial apontam para a necessidade de não reduzi-la à mera especulação, mas de conduzi-la de maneira que provoque a compreensão do processo de desenvolvimento e ampliação da filosofia na história, assim como a compreensão da própria condição humana. Para tanto divide os conteúdos de filosofia a serem ministrados em três seções: *Mundo Antigo*, *Europa Medieval* e *A Modernidade*. Cada uma das três seções se subdivide em duas unidades temáticas: *Civilização grega e Civilização romana*; *O mundo feudal e A transição para modernidade*; *O desenvolvimento da modernidade e a Era dos monopólios*.

Não obstante a compreensão da filosofia como “o debruçar do homem sobre a sua condição”³⁶, o próprio Currículo Referencial atribui uma serventia para a presença da filosofia no Ensino Médio:

No âmbito da escola de nível médio, o ensino da Filosofia deve servir, entre outras coisas, para dar ao aluno a noção exata de que o modo de pensar do homem moderno resultou de um processo histórico para o qual cada grande pensador deu a sua contribuição. Menos do que doutrinar pessoas nesta ou naquela corrente do pensamento, o ensino da Filosofia deve servir para nos esclarecer o esforço que os homens, em cada época, tiveram que fazer para tornar claros seus problemas e suas ações, seus medos e suas ambições, suas grandezas e suas misérias, pois, por mais rico e profundo que seja um determinado pensador, ele é incapaz de dar conta da imensa complexidade compreendida na natureza humana. (MATO GROSSO DO SUL, [ca. 2002], p. 40)

O texto citado nega explicitamente um caráter doutrinário ao ensino de filosofia escolar, porém dá a ele uma função: ‘fornecer noções exatas’ e esclarecer as contingências dos filósofos e de seus conceitos. A filosofia pode abarcar tal função? Ela pode dar a noção exata do movimento da história que resultou no pensar moderno? Como dar noção exata de algo de teor filosófico, se o conhecimento filosófico perpassa pelo subjetivo do outro, ou seja, se “aprender filosofia implica uma decisão que é em última instancia pessoal”, se aprende filosofia “quando os conhecimentos que [se] vai adquirindo, ou com os quais [se] conta, são reordenados a partir de uma nova maneira de interpretá-los” (CERLETTI, 2009, p. 40).

O ensino de filosofia perpassa pelo conhecimento dos sujeitos que a fizeram na história, mas não deve ser reduzido a um estudo histórico-bibliográfico sobre esses sujeitos, pois, embora se aceite que todo pensamento, toda teoria, todo conceito é fruto de um tempo, é contingente, assim como o filósofo que o forjou. Assim, é preciso aceitar que para a filosofia os conceitos e os personagens filosóficos são sempre presentes na reflexão. De acordo com Deleuze e Guattari, “a vida dos filósofos é o mais exterior de sua obra, obedece a leis de sucessão ordinária, mas seus nomes próprios coexistem e brilham [...] como pontos luminosos que nos fazem repassar pelos componentes de um conceito” (1992, p.72).

Não negamos a necessidade da história da filosofia ou da história para o filosofar. Mas ao questionarmos a estrutura organizacional dos conteúdos filosóficos apresentados pelo Currículo Referencial, queremos destacar que, embora o momento histórico favoreça para o surgimento de ‘uma’ filosofia, ele não é o essencial da atividade filosófica do presente. Ou seja, é importante saber, ao estudar os filósofos clássicos, o contexto de seu mundo, as razões

³⁶ (MATO GROSSO DO SUL, [ca. 2002], p. 37)

históricas, sociais, culturais que fizeram surgir a filosofia ocidental na Grécia, mas isso fica em segundo plano, quando se passa a refletir sobre os conceitos criados por aqueles filósofos. A filosofia é um constante devir, ela não é história, ou seja,

a história da filosofia não implica somente que se avalie a novidade histórica dos conceitos criados por um filósofo, mas a potência de seu devir quando eles passam uns pelos outros. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p.42).

Determinados conceitos da filosofia são frutos de um momento histórico específico, mas eles o transcendem, pois a filosofia só se faz presença no filosofar, e filosofar é criar ou ressignificar o conceito. Nietzsche, por exemplo, existiu na Alemanha, no séc. XIX, e recebeu as influências de seu tempo, mas criou conceitos que extrapolam seu tempo, pois ainda ecoam nos que se aproximam de seu pensar. Entender Nietzsche é bom, mas só é bom para a filosofia quando ressignifico os conceitos de Nietzsche ou quando a partir da filosofia de Nietzsche eu crio novos conceitos. Sendo assim, a filosofia é sempre atual, pois está sempre no devir. Ensinar/estudar filosofia, muito mais que conhecer o filósofo, é conhecer os conceitos da filosofia do filósofo.

O Currículo Referencial Estadual, ao distribuir os conteúdos filosóficos de acordo com o desenvolvimento histórico dos homens, quer proporcionar o constante diálogo com as disciplinas História, Geografia e Sociologia. No que diz respeito à disciplina de filosofia, ele orienta o professor a trabalhar com a leitura dos textos dos filósofos de cada período histórico, fomentando o trabalho em grupo e a discussão. Exemplo disso é a orientação que temos na seção *Mundo antigo*:

O professor poderá começar o curso de Filosofia sugerindo aos alunos a leitura de Platão. [...] Os alunos poderão ler o diálogo citado aqui, ou seja, *O primeiro Alcibiades*. Da *República*, o professor poderá indicar a leitura do Livro VII que é aquele que contém a explicação do famoso “mito da caverna”. O professor poderá dividir o trabalho de leitura, confiando partes das obras a determinados grupos de alunos. A discussão poderá ser feita na forma de seminário.

Orientações semelhantes são dadas em cada uma das seções (*Mundo Antigo*, *Europa Medieval* e *A Modernidade*), porém a ênfase na história deve ser cuidadosa, pois a filosofia ajuda a entender o processo de desenvolvimento da história dos homens, mas ela não deve se reduzir a um estudo da história. Estudar filosofia acompanhando a história é fazer história da filosofia. Estudar a história da filosofia é essencial para a filosofia, contudo não se pode reduzir esse estudo à leitura de uma época, pois o conceito filosófico transpõe a história. O conceito tem uma história, é fruto da história, mas ele é sempre atual, é sempre

ressignificável. Os filósofos estão sempre em constante diálogo com seus antecessores e com seus sucessores, não há como negar que Platão dialogava com os pré-socráticos ou que Kant dialogava com Descartes, mas também há trocas entre todos eles, não há sucessão de sistemas filosóficos, a filosofia é um devir constante. É como mais uma vez nos lembram Deleuze e Guattari:

A história da filosofia é comparável à arte do retrato. Não se trata de fazer parecido; isto é, de repetir o que o filósofo disse, mas de produzir a semelhança, desnudando ao mesmo tempo o plano de imanência que se instaurou e os novos conceitos que criou. (DELEUZE; GUATTARI, 1992, p. 68)

A filosofia, mesmo na sua história, é criação, pois o tempo filosófico não é o tempo histórico do antes e depois; o tempo filosófico permite o encontro dos filósofos de várias épocas, pois é um grandioso “tempo de coexistência, que não exclui o antes e o depois, mas os superpõe numa ordem estratigráfica” (idem, p. 72).

O Currículo Referencial do Estado foi substituído pelo Referencial Curricular Estadual em 2007 (devido à mudança de governo em 2006). E, assim como o Currículo Referencial, que ainda é uma ferramenta que auxilia o professor em sua prática docente, o Referencial Curricular Estadual apresenta a ideia de que os conteúdos de todas as disciplinas devem ser trabalhados na interdisciplinaridade. No entanto os conteúdos indicados estão divididos por temas e por bimestres. A diferença é que o Currículo Referencial anterior organizava os conteúdos em três grandes seções, que no caso da filosofia poderiam ser trabalhados uma seção por ano letivo, agora como o Referencial Curricular divide o conteúdo por temas é preciso abordá-los no bimestre. Tal divisão dificulta o aprofundamento dos conceitos e das questões relativas a cada momento histórico sobre determinado tema, sobretudo se considerarmos a pequena carga horária da disciplina de filosofia frente às competências e habilidades que se espera que os estudantes adquiram e desenvolvam por meio dessa disciplina, ou seja, o Referencial Curricular aponta que o estudante, a partir da disciplina de filosofia, deve

ler obras clássicas de autores que estudaram a Filosofia na sociedade desde os seus primórdios até os dias atuais. *Elaborar por escrito, textos* utilizando os conhecimentos de Filosofia. *Debater os conhecimentos de Filosofia*, assumindo uma postura crítica a partir de argumentos consistentes. *Analisar os conhecimentos de Filosofia* em filme, obra de arte, peças de teatro, jornal e revista especializada. *Aplicar os conhecimentos de Filosofia* nas ciências naturais e humanas, nas artes e em outras produções culturais. *Contextualizar os conhecimentos de Filosofia* tendo como referência a organização da sociedade em cada período histórico, a biografia do autor e a produção científico-tecnológica. Entender as relações de trabalho e as exigências de qualificação profissional, a partir das necessidades geradas pelas mudanças

econômicas e políticas ocorridas na sociedade. (MATO GROSSO DO SUL, [2007], p 147, grifos nossos)

É possível levantar a hipótese – para não sermos radicais a ponto de negarmos – de que a filosofia escolar não pode dar conta de tudo isso, pois a maneira como se colocam os conteúdos, divididos por temas bimestralmente, talvez dificulte o mínimo de aprofundamento no trabalho do professor e do estudante, caso haja uma cobrança para que os conteúdos sejam transmitidos. A título de exemplificar o argumento acima, o Referencial Curricular indica para o segundo bimestre do primeiro ano do Ensino Médio os seguintes temas a serem estudados:

Antiguidade: pré-socráticos, sofistas, Sócrates, Platão e Aristóteles. Idade Média: patrística e escolástica. Idade Moderna e Contemporânea: humanismo, racionalismo, empirismo, idealismo, positivismo e materialismo. (MATO GROSSO DO SUL, [2007], p. 148)

Podemos concluir que a orientação é para que o professor transmita e não para que estude com os jovens todo esse conteúdo em um bimestre. É importante notar que tais conteúdos bimestrais se assemelham a algumas grades de faculdades de filosofia, que organizam o currículo por período histórico e reservam pelo menos um semestre para tratar de cada um. A partir dessa orientação curricular, é possível conjecturar que o ensino de filosofia proposto pelo estado como algo necessário ao exercício da cidadania, não passa de transmissão de conteúdos e de informações da existência de filósofos e de seus conceitos. Também pode-se indagar: que filosofia? Que ensino de filosofia? E qual a importância da filosofia no currículo escolar no estado sul-mato-grossense?

A discussão a respeito do lugar que a filosofia ocupa na educação escolar sul-mato-grossense parte do fato de que ela está presente na escola. A reflexão sobre o lugar, ou sobre a identidade da filosofia presente no currículo, não deve centrar-se na utilidade dela, mas na maneira como essa disciplina pode contribuir com os sujeitos que passam a ter contato com ela, ainda que de forma introdutória, na leitura de seu mundo vivido, tal como foi frisado nos PCNEM-CH:

[...] de fato, a vida de cada um se passa sempre num dado *entorno sócio-histórico-cultural*, saber ler esse entorno com um olhar filosófico é de fundamental importância para quem quer que seja. Nesse sentido, para além de apenas fornecer referências culturais, a Filosofia serve ainda mais quando o aluno a contextualiza no seu tempo e espaço sociais. (BRASIL, 2000c, p. 59 grifo do autor)

Apesar de o ensino de filosofia no estado de Mato Grosso do Sul estar prestes a completar dez anos, a realidade desse ensino, em sua prática, difere de outras disciplinas. No período – 2001-2010 – não houve concurso para contratação de professores de filosofia e, assim sendo, as temáticas filosóficas têm sido trabalhadas por professores, em sua maioria, de outras áreas do conhecimento, que muitas vezes desconhecem o estatuto da filosofia como área do saber ou a respeito de seus temas e, em alguns casos, a encaram como uma atividade intelectual improfícua. A realidade estadual desconsidera a orientação dos PCNEM-CH, quando apresentam as competências e habilidades da filosofia e apontam que, mesmo ela não sendo disciplinar, deve haver um profissional qualificado:

Possuindo uma natureza, a rigor, *transdisciplinar* (metadisciplinar), a Filosofia pode cooperar decisivamente no trabalho de articulação dos diversos sistemas teóricos e conceituais curriculares, quer seja oferecida como disciplina específica, quer, quando for o caso, esteja inserida no currículo escolar sob a forma de atividades, projetos, programas de estudo etc. É oportuno recomendar expressamente que *não se pode de nenhum modo dispensar a presença de um profissional da área*, qualquer que seja a forma assumida pela Escola para proporcionar a construção de competências de leitura e análise filosófica dos diversos textos em que o mundo é tornado significativo. Nesse sentido, cabe frisar que o conhecimento filosófico é um saber altamente especializado e que, portanto, não pode ser adequadamente tratado por leigos. (BRASIL, 2000c, p. 56. grifo do original)

Fávero et al. (2004, p. 269) apontam que a falta de concursos para essa área “revela a desvalorização, na prática, do ensino de filosofia diante das outras disciplinas, a despeito da legislação” vigente. Outro problema que não diz respeito somente à disciplina de filosofia, mas também à Sociologia, é a pequena carga horária – apenas uma hora aula por semana – o pouco tempo limita o trabalho do professor e prejudica o educando no que diz respeito ao aprofundamento dos conhecimentos em sala, por meio do estudo de textos filosóficos e do debate sobre temas filosóficos, assim como o priva de trazer para a sala o cotidiano experienciado. A pequena carga horária é justificada e aceita devido ao pouco peso que o conhecimento filosófico tem nos vestibulares/ENEM, e a respeito disso Fávero já chamara a atenção:

A pequena carga horária da Filosofia, via de regra, apenas dois tempos por semana, prejudica ainda mais o professor. Por fim, a Filosofia no Ensino Médio sofre, por tabela, a pressão exercida pelo exame de acesso ao ensino superior, o vestibular, que coloca um peso muito grande nas matérias “tradicionais”, constringendo os interesses e a atenção das escolas, dos professores e estudantes e, muitas vezes, transformando a Filosofia numa disciplina ornamental. (FÁVERO et al. 2004, p. 269)

Uma primeira percepção que temos ao lançar um olhar sobre as leis e orientações curriculares sul-mato-grossenses é justamente a de que houve um esforço em incluir a

filosofia no currículo, porém é preciso criar condições materiais para que ela não acabe se tornando uma disciplina ornamental, como salienta Fávero, citado. As leis apontam que a filosofia é necessária para a cidadania, mas há preocupação em dar condições para que essa disciplina consiga problematizar a própria noção de cidadania junto aos estudantes? A falta de professores formados na área, a carga horária reduzida e a maneira como se estabelece o conteúdo a ser trabalhado fazem-nos inferir que não há preocupação com a problematização, mas com a informação ou transmissão de conteúdos, dificultando ao estudante a possibilidade de criação ou ressignificação, pois o tempo para apreender alguns conceitos é reduzido. Inferimos, assim, que, embora os Referenciais Curriculares Estaduais busquem contemplar um conteúdo de teor filosófico para o Ensino Médio, há dificuldade para que um ensino filosófico aconteça.

Não basta um referencial, ou orientações, é preciso medidas políticas que possibilitem colocar em prática as orientações dos referenciais. Assim, não havendo como contemplar todo o conteúdo do Referencial Curricular que passou a vigorar no estado a partir de 2007, devido à escassez de tempo e ao reduzido número de aulas de filosofia, bem como à falta de profissionais formados na área, torna-se difícil a ensinância, até porque o Referencial Curricular aponta competências e habilidades que demandam conhecimento filosófico do professor e exigem mais tempo para o estudante. Dessa maneira, poderíamos levantar a hipótese de que nas poucas aulas de filosofia há uma dificuldade em exercitar um aspecto importante da filosofia: a relação de conhecimento adquirido com o mundo vivido.

CAPÍTULO III

ENSINO DE FILOSOFIA, A CIDADANIA E A AUTONOMIA INTELLECTUAL

Até o presente momento buscamos demonstrar as justificativas para a presença da filosofia no currículo da educação básica, no Ensino Médio. Com base em nossa análise, infere-se que os conceitos de cidadania, autonomia e crítica são chaves de leitura para a justificação da presença dessa disciplina no currículo a partir da LDB/96. Neste capítulo, faremos uma reflexão acerca dos conceitos de cidadania e autonomia intelectual, que perpassam a legislação, buscando mostrar as suas relações com a modernidade e com o ensino, sob a perspectiva do currículo escolar (nacional e estadual).

3.1 Os conceitos na legislação

A fim de compreendermos qual a contribuição da filosofia, do ponto de vista legal, para a educação básica que justifique sua presença como disciplina no currículo é preciso recordar alguns artigos já citados da LDB/96 e da legislação estadual. O art. 22 da LDB/96 aponta que a educação básica deve “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no

trabalho e em estudos posteriores” (BRASIL,1996). O art. 33 da mesma lei afirma que o Ensino Médio, etapa final da educação básica, deve proporcionar:

- II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;
- III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996)

A legislação estadual (Resolução SED n. 1.453/00 art. 1, III a Lei n. 2.787/03 art. 42 e art. 59, II) reafirma *ipsis litteris* a legislação maior. E o art. 36 § 1, III da LDB/96 afirma que o estudante deve chegar ao final do Ensino Médio demonstrando “domínio dos conhecimentos de filosofia e de sociologia necessários ao exercício da cidadania”. Tal postura é reiterada no Currículo Referencial do estado, quando afirma que o professor, pautando-se pelo referencial, “com toda certeza, fornecerá aos alunos os instrumentos necessários para a formação da cidadania” (MATO GROSSO DO SUL, [ca. 2002], p. 4).

Pensar a relação da filosofia escolar com a cidadania e com a autonomia justifica-se pelos motivos acima. Contudo buscaremos apreender a que estudante é endereçada a lei e que estudante se espera formar. Também perguntaremos que conhecimentos de filosofia e como a filosofia contribui para a cidadania e qual cidadania se espera desenvolver. Não pensamos a filosofia, nesse particular, como uma disciplina maior ou melhor do que as demais, assim como não a vemos como a única capaz de fornecer elementos que favoreçam o exercício da cidadania e a autonomia de pensamento. Entretanto encaramos a filosofia como uma disciplina que “pode contribuir significativamente no processo de ensino” (ALVES, 2000, p. 98) e na formação dos estudantes do Ensino Médio.

O estudante formado, segundo a legislação, é aquele que conservou os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental e que adquiriu outros conhecimentos capazes de dar-lhe condições para o trabalho e/ou para a continuidade dos estudos em nível superior. E ainda, segundo Alves, o estudante do Ensino Médio brasileiro é aquele “que pretende prosseguir os estudos na universidade ou espera melhores empregos graças ao certificado de conclusão de curso” (2000, p. 100). Diante disso, de que maneira podemos entender a formação para a cidadania?

A filosofia pode favorecer a cidadania? Se entendermos a filosofia na perspectiva de Saviani (1985), podemos afirmar que ela vai às raízes das questões que contempla, e as demais disciplinas ficam às vezes na superficialidade. Embora tal perspectiva possa ser

questionada, podemos pensar que a filosofia aborda e reflete alguns temas mais detidamente. O tema cidadania não é um tema unicamente para a filosofia, mas ela pode ajudar a entender e a aprofundar a compreensão desse conceito.

É preciso notar que as categorias de cidadania e autonomia surgem num contexto muito próximo ao surgimento da filosofia, ambas são frutos da cidade-estado grega (*polis*). A educação concebida na legislação vigente é para formar cidadãos autônomos. Tal concepção de educação é constante na LDB/96, nos PCNEM, nas leis, resoluções e orientações estaduais, assim como em pareceres que orientam e regulam a educação. Por isso é necessário refletir sobre a temática da cidadania e da autonomia, tomando-as separadamente, em momentos distintos, apesar de entendermos que ao mesmo tempo em que elas são categorias conceituais, a cidadania e a autonomia se constituem na experiência vivencial do indivíduo. Assim sendo, não é possível separá-las, haja vista que não se pode ser autônomo quando não se tem o direito à cidadania e não há cidadania plena sem autonomia.

Num primeiro momento, perguntaremos de que maneira a filosofia, enquanto disciplina escolar, pode contribuir para que o estudante exerça a cidadania, assim como buscaremos pensar em que sociedade e para que sociedade a escola está formando os cidadãos. Num segundo momento refletiremos sobre a autonomia, tomando como referência as concepções de Kant e Freire. Visamos, aqui, apreender o conceito no âmbito individual, porém sempre na abertura para o coletivo. O outro, o coletivo, a sociedade, são realidades necessárias para que o indivíduo se perceba e exerça a sua autonomia. Os teóricos citados, embora sejam de momentos históricos distintos, se aproximam por compreenderem que a ação autônoma, mesmo sendo uma atitude do indivíduo, só se efetiva se houver condições que favoreçam a autonomia.

3.2 A cidadania

A cidadania está diretamente ligada à vida política, e ambas se aproximam da filosofia por serem todas filhas da cidade (*polis*). Segundo Horn, “desde sua gênese a filosofia não se dissociou de sua função política, social, cultural enquanto produção conceitual rigorosa radical e de conjunto que visa a explicar a condição humana-no-mundo” (2009, p. 40). Ao refletirmos sobre a filosofia escolar enquanto disciplina, perguntamo-nos quais os conhecimentos de filosofia são necessários ao exercício da cidadania. Se entendermos

cidadania apenas como conjunto de direitos e deveres dos habitantes da nação, corremos o risco de reduzir a disciplina de filosofia a uma disciplina para apenas inculcar valores. Não negamos que é possível adquirir valores por meio do estudo de filosofia, mas, se tomarmos a filosofia como uma atividade reflexiva a partir de conceitos, podemos indagar: que concepção de cidadania está contida na legislação educacional?

A resposta a tal questão torna-se complexa, dada a dificuldade de se definir cidadania, pois, como nos lembram Gallo e Aspís,

[...] o conceito de cidadania está longe de ser unívoco. Dependendo da sociedade, entende-se cidadania de uma maneira ou de outra. Por exemplo, numa sociedade voltada para o mercado, o cidadão é, antes de qualquer coisa, o consumidor, sendo os direitos do cidadão os direitos do consumidor. (GALLO; ASPÍS, 2010, p. 90)

A sociedade brasileira é uma sociedade democrática representativa. Por ser uma sociedade democrática, podemos tentar compreender de que cidadania estamos falando se nos voltarmos para seu sentido originário: o da cidade-estado (*polis*) grega, que foi “a primeira experiência histórica de democracia” (GALLO, 2003, p. 29). A ideia de cidadão corresponde à ideia de homem para o grego antigo; conseqüentemente cidadão está relacionado à liberdade individual, como também nos esclarecem Reale e Antiseri:

[...] com a constituição da polis, isto é, Cidade-Estado, os gregos deixaram de sentir qualquer antítese e qualquer vínculo para a sua liberdade; ao contrário, foram levados a verem-se *essencialmente* como cidadãos. Para os gregos, o homem coincide com o cidadão. Assim, o Estado tornou-se o horizonte ético do homem grego, assim permanecendo até a era helenística: os cidadãos sentiam os fins do Estado como os seus próprios fins, o bem do Estado como o seu próprio bem, a grandeza do Estado como a sua própria grandeza e a liberdade do Estado como a sua própria liberdade (REALE; ANTISERI, 1990, p. 21, grifos dos autores).

Não obstante, é preciso destacar que a cidade-estado é fruto de uma reforma – digamos política – que o governador Clístenes (500 a.C.) realizou, “fazendo que todos os cidadãos se envolvessem com a administração da cidade” (GALLO, 2003, p. 29), por meio de assembleias, daí o sentido da palavra democracia: governo (poder/*kratos*) do povo (*demo*)³⁷. Se na cidade-estado o cidadão participava diretamente das decisões da cidade, no Estado brasileiro, o cidadão participa das decisões através de seus representantes. Contudo o sentido de participação na vida da cidade (Estado) permanece: cidadão é todo aquele que visa o bem da cidade, pois conseqüentemente alcançará seu próprio bem.

³⁷ Cf. JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário de filosofia**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

É mister salientar que reconhecemos que a democracia grega e sua noção de cidadania foi um avanço significativo para a época. Porém quando a olhamos hoje reconhecemos algumas falhas, pois apenas os homens gregos participavam da administração da cidade, esses representavam apenas 10% da população – no caso de Atenas – os demais (mulheres, crianças, estrangeiros e escravos) não eram considerados cidadãos e, portanto, não participavam das assembleias para decidirem o futuro da cidade-estado (cf. GALLO, 2003, p. 30).

Dado isso, infere-se que o ideal de cidadão é o indivíduo livre que pertence à nação e que participa das decisões que interessam à coletividade; portanto exercer a cidadania é viver a política, uma vez que a política é a reflexão/ação “sobre os atos humanos que se cometem em sociedade, na vida pública” (ibid, p. 28). Se tomarmos que cidadão é o indivíduo que participa ativamente dos assuntos, da vida da cidade e/ou da comunidade, e sabemos que mesmo numa sociedade democrática representativa é possível participar das decisões, então podemos entender que a filosofia como disciplina escolar contribui com a educação na medida em que auxilia o estudante a refletir e quiçá a conscientizar-se sobre a importância de não abdicar de sua participação nas decisões políticas dentro das formas possíveis:

[...] educar para a Cidadania significa preparar o indivíduo para que ele possa intervir nas decisões sobre o destino da sua comunidade, tendo presente que o cidadão não precisa, necessariamente, estar no Governo para agir como governante, e sim pode ser parte ativa agindo sobre os que governam. (ALVES, 2000, p. 105)

A cidadania, portanto, está atrelada à participação e, assim sendo, está estritamente vinculada à vida política. Se tomarmos a cidadania como um conceito lente para olharmos a filosofia como disciplina escolar, temos que lembrar – sem a pretensão de fazer um histórico do conceito – que a participação cidadã no mundo grego clássico possuía duas características essenciais: o direito ao uso da palavra em público (*isegoria*) e o direito de viver segundo as mesmas leis (*isonomia*)³⁸. Tais características são contempladas no art. 5 da Constituição Federal de 1988, que busca garantir a igualdade de direitos e a liberdade de expressão a todos. Infere-se imediatamente que essas características devem ser contempladas na educação.

Assim sendo, ao buscarmos compreender a cidadania concebida para a educação, e com a qual a filosofia possui significativo compromisso, segundo a mesma legislação, podemos perceber a há uma relação intrínseca entre educação e política, haja vista que o art.

³⁸ Cf. ABBAGNANO, 2007, p. 587.

3, II, da Resolução CEB 03/98, ao tratar dos princípios que devem orientar a prática pedagógica se afirma:

II – a Política da Igualdade, tendo como ponto de partida, o reconhecimento dos direitos humanos e dos deveres e *direitos da cidadania*, visando à constituição de identidades que busquem e pratiquem a igualdade no acesso aos bens sociais e culturais, o respeito ao bem comum, o protagonismo e a responsabilidade no âmbito público e privado, o combate a todas as formas discriminatórias e o respeito aos princípios do Estado de Direito na forma do sistema federativo e do regime democrático e republicano. (BRASIL, 1998a, grifo nosso)

Os direitos do cidadão são os de ter reconhecidos seus direitos e sua dignidade humana, ser reconhecido como igual aos seus concidadãos, ser respeitado e respeitar o bem comum, ter igualdade política e jurídica, ser protagonista das escolhas de sua comunidade, etc. Tal entendimento nos remete mais uma vez ao ideal grego de cidadania entendida como participação na vida política da cidade. Quando pensamos a escola como a instituição do Estado responsável pela formação dos futuros cidadãos, podemos questionar o modo como a filosofia, enquanto disciplina, pode contribuir para essa formação. Talvez a filosofia possa auxiliar na formação de cidadãos fornecendo-lhes elementos para uma reflexão crítica a respeito da própria condição de cidadãos e da realidade sócio-cultural que circunda o indivíduo cidadão, pois a história da filosofia nos mostra que ela (a filosofia) mais questionou regimes políticos e de governo do que favoreceu a eles, como bem nos lembram Gallo e Aspis:

[...] historicamente a Filosofia não se restringiu a ser o suporte ao exercício da cidadania. Em vários momentos, ela foi justamente o instrumento da crítica a um regime político e a defesa de um outro, em geral considerado melhor que aquele então instituído. Foi o caso do próprio Platão – crítico da democracia ateniense, que era justamente o governo pelos cidadãos –, defendendo um regime aristocrático em que os filósofos, apenas, fossem os administradores do bem comum. Foi também o caso de vários filósofos modernos – Locke e Rousseau, por exemplo, para não alongarmos a lista –, ao fazerem a crítica da sociedade aristocrática que vinha desde os períodos medievais, defendendo a instituição de um regime democrático, baseado nos direitos dos cidadãos. (GALLO; ASPIS, 2010, p. 91)

Não há como elucidarmos a possível contribuição da filosofia para a formação cidadã se não ponderarmos a respeito de que sociedade estamos a falar, pois o cidadão pertence à sociedade na qual e pela qual ele se faz cidadão. Segundo Gallo e Aspis – na esteira de Gilles Lipovetsky – vivemos na hipermodernidade, ou seja, nossa sociedade hipervalorizou, elevou ao máximo possível os três elementos básicos da modernidade: “o mercado; a eficiência técnica; e o indivíduo” (2010, p. 92) (em certa medida esses três elementos são contemplados nos art. 22 e 33 da LDBEN, quando apontam a finalidade da educação básica). Ainda segundo

os autores citados, essa elevação à máxima potência da modernidade resultou em mudanças sócio-culturais, culminando num cidadão que se reconhece como tal à medida que consome:

Evidentemente, esse remate da modernidade levando aos limites a influência do mercado e da eficiência técnica, bem como colocando o indivíduo no centro de tudo, apresenta consequências importantes no universo da cultura. Vemos surgir e consolidar-se um novo hedonismo, um culto ao corpo e à forma física, mas tudo isso tratado no universo do consumo. Tudo é mercadoria, tudo está à venda e pode ser comprado por esse *cidadão hipermoderno, que é o consumidor por excelência*. (GALLO; ASPIS, 2010, p. 93, grifo nosso)

Não obstante o individualismo refletido no consumo, a hipervalorização dos elementos básicos da modernidade se reflete também na organização política, e esta, como vimos, se relaciona com a cidadania. Segundo os autores, vive-se “hoje sob o império da vigilância. Contra a criminalidade e contra o terrorismo, câmeras e outros meios eletrônicos de identificação dos cidadãos proliferam em todos os cantos” (ibid. p. 93). A ideia de sociedade da vigilância alinha-se consequentemente com a de sociedade do controle esboçada por Deleuze em 1990³⁹. Apesar de Deleuze não ter aprofundado a ideia ou categoria *sociedade de controle*, ela é sugestiva para pensarmos nossa sociedade do presente, pois segundo ele

é certo que entramos em sociedades de “controle”, que já não são exatamente disciplinares. Foucault é frequentemente considerado como pensador das sociedades de disciplina, e de sua técnica principal o *confinamento* (não só o hospital e a prisão, mas a escola, a fábrica, a caserna) [...] Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. (DELEUZE, 1992, p. 219-220, grifo do autor)

Na sociedade de controle, “o indivíduo já não precisa ser confinado em uma instituição para ser controlado” (GALLO; ASPIS, 2010, p. 94), o controle é permanente. É possível inferir, a partir do texto de Deleuze, que a passagem da sociedade disciplinar à sociedade de controle se caracteriza por meio da “crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família” (DELEUZE, 1992, p. 224). Deleuze aponta a sociedade de controle como um sistema de organização aberto oposto à sociedade disciplinar, que era um sistema fechado. A empresa (sistema aberto) substitui a fábrica (sistema fechado), a escola passa a ter caráter de formação permanente, o exame é substituído pela avaliação contínua. Em suma, na sociedade de controle prevalece a continuidade:

Nas sociedades de disciplina não se parava de recomeçar (da escola à caserna, da caserna à fábrica), enquanto nas sociedades de controle nunca se termina nada, a empresa, a formação, o serviço sendo os estados metaestáveis e coexistentes de uma

³⁹ O artigo *Post-scriptum sobre as sociedades de controle* foi Publicado em *L'Autre Journal*, nº1, maio de 1990. No mesmo ano foi publicada uma entrevista concedida a Toni Negri em *Futur Antérieur*, nº1, primavera de 1990, com o título “Controle e devir”. Os dois textos são encontrados em Deleuze, 1992.

mesma modulação, como que de um deformador universal. (DELEUZE, 1992, p. 225-226)

Se cidadania pressupõe participação na vida e nas decisões da comunidade, como dissemos acima, como formar para a cidadania nas sociedades do controle? Ou se de fato aceitarmos “que o cidadão das sociedades de controle é aquele que é administrado, controlado, policiado. Atento aos tempos hipermodernos em que vive, é aquele que consome desenfreadamente, em nome de um hedonismo apressado” (GALLO; ASPIS, 2010, p. 101), poderemos inferir que a filosofia auxilia nessa formação?

O próprio Deleuze na abertura de seu texto sinaliza algo que pode ser o início de uma resposta às questões acima:

Não cabe invocar produções farmacêuticas extraordinárias, formações nucleares, manipulações genéticas, ainda que elas sejam destinadas a intervir no novo processo. Não se deve perguntar qual é o regime mais duro, ou o mais tolerável, pois é em cada um deles que se enfrentam as liberações e as sujeições. Por exemplo, na crise do hospital como meio de confinamento, a setorização, os hospitais-dia, o atendimento a domicílio puderam marcar de início novas liberdades, mas também passaram a integrar mecanismos de controle que rivalizam com os mais duros confinamentos. Não cabe temer ou esperar, mas buscar novas armas. (DELEUZE, 1992, p. 224)

A filosofia enquanto disciplina escolar não pode corroborar para a inculcação dos valores de uma sociedade de controle. Ela não deve favorecer a adaptação dos jovens a uma cultura de consumismo desenfreado, do puro hedonismo ou da inconsciência diante da história. A filosofia pode ser uma disciplina de resistência, ela pode ser o campo das possibilidades para se perceber um mundo a partir de outras óticas, pois, como bem nos lembram Gallo e Aspis, “em épocas como esta, a tarefa crítica da filosofia é mais do que necessária. Um ensino da filosofia precisa estar a serviço da política” (2010, p. 102), sempre entendida como participação ativa, embora em nossa sociedade, que se alinha à sociedade de controle esboçada por Deleuze, haja a ilusão de uma maior liberdade e conseqüentemente de maior autonomia por parte dos indivíduos, pois “à medida que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas, mesmo assim, mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas” (ibid., p. 98).

Portanto a filosofia como componente curricular contribui para a cidadania na medida em que ela, por meio de seus conceitos, apresenta diferentes prismas para perceber o mundo, a realidade e quiçá agir de diferentes maneiras. A contribuição significativa da filosofia no

Ensino Médio talvez resida, como diz Saviani (1985, p. 20), em demonstrar aos estudantes que é possível “pensar em outras bases” o mundo e o presente.

3.3 A Autonomia

A cidadania realiza-se na existência política do indivíduo. A ação cidadã exige a participação e o posicionamento do indivíduo nas decisões que orientam a vida de sua comunidade (cidade, Estado) e conseqüentemente a sua própria vida. E, assim sendo, a “cidadania está ligada a um bom uso da liberdade individual na cidade, no compromisso ético/moral/político do indivíduo com o coletivo” (NASCIMENTO, 2004, p. 58).

Se a filosofia deve auxiliar na formação do cidadão, conseqüentemente ela deve auxiliar para que o indivíduo desenvolva autonomia, pois só se é cidadão na medida em que se é autônomo. Ao afirmarmos acima que a contribuição da filosofia para a formação cidadã reside em apresentar mais e outros elementos para que o indivíduo estudantil conceba sua realidade, reafirmamos a definição apresentada pelos PCNEM:

Do ponto de vista ético, a cidadania deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade na tomada de posição. De uma parte, a possibilidade de agir com simetria, a capacidade de reconhecer o outro em sua identidade própria e a admissão da solidariedade como forma privilegiada da convivência humana; de outra parte, a liberdade de tematizar e, eventualmente, criticar normas, além de agir com (e exigir) reciprocidade com relação àquelas que foram acordadas e o poder, livremente, decidir sobre o que fazer da própria vida, possibilitam desenhar os contornos de uma cidadania exercida em bases orientadas por princípios universais igualitários. O aspecto do *éthos* que se evidencia aqui é o que chamaríamos de *identidade autônoma* [...] do ponto de vista político, a cidadania só pode ser entendida plenamente na medida em que possa ser traduzida em reconhecimento dos direitos humanos, prática da igualdade de acesso aos bens naturais e culturais, atitude tolerante e protagonismo na luta pela sociedade democrática (BRASIL, 2000c, p. 49, grifo do original)

Em suma, a cidadania contempla o individual (ética) e o coletivo (política). Diante disso, para entendermos de que forma a filosofia auxilia na formação desse cidadão autônomo, é necessário questionarmos de que autonomia se está a falar.

Etimologicamente autonomia é entendida como o poder de dar para si a própria lei: *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Portanto, autonomia opõe-se radicalmente a heteronomia, entendida como lei que procede do outro: *hetero* (outro) e *nomos* (lei). No Dicionário básico de filosofia de Japiassu e Marcondes (2006), autonomia é definida como “liberdade política de uma sociedade capaz de governar-se por si mesma e de forma independente, quer dizer,

com autodeterminação”. Tal definição nos remete ao caráter histórico desse conceito, que, assim como o de cidadania, surge no contexto democrático do mundo grego clássico na tentativa de diferenciar as “formas de governo autárquicas, isto é, de cidades-Estado que dão a si mesmas a suas próprias leis, sem estar subordinadas as leis ou vontades de outras cidades” (NASCIMENTO, 2004, p.61).

O conceito de autonomia, embora presente na história da filosofia desde os gregos, só adquire um caráter individual com o Iluminismo, sendo Kant talvez o grande responsável por pensá-lo na modernidade. Segundo Abbagnano, o termo autonomia foi introduzido por Kant a fim de “designar a independência da vontade em relação a qualquer desejo ou objeto de desejo e a sua capacidade de determinar-se em conformidade com uma lei própria, que é a da razão” (2007, p. 97). Diante disso entendemos como ser autônomo o indivíduo que tem capacidade de dar ou aplicar a si mesmo uma regra ou lei para a sua ação. E no caso da autonomia intelectual entendemos que consista em ter leis próprias de pensamento que conduzam as ações, as escolhas e reflexões.

Kant em sua *Fundamentação da metafísica dos costumes*, pensa o termo autonomia num âmbito da moral individual. Para Kant a autonomia do indivíduo está na sua vontade, pois é a vontade que norteia a ação humana. A autonomia é uma competência da própria razão, e esta deve construir suas próprias leis. O indivíduo quer agir livremente, mas por não existir só no mundo, e sim em comunidade, precisa estabelecer algo que respeite a autonomia do outro; daí o imperativo categórico: “age apenas segundo uma máxima tal que possas ao mesmo tempo querer que ela se torne lei universal” (KANT, 1974, p. 223). A relação com o outro se fortalece com um segundo imperativo: “Age de tal maneira que uses a humanidade, tanto na tua pessoa como na pessoa de qualquer outro, sempre e simultaneamente como um fim e nunca simplesmente como um meio” (KANT, 1974, p. 229). Esses imperativos dão sustentação e não contradizem o sentido etimológico do termo autonomia, visto que, auto-governar-se e não deixar ser controlado não implica em desrespeitar o outro. A autonomia, portanto, favorece a convivência cidadã.

No opúsculo *Resposta à pergunta: que é Esclarecimento?(Aufklärung)*, podemos pensar a autonomia no campo intelectual e assim nos aproximarmos dos artigos supracitados da LDB/96, dos textos do PCNEM e das orientações curriculares estaduais. Pensar a autonomia intelectual é pensar que o indivíduo seja capaz de utilizar sua razão (capacidade

racional de pensar, agir e sentir, faculdade de julgar) sem se sujeitar ao outro. Kant parece pensar algo próximo a isso ao abrir seu texto:

Esclarecimento [*Aufklärung*] é a saída do homem da sua menoridade de que ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu próprio entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. *Sapere aude!* Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema de esclarecimento [*Aufklärung*] (KANT 2010, p.63-64).

Kant, ao definir a menoridade como a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem, nos faz inferir que maioridade intelectual e autonomia intelectual são sinônimas. Ser autônomo é não permitir que o nosso entendimento seja orientado por outros. Kant afirma que ficar na menoridade, não adquirir autonomia intelectual, é culpa do próprio indivíduo, é falta de coragem e não por falta de capacidade. A dificuldade para pensarmos que o ensino de filosofia no Ensino Médio auxilia a desenvolver a autonomia necessária para o exercício da cidadania, reside no fato de que os educandos estão em fase de formação, contudo é nessa fase formativa que se pode demonstrar aos sujeitos que lhes é possível libertar-se das amarras do ‘tutor’, pois são capazes de pensar por si mesmos. Talvez o mérito da filosofia no Ensino Médio esteja em apontar que existem várias formas de conhecer e perceber o mundo e não somente a maneira que o ‘tutor’ (Estado, Religião, Família, etc.) apresenta:

É tão cômodo ser menor. Se tenho um livro que faz as vezes de meu entendimento, diretor espiritual que por mim tem consciência, um método que por mim decide a respeito de minha dieta, etc., então não preciso de esforçar-me eu mesmo. Não tenho necessidade de pensar, quando posso simplesmente pagar; outros se encarregarão em meu lugar dos negócios desagradáveis. (KANT, 2010, p. 64)

Quando a LDB/96 determina que a filosofia deva fornecer conhecimentos necessários ao exercício da cidadania, parece estar de acordo com a lógica kantiana – embora saibamos que o texto kantiano apresenta algo de subversivo contra detentores do poder e do conhecimento em sua época – e ao aproximarmos a disciplina de filosofia do texto kantiano, pensamos que a filosofia na sala de aula no Ensino Médio deve favorecer para que os indivíduos estudantis adquiram conhecimentos que os libertem das tutelas do saber, que os encorajem a caminhar por si próprios, sem perderem de vista os imperativos categóricos, e se necessário questionar as situações e estruturas que não favorecem a sua cidadania. O perigo não está em pensar diferente a realidade contemplada, mundo vivido; o perigo reside nas fórmulas prontas. Embora seja cômodo e confortável delegar a outro as escolhas, é sempre

preferível, conforme nos aponta o filósofo de Königsberg, correr o risco e escolher por si próprio (KANT, 2010, p. 64).

O ensino de filosofia no Ensino Médio adquire um caráter político quando desvela ao educando que existem momentos da existência em que é preciso romper com a dependência, principalmente quando ela acontece de forma autoritária, ou seja, quando condiciona o indivíduo a ser dependente e/ou conduzido, sem que possa sequer tentar ser independente e/ou conduzir-se. Muitas vezes as escolas e os ‘mestres’, na sala de aula, criam situações para que seus educandos não avancem no conhecimento sem o auxílio de um ‘tutor’. A tarefa do educador filósofo (mas também de todo educador) é fornecer as ferramentas necessárias para que o educando construa seu conhecimento, alcance a autonomia intelectual, emancipe-se. Na perspectiva kantiana o indivíduo autônomo se revela livre ao fazer uso da própria razão publicamente (KANT, 2010, p. 65).

Na sala de aula, entendida como espaço de veiculação de ideias, é preciso provocar o estudante a libertar-se do engessamento, do controle do pensar: as coisas nem sempre foram como são. A filosofia é mais um meio, que pode demonstrar ao educando que os conceitos e regras que regem o mundo nasceram de sujeitos ‘normais’ tal como ele, mas que ousaram questionar a verdade estabelecida. A máxima kantiana: a “filosofia terá o seu valor quando a tomamos, não como doutrina, mas como crítica, que sirva para prevenir os passos falsos do juízo” (KANT, [19--], p. 69), ainda faz sentido e seria um bom guia para a filosofia escolar.

A ideia pensada por Kant de que a dependência é fruto do desinteresse por parte dos indivíduos é paradoxal e difícil de conceituar. Entretanto é significativo quando ele aponta que é o modelo que favorece a falta de autonomia. O modelo criado por alguns educadores e pelo Estado em nossas instituições de ensino muitas vezes parece contradizer o art. 35 da LDB/96, pois forma o sujeito para não se arriscar a pensar ou caminhar por si, pois isso é perigoso. O perigo de dar condições ao jovem estudantil de pensar por si, manifestar o que pensa, manifestar a maneira que lê o mundo, reside no perigo de permitir o livre pensamento⁴⁰. Quando se dificulta ao jovem do Ensino Médio libertar seus pensamentos, suas opiniões, sua percepção do mundo, não há favorecimento à autonomia intelectual, e assim sendo não se favorece a formação cidadã.

⁴⁰ KANT, 2010, p. 64.

Favorecer o aprender a pensar com conceitos ressignificando-os, nisto a filosofia escolar pode e deve auxiliar. A filosofia também é reflexão, ou seja, pensa o próprio pensamento, ajudando a entender e a criar conceitos⁴¹, ela se propõe a ser também uma atividade crítica, a fim de auxiliar o indivíduo a alcançar a autonomia. Talvez possamos pensar que o indivíduo autônomo possui uma existência independente e livre⁴² e, dessa forma, dar crédito a Kant em sua defesa da liberdade como uso público da razão.

A ideia kantiana lançada na seara do ensino de filosofia não é arbitrária, pois somente o sujeito livre pode expressar o que pensa, haja vista que, na Grécia antiga, somente o cidadão podia anunciar suas ideias publicamente, o escravo não possuía esse direito. Expressar o que se pensa publicamente é algo valorizado nas aulas de filosofia, a atitude de expressar-se favorece a autonomia/cidadania do sujeito, pois ainda que a ideia expressada pelo educando já tenha sido contemplada na história do pensamento, para ele, naquele momento, é algo totalmente novo. O trabalho filosófico começa em pensar pensamentos, apreender conceitos e ressignificá-los na existência.

A filosofia na sala de aula pode demonstrar que os problemas humanos – sociais, individuais e existenciais – são semelhantes dentro do processo histórico da humanidade. O fazer “uso público da razão” (KANT, 2010, p. 65) exige a presença do outro, do espaço público. A autonomia, assim como a cidadania, só faz sentido na vida política/social, pois só se é autônomo frente ao outro. Conquistar autonomia intelectual e exercer a cidadania não anula o direito do outro. O espaço público – sala de aula – não ameaça a autonomia intelectual, pois o sujeito a possui, e justamente por possuí-la, pode emitir sua opinião ainda que contrarie as instituições ou seus pares sobre determinado assunto.

A autonomia intelectual é algo indispensável ao exercício da cidadania. Contudo a autonomia não é uma realidade inata, mas deve ser apreendida, conquistada. Embora ela seja um processo subjetivo, é também social, pois “os homens se desprendem por si mesmos progressivamente do estado de selvageria, quando intencionalmente não se requinta em conservá-los nesse estado” (ibid, p. 70). E assim sendo, cabe à educação e ao ensino de

⁴¹ Segundo Deleuze (1992) “O filósofo é o amigo do conceito, ele é conceito em potência [...] A Filosofia, mais rigorosamente é uma disciplina que consiste em criar conceitos” (p. 13).

⁴² Não queremos polemizar o conceito Liberdade, este é um tema filosófico problematizado desde a antiguidade, inúmeros filósofos buscaram esclarecer tal conceito, mas ele continua sendo uma problemática complexa e atual para a Filosofia.

filosofia, por ser um componente da educação, fornecer algumas ferramentas que auxiliem o sujeito a conquistar a sua autonomia e conseqüentemente a cidadania.

Outro autor que, mais modernamente, nos ajuda a pensar a formação para autonomia no contexto educacional é Paulo Freire. Embora não tenha teorizado sobre a disciplina de filosofia, sua pedagogia pode iluminar nosso entendimento da urgência dessa disciplina no currículo. Freire concebe a educação como um direcionamento para a formação humana. Para ele, o homem se faz homem por meio da educação:

O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado. O homem pergunta-se: quem sou eu? De onde venho? Onde posso estar? O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer auto reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação. (FREIRE, 1981, p. 14).

Assim como o homem não nasce pronto, mas se faz na história, ninguém nasce autônomo. Com Freire (1996) podemos entender que a autonomia extrapola a liberdade de pensar por si mesmo, ela vai além da capacidade de orientar-se pela própria razão, pois a autonomia envolve a capacidade de realizar-se de maneira consciente. Por isso a autonomia em Freire pode ser entendida como “a condição sócio-histórica de um povo ou pessoa que tenha se libertado, se emancipado, das opressões que restringem ou anulam sua liberdade de determinação” (ZATTI, 2007, p. 38). Contudo, mesmo em Freire a autonomia permanece na base da cidadania e se aproxima da noção de esclarecimento de Kant, pois não há libertação se não houver conhecimento da realidade que aprisiona:

A relação que há em Freire entre autonomia e libertação já ocorria no iluminismo, no entanto, o educador brasileiro propõe a libertação em relação às opressões da realidade social injusta causada pelo sistema capitalista, já os iluministas propunham a libertação em relação às opressões causadas pela tradição, pela religião e pelo Antigo Regime. Tanto para os iluministas quanto para Freire, cabe à educação formar um sujeito crítico, que enquanto tal seja capaz de se libertar, se emancipar da condição de menoridade (ZATTI, 2007, p. 68)

Assim como Kant concebe a autonomia como um ato corajoso que depende do próprio indivíduo, a autonomia em Freire é a tomada de consciência que pertence somente ao indivíduo. Ambas as posições garantem a liberdade individual. Contudo a autonomia não é ensinável, não há como transmitir autonomia. O professor deve ser um incentivador para que o estudante desenvolva sua autonomia, a filosofia enquanto disciplina tem o papel de incentivar a curiosidade, o livre pensamento de tal forma que em algum momento por meio de

um acontecimento o estudante recuse as imposições que limitam sua autonomia e prejudicam a sua cidadania.

O pensamento de Freire centra-se na noção de homem como ser inacabado. Se o ser humano está em constante *devir*, podemos inferir que a autonomia é um processo contínuo, o ser humano está sempre em constante construção de sua autonomia, está sempre na busca pela autonomia. Ninguém nasce autônomo, a autonomia não é inata, ela deve ser desenvolvida pelo sujeito, porém ela não tem momento certo para emergir, não há como desenvolvê-la no indivíduo, não há possibilidade de transmiti-la. A autonomia é um acontecimento, não há como programar ou prever, e sendo assim resta à filosofia escolar e a toda a educação não vetar seu aparecimento (NASCIMENTO, 2004, p. 68).

3.4 Da heteronomia à autonomia

A esta altura, podemos dizer que a formação escolar deve buscar sempre favorecer a passagem do estudante da heteronomia para a autonomia. O professor, como agente da educação, desenvolve importante papel no processo de formação. A contribuição do professor para a autonomia do estudante reside em “contribuir positivamente para que o educando vá sendo o artífice de sua formação” (FREIRE, 1996, p. 28), o professor auxilia naquilo que é necessário para a formação do indivíduo, contudo a formação é responsabilidade do indivíduo. Dado isso, é possível indagarmos como haverá uma educação para a autonomia. A autonomia não é algo imediato, como já dito, ela é um processo contínuo de tomada de posição. O papel da educação, e no caso específico da disciplina de filosofia, é de ser uma disciplina que facilite a autonomia, que estimule o educando a tomar decisão, porque no indivíduo autônomo, a autonomia, se constitui na experiência vivencial. A cada escolha que faz, a cada decisão que o indivíduo toma, a sua autonomia vai se constituindo (*ibid.*, p. 41).

A formação para a autonomia aproxima-se da atitude de ensinar filosofia, pois não se tem garantia de que transmitindo certos conceitos e conhecendo certos autores o estudante filosofe. A atitude de filosofar é uma decisão do indivíduo, está ligada a sua liberdade. A formação para a autonomia também escapa ao controle do professor, deseja-se que o estudante se torne autônomo, mas tudo o que se pode fazer é incentivar e não prejudicar o espaço onde a autonomia possa surgir, não havendo como determinar como e quando irá acontecer:

Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (FREIRE, 1996, p. 41)

Embora a autonomia esteja no âmbito individual, ela não é algo absoluto, ilimitado. Ser autônomo não é ser auto-suficiente (ZATTI, p. 12). O ser humano reconhece suas limitações, ele se sabe um ser inacabado, se sabe um ser em construção e, por ter consciência de si mesmo como ser inacabado que se faz no mundo como um ser histórico capaz de intervir e conhecer o mundo, se percebe como um ser em construção ao lado do outro. Segundo Freire, “estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros” (1996, p. 24). O outro, paradoxalmente, se torna fundamento para a autonomia.

É um paradoxo, porque o outro também se faz ameaça à autonomia do indivíduo. Contudo, se ser autônomo é alcançar a maioria, a independência, poder livremente se expressar, libertar-se, então o outro se faz necessário, pois só se é independente diante do outro: “Somente diante de alguém precisamos ser independentes” (NASCIMENTO, 2004, p. 67). A dependência do outro é um princípio para que a autonomia exista. Essa dependência não torna a autonomia algo impossível ou utópico, a autonomia se realiza em “uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis” (ZATTI, 2007, p. 12). O outro é necessário justamente porque percebemos o risco em perder a autonomia para ele e tornar-nos dependentes.

A autonomia se realiza na tomada de decisão, pois, assim como o ser humano, está sempre em constante *devoir*. O indivíduo se percebe autônomo diante da tomada de decisão. Segundo Freire (1996), ninguém é autônomo primeiro para depois decidir, é decidindo que se é autônomo. Contudo a responsabilidade está na base da decisão, os imperativos kantianos ainda são necessários, pois o indivíduo deve se responsabilizar eticamente por suas decisões, assim como por suas opções e escolhas no campo do exercício da cidadania. A contribuição da filosofia para a autonomia talvez resida na tentativa de conscientizar o estudante de que somos seres inacabados e nos fazemos na história com o outro, por meio de nossas escolhas.

A perspectiva kantiana de autonomia reside na ideia de que o homem retira da sua própria razão os elementos necessários para se fazer autônomo; em contrapartida Freire reconhece na ação humana no mundo com o outro a possibilidade da construção da

autonomia. Contudo ambos reconhecem que o homem é agente de sua autonomia. Kant e Freire se encontram por entenderem que a “autonomia não se dá apenas pelo progresso da razão teórica” (ZATTI, 2007, p. 68), porém ambos reconhecem e defendem que é por meio da educação que o indivíduo se tornará autônomo.

Na relação entre autonomia e educação, em que a filosofia se faz presente, permanece a questão a respeito de como a filosofia auxilia na formação para a autonomia, considerando que esta é necessária para a cidadania. Como vimos, a educação e o educador carregam a esperança de formar para a autonomia, mas a autonomia escapa da prática educativa. A filosofia enquanto componente curricular não pode formar indivíduos autônomos, pois não há como transmitir autonomia, ela está circunscrita na esfera da liberdade individual. É o indivíduo que se torna autônomo, é ele que se faz autônomo, e esse se fazer é constante, pois ela se concretiza nas decisões do indivíduo. À filosofia escolar cabe apenas oferecer elementos para que o jovem perceba que é possível ser autônomo; enquanto disciplina, a aula de filosofia deve ser um espaço favorável para despertá-lo para a autonomia. Se a filosofia escolar conseguir não prejudicar o momento do surgimento da autonomia, mas provocá-lo, ela já estará contribuindo para uma educação que visa à autonomia.

Ao afirmarmos que a filosofia pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia, não queremos dar à filosofia um caráter “redentorista” frente à educação. Mas acreditamos que a filosofia escolar seja um espaço de criação, e que a autonomia não é criada ou elaborada; mas, se há possibilidade e condições que favoreçam a criação, há o favorecimento em direção a ela. Também não queremos colocar um peso excessivo sobre o estudante, pois, se a filosofia escolar é introdutória, e não se espera que ele crie conceitos, elabore teorias. Antes, é possível permitir que o estudante, como indivíduo, os recrie, ou seja, os ressignifique na sua existência, e dessa forma talvez exercerá autonomia, pois transporá o conceito de determinado filósofo, que é fruto de uma determinada época com vistas a responder a determinada questão/problema para o seu mundo vivencial.

O conceito que Gallo (2003) apresenta de *educação menor*, desenvolvida com base na ideia de *literatura menor* de Deleuze e Guattari, é perfeitamente adequado para pensarmos a filosofia escolar na relação com a autonomia neste ponto. A *educação maior* seria aquela concebida e determinada pelo Estado:

A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas de educação, dos parâmetros e diretrizes, aquela da constituição da Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é a aquela instituída e que quer instituir-se, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes projetos. (GALLO, 2003, p. 78)

A filosofia, embora esteja presente na *educação maior*, acontece de fato na *educação menor*: ela acontece na sala de aula. O professor de filosofia não é o tutor, o mestre, ele é o facilitador, o agenciador, ele promove encontros entre o estudante e a filosofia; entre o estudante e os conceitos, na esperança de que os estudantes sejam afetados por esses conceitos, os transponham e os re-signifiquem em sua existência. Nessa ação de encontro, afetamento e resignificação, o indivíduo pode despertar para a importância de posicionar-se, de tomar uma decisão, pois o conceito filosófico pode incidir sobre sua maneira de ser e estar no mundo. Todavia, se a formação para a autonomia extrapola a ação do professor, resta-lhe e esperança de estar auxiliando o indivíduo a se formar autônomo, para que possa exercer sua cidadania na medida do possível.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho com uma pergunta acerca dos motivos pelos quais a filosofia foi reinserida no currículo escolar de Mato Grosso do Sul e por aquilo que se espera dessa disciplina. Buscamos respostas a partir da história dessa disciplina na educação brasileira, que foi marcada por um movimento de presença e ausência do currículo, assim como nos aspectos normativos e conceituais que norteiam o ensino de filosofia na proposta curricular do estado de Mato Grosso do Sul. No decorrer dos três capítulos, outras questões que se fizeram presentes foram: como se caracteriza a identidade da filosofia presente no currículo? Que concepção de filosofia e de ensino permeia o currículo? E que objetivos foram estabelecidos para a filosofia no Ensino Médio brasileiro e do estado?

Ao apresentarmos o histórico da disciplina de filosofia na educação brasileira na etapa do Ensino Médio, vimos que a filosofia surgiu no país junto com a fundação do Colégio Jesuíta em Salvador. De certo modo, a filosofia brasileira inicia sua atividade na educação sistemática através da ação da Igreja e conseqüentemente reproduz o discurso oficial dessa instituição. Assim, o ensino da filosofia no período colonial cumpria o objetivo de fortalecer a fé, atrelando-se às tarefas do proselitismo religioso e sendo entendida como uma ferramenta para auxiliar no convencimento mediante o domínio da lógica. Houve, pois, um esforço de controle para que a filosofia ensinada não instigasse e/ou desenvolvesse reflexões que se opusessem à dogmática religiosa, podendo-se dizer que, apesar da presença garantida nos estabelecimentos de ensino da época, ela não tinha a intenção de proporcionar e conduzir à reflexão ou ao questionamento do mundo.

Após o período em que a educação nacional foi monopólio dos jesuítas, iniciou-se o processo de laicização, por meio da reforma promovida pelo Marquês de Pombal, que tentou realizar mudanças estruturais mais profundas. Contudo, dado o fato de não haver profissionais habilitados para ensinar, a reforma foi, sob certo aspecto, um fracasso no Brasil Colônia, já que o ensino preservou como bases o ideário jesuítico. Os professores leigos, que assumiram as diversas disciplinas, haviam recebido a formação inicial dos padres, mas não tiveram a oportunidade de aprofundar seus conhecimentos para poderem pensar a partir de outras bases. Por essa razão, a filosofia continuou sendo ensinada a partir de manuais e de

maneira precária, e o ensino continuou a perseguir objetivos semelhantes aos dos padres, isto é, com um caráter religioso e livresco, como ocorria com a escolástica da época pré-renascentista.

A partir do governo imperial, a educação foi assumida pelo estado de maneira mais decisiva. O Colégio Pedro II tornou-se modelo educacional, haja vista que era necessário preparar os estudantes para ingressarem no ensino superior. Assim sendo, a filosofia passou a caracterizar-se como propedêutica ao ensino superior, sua presença na grade curricular era indiscutível. Mesmo tendo sido realizadas várias reformas curriculares no sistema de ensino do Colégio Pedro II, ela permaneceu sempre presente com o objetivo de preparar os estudantes para ingressar no ensino superior.

Na República, a filosofia assumiu caráter intermitente no contexto da educação. Sua presença, que até então não havia sido questionada, sofreu reveses radicais, deixando de ser uma constante no currículo. A preocupação do governo republicano era, antes, fortalecer o ideal do novo estado, e para tanto se entendia ser necessário combater a monarquia e os ideais católicos vigentes no imaginário popular. Porém, a partir da visão positivista e dada a herança de uma filosofia humanista-cristã, o projeto para um novo modelo educacional não guardava lugar para a filosofia. O novo modelo almejava transformar o sistema de ensino por meio da valorização do nacionalismo e da cidadania e, assim, fortalecer o entusiasmo patriótico, não se entendendo de que maneira a filosofia poderia auxiliar nesses objetivos.

Nas três primeiras décadas da República, sucederam-se várias reformas educacionais, sendo um dos aspectos dessas reformas a intermitência da filosofia como disciplina no currículo. Ela passa a ser vista como importante ou não, de acordo com as tendências políticas administrativas daqueles que exerciam o poder. A partir de 1925, com a Reforma Carlos Maximiliano, houve a mudança da finalidade do ensino secundário, que deixou de ter como prerrogativa principal a preparação para ingressar no ensino superior e passou a ter como objetivo a preparação do estudante para a vida, objetivando oferecer a todos os estudantes a cultura geral independentemente da escolha profissional futura. A filosofia, a partir de então, volta a compor o currículo, entendendo-se que ela poderia auxiliar na consecução do objetivo proposto para a educação.

A partir da década de 1930 até a LDB/61, a filosofia também sofreu o movimento de reinserção e retirada do currículo. A década de 1930 foi marcada por uma importante

movimentação por parte dos educadores, mas as reformas educacionais não contemplaram as suas reivindicações. A Reforma Francisco Campos (1932) dividiu o ensino secundário em dois ciclos: o fundamental e o complementar, o primeiro objetivando a fornecer a cultura geral ao estudante e o segundo contemplando o objetivo estritamente propedêutico para o ensino superior. A filosofia torna a compor o currículo, mas novamente é entendida como uma disciplina de caráter auxiliar para a formação do estudante que dará continuidade aos estudos em nível superior.

Após a Reforma Capanema, o objetivo da educação secundária passou a ser o de fornecer ao estudante do nível secundário sólida formação cultural, fortalecimento do espírito patriótico e preparação para o prosseguimento nos estudos. Com isto, a filosofia tornou-se disciplina obrigatória, mas apenas no ciclo colegial; todavia estava presente tanto no clássico quanto no científico. O programa de filosofia e os assuntos em sala de aula foram propostos para contribuir com os objetivos do ensino secundário em acordo com a intenção de dar sólida formação cultural e desenvolver consciência patriótica e humanista, permanecendo como disciplina obrigatória no currículo por apenas 20 anos.

A LDB/61 abriu caminho para o governo militar (1964-85) excluir a disciplina de filosofia do currículo, propondo reformar a educação a fim de modernizar o ensino escolar brasileiro. Entretanto a modernização tornou-se sinônimo de valorização das áreas tecnológicas em detrimento das humanidades e ciências sociais, sem espaço para a filosofia no currículo, talvez por não servir aos interesses tecnicistas do regime. Com isso, ela ficaria fora do currículo como disciplina obrigatória por mais de 40 anos, mesmo existindo uma intensa mobilização por parte de filósofos e educadores

Após a redemocratização do país, deu-se início à construção da nova LDB/96, que deixou aparente a correlação de forças políticas e ideológicas existentes no país em torno do projeto educacional. Também ficou nítido que a reestruturação do ensino escolar depende do direcionamento político e econômico, haja vista a dificuldade de reinserir a disciplina de filosofia no currículo. Com a LDB/96, havia esperança de que sua elaboração fugiria à tradição, mas mais uma vez os interesses políticos econômicos subjugarão o interesse educacional, e grande parte dos aspectos indicados pelos educadores no texto base da LDB/96 não foram contemplados por não estarem em conformidade com os interesses políticos administrativos daquele momento, conforme se viu. Assim, embora o projeto da lei tenha

nascido no seio da comunidade de educadores, ele tomou outros rumos, haja vista que foram oito anos para que ela fosse promulgada.

No que tange a filosofia, o texto da LDB/96 mostrou-se ambíguo e não avançou em relação à lei anterior. A filosofia aparece com a finalidade de auxiliar na formação cidadã, porém não foi tornada disciplina no currículo. O fato de não tornar a filosofia uma disciplina não garante o ensino filosófico, nem a presença efetiva da filosofia no currículo e conseqüentemente não garante que ao final do Ensino Médio o estudante terá os conhecimentos de filosofia necessários a sua cidadania. Além disso, deixamos claro que consentir que a filosofia seja uma disciplina optativa ou permitir que seus conteúdos sejam tratados na interdisciplinaridade é mantê-la à margem da atividade educativa, ademais a própria história educacional nos mostrou que sempre que a filosofia foi optativa no currículo ela permaneceu ausente do mesmo.

Não obstante a não obrigatoriedade da disciplina filosofia a nível nacional, após a promulgação da LDB/96, vários estados da federação re inseriram a disciplina no currículo. O estado de Mato Grosso do Sul foi o segundo a re inserir a filosofia nas três séries do Ensino Médio, porém com apenas uma hora aula por semana. Apesar da ação inovadora por parte da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul, a filosofia retornou ao currículo com o objetivo de promover a cidadania, bem como despertar para a autonomia intelectual.

Pode-se ver que a própria compreensão dos conceitos cidadania e autonomia intelectual é problemática, pois não são conceitos unívocos. Contudo percebemos que, embora tenha havido o esforço por parte do estado de Mato Grosso do Sul em reincorporar a filosofia como disciplina no currículo, o modo como se chegará a dar condições para que os estudantes reflitam e ressignifiquem os próprios conceitos de cidadania e autonomia continua em aberto.. Propusemos que a filosofia, enquanto disciplina, não deve ter a finalidade de formar cidadãos ou sujeitos autônomos, pois isto escapa ao domínio da própria filosofia e o professor que leciona filosofia como disciplina. Presente na sala de aula, ela deve proporcionar o encontro com conceitos, momentos de reflexão conceitual para que o estudante possa ressignificá-los em sua existência, ao mesmo tempo em que, na forma de disciplina escolar, deve ser uma ferramenta que auxilie o sujeito a ler o seu mundo e sua realidade de uma maneira a problematizá-los. Ou seja, a legislação tornou o ensino de filosofia possível, mas a angústia e o desafio que permanece para os filósofos-professores, é o de tornar a filosofia, o ensino de filosofia, algo estritamente ligado à vida

Entendemos, através do estudo das normatizações, que no estado de Mato Grosso do Sul houve a intenção em incluir a filosofia no currículo, porém notamos, a partir de experiência própria, que o estado em dez anos não criou condições materiais para que o ensino da filosofia ultrapassasse o plano das intenções. As leis e orientações estaduais e nacionais apontam que a filosofia é necessária para a cidadania, mas não há preocupação em dar condições para que ela consiga problematizar a própria noção de cidadania junto aos estudantes. Faltam professores formados na área, a carga horária é reduzida e a maneira como a Secretaria de Estado de Educação estabeleceu o conteúdo a ser trabalhado nos faz concluir que a preocupação se concentra apenas no esforço de transmitir informação ou conteúdos, não estimulando o estudante à criação ou re-significação de seus conceitos, conforme a proposta curricular.

Concluimos que, embora os Referenciais Curriculares Estaduais busquem contemplar um conteúdo de teor filosófico para o Ensino Médio, há dificuldade para que um ensino filosófico realmente aconteça. Não basta um referencial, ou orientações, é preciso medidas políticas que possibilitem colocar em prática as orientações. Não havendo como contemplar todo o conteúdo do Referencial Curricular que passou a vigorar no estado a partir de 2007, devido à escassez de tempo e ao reduzido número de aulas de filosofia, bem como à falta de profissionais formados na área, torna-se difícil a ensinância, até porque o Referencial aponta competências e habilidades que demandam conhecimento filosófico do professor e exigem mais tempo de dedicação por parte do estudante. Dessa maneira, entendemos que nas poucas aulas de filosofia há uma dificuldade em exercitar um aspecto importante da filosofia: a relação de conhecimento adquirido com o mundo vivido.

Entendemos que os conceitos de cidadania e autonomia intelectual sustentam a permanência do ensino de filosofia nas normatizações. Dessa forma, buscamos apontar, no trabalho, que corremos risco ao colocar a filosofia como uma disciplina chave na formação para cidadania, pois ela pode adquirir a função de inculcar valores, haja vista que o conceito de cidadania não é unívoco, e seu entendimento depende de que sociedade estamos formando. A filosofia pode contribuir para formar para a cidadania na medida em que busca desvelar o fato de que o conceito de cidadão carrega a ideia do indivíduo que participa ativamente dos assuntos e da vida da cidade e/ou da comunidade. Como disciplina escolar, ela contribui com a educação na medida em que auxilia o estudante a refletir e quiçá a conscientizar-se sobre a importância em não abdicar de sua participação nas decisões políticas dentro das formas possíveis da sociedade em que vive. A filosofia auxilia a formar cidadãos quando fornece ao

educando elementos para uma reflexão crítica a respeito da própria condição de cidadão e da realidade sócio-cultural que o circunda. Por conseguinte, a filosofia como componente curricular, contribui para a cidadania na medida em que ela, por meio de seus conceitos, apresenta diferentes prismas para perceber o mundo, a realidade e quiçá agir de diferentes maneiras.

Autonomia é um conceito que se relaciona com a cidadania e que também orienta a filosofia, segundo as normatizações. Na modernidade, esse conceito está ligado aos ideais iluministas, como se vê nas normatizações, que ligam a autonomia à atividade intelectual, remetendo-nos ao pensamento de Kant, que nos faz entender autonomia intelectual como a capacidade do indivíduo de utilizar sua razão sem se sujeitar ao outro. Ela é conquistada, e só nos percebemos autônomos frente a outros sujeitos. A contribuição da filosofia para a formação de sujeitos autônomos dentro do processo educacional dos jovens reside, assim, em oferecer elementos para que o jovem perceba que é possível ser autônomo.

Em virtude dessas considerações, entendemos que a presença da filosofia como disciplina no currículo suscita vários questionamentos que devem ser aprofundados, tais como os referentes à formação de professores (haja vista que o estado de Mato Grosso do Sul em dez anos de presença da filosofia no currículo não abriu um curso em sua universidade para suprir a falta de professores habilitados), ao currículo (como adequá-lo ao Ensino Médio considerando a quem é dirigido o ensino e o tempo para o estudo), e ao modo como se pode proporcionar de fato um ensino filosófico no Ensino Médio.

Reconhecemos que várias questões surgem a partir do momento em que se entende que é importante a presença da filosofia no currículo como uma disciplina autônoma, e essas questões antecedem e transpõem as normatizações e o currículo. No entanto, temos consciência de que ao término deste trabalho apenas abrimos uma clareira, uma fenda para aprofundarmos a discussão sobre o ensino de filosofia no Ensino Médio do Brasil e do estado de Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, NICOLA. **Dicionário de filosofia**. 5 ed. São Paulo; Martins Fontes, 2007.

ALVES, Dalton José. **O espaço da filosofia no Ensino Médio a partir da nova LDB (Lei nº 9.394/96): análise e reflexões**. Campinas, SP: [s.n.]; 2000. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico**. São Paulo, Atlas, 2009.

ASPIS, Renata Pereira Lima. **O ensino de filosofia para jovens como experiência filosófica**. 2004. 161 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

BRASIL. Presidência da Republica. **Constituição Política do Imperio do Brazil**, de 25 de março de 1824. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm 1 de>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. Governo Provisório da República. **Decreto n. 981**, de 8 de novembro de 1890. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 3.914**, de 26 de jan. de 1901. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. Rio de Janeiro, 1901. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%203914%20-1901%20reforma%20epit%20E1cio%20pessoa.htm> . Acesso em: 03 de dez. 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto nº 11.530**, de 18 de Março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Rio de Janeiro, 1915. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-Republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. Presidência da República. **Decreto n. 16.782A**, de 13 de janeiro de 1925. Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional de Ensino, reforma o ensino secundário e superior e da outras providencias. Rio de Janeiro, 1925. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>>. Acesso em: 03 dez. 2011

_____. Presidência da República. **Decreto n. 4.244**, de 09 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em: , <<http://www2.camara.gov.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4>>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. Presidência da República. **Lei n. 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 03 dez. 2011.

_____. Presidência da República. **Lei n. 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692impressao.htm>. Acesso em: 03 dez. 2011

_____. Presidência da República. **Lei n. 7.044**, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. Brasília, 1982. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7044.htm>. Acesso em: 03 de dez. 2011.

_____. Câmara dos Deputados. Projeto de lei n. 1.258A/88. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1988. In: SAVIANI, Dermal. **A nova lei de diretrizes da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2006. p. 43-56.

_____. Projeto de Lei n. 1.258-C/88. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1988. In: BREZINSKI, Iria. **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. 7. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2002. (Anexo).

_____. Presidência da República. **Lei n. 9.394** de 20 de dez. de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em 24 de mai. de 2010.

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 3.178**, de 28 de maio de 1997. Altera os dispositivos do art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 2003. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=19225>>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 03**, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 1998a. Disponível em: <<http://www2.redepitagoras.com.br/main.asp?View={9CB9C43C-368F-4914-A28B-566517258AA8}>>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 15**, de 01 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília, 1998b. Disponível em: <<http://www2.redepitagoras.com.br/main.asp?View={9CB9C43C-368F-4914-A28B-566517258AA8}>>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei da Câmara n. 09 00**. Brasília, 2000a. (inteiro teor) Disponível em<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=48573>. Acesso em 20 de mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: bases legais – parte I. Brasília, 2000b. Disponível em

<<http://www2.redepitagoras.com.br/main.asp?View={9CB9C43C-368F-4914-A28B-566517258AA8}>>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Humanas e suas Tecnologias – parte IV**. Brasília, 2000c. Disponível em <<http://www2.redepitagoras.com.br/main.asp?View={9CB9C43C-368F-4914-A28B-566517258AA8}>>. Acesso em 20 mar. 2010

_____. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n. 1.641**, de 07 de agosto de 2003. Altera os dispositivos do artigo 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2003. (inteiro teor). Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_imp>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. Presidência da República. Lei. N. 11.684, de 2 de dezembro de 2008. Altera o art. Da lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Brasília, 2008a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Ministério da educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologia**. Brasília:MEC/SEB, 2008b.

BUZZI, Arcângelo R. **Introdução ao Pensar: o ser, o conhecer, a linguagem**. 6 ed. Petrópolis: Vozes; 1975.

CEPPAS, Felipe. Anotações sobre a “formação filosófica”no Brasil e o ensino de filosofia. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. **Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2000. p. 19-36.

CERLETTI, Alejandro. **O ensino de filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica; 2009.

CHAUI, Marilena. **Filosofia moderna**. Disponível em: <http://www.cfh.ufsc.br/~wfil/chaui.htm>>. Acesso em: 13 de jul. 2011.

COMTE-SPONVILLE, André. Sobre o ensino de filosofia. In: _____. **Uma educação filosófica**. São Paulo: Martins Fontes; 2001. p. 135-141.

COSTA, Marisa C. Vorraber. Ensino de filosofia: revisando a história e as praticas curriculares. **Educ. e Realidade**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 49-58 jan./jun. 1992.

CUNHA, L. A. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o Ensino Médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M.; AGUIAR, Marcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvia S. (orgs). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. P. 15- 32.

DALLABRIDA, Norberto. Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185-191, maio/ago. 2009. Disponível em:

<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>>. Acesso em:

DELEUZE, G. **Conversações**. Trad. Peter Pál Pelbart. São Paulo: Editora 34; 1992.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **O que é a Filosofia?** Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. São Paulo; Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

_____. **Pesquisa e construção do conhecimento**: metodologia científica no caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

DUTRA, Jorge da Cunha; PINO, Mauro Augusto Burkert Del. Resgate histórico do ensino de filosofia nas escolas brasileiras: do século XXI ao século XXI. **InterMeio**, Campo Grande, v.16, n.31, p.85-93, jan./jul. 2010

FAVERO, Altair A. et al. O ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais, dos pesquisadores. **Cad. Cedes**. Campinas, vol. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 30 mar. 2010.

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa et al. **Ensino Médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal**: raízes históricas e panorama atual. Campinas, SP: Autores Associados; 2004. 300 p. (Educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1981. Disponível em:<http://www.4shared.com/document/QUSvNflu/Paulo_Freire_-_Educao_e_Mudana.html>. Acesso em 14 de mai. 201.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra; 1996. Disponível em: <http://www.4shared.com/document/cq-n_jGA/Paulo_Freire_-_Pedagogia_da_Au.html>. Acesso em 14 de mai. 2011.

GALLINA, Simone, F.S. A disciplina de filosofia no Ensino Médio. In:_____. GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. **Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2000. p. 34-46.

GALLO, Silvio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica; 2003.

_____. Editorial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-73302000000100001eIngp=ptenrm=iso>. Acesso em 01 dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100001>.

GALLO, S.; ASPIS, R. L. Ensino de filosofia e cidadania nas “sociedades de controle”: resistência e linhas de fuga. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 89-105, jan./abr. 2010)

GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. **Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2000.

GELAMO, Rodrigo Pelloso. **O ensino da filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?**. 2009. 138f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009. Disponível em: <<http://www.marilia.unesp.br>>. Acesso em: 20 mai. 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002 .

GONTIJO, Pedro; VALADAO, Erasmo Baltazar. Ensino de filosofia no Ensino Médio nas escolas públicas no Distrito Federal: história, práticas e sentidos em construção. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 24, n. 64, Dec. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_Art.textepid=S0101-32622004000300003&lng=en&nm=iso>. Acesso em 24 de mai. 2010. doi: 10.1590/S0101-32622004000300003.

HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia: pressupostos teóricos e metodológicos**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ; 2009.

IDALINO, José Pedro. **Filosofia: concepções e modelos de ensino predominantes na proposta curricular de santa Catarina**. 2007. (dissertação de mestrado)

IVASHITA, Simone Burioli; VIEIRA Renata de Almeida. **OS ANTECEDENTES DO MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932)**. In: Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” 8. 2009 : Campinas, SP. Anais do VIII . realizado de 30 de junho a 3 de julho de 2009, UNICAMP / organizadores : Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi. - Campinas, SP: FE/UNICAMP : HISTEDBR, 2009. CD-ROM. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario8/_files/GuEVnTfr.pdf>. Acesso 15 jan. 2012.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário de filosofia**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KANT, Immanuel. **Crítica da razão pura**. Trad. João Rodrigues de Meringe. [S.I.: Sn], [19--]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000016.pdf>>. Acesso em 10 de jul de 2010

_____. **Textos Seletos**. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os pensadores)

KOHAN, Walter O. Infância e educação em Platão. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 11-26, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a02v29n1.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2011.

KUENZER, Acacia Zeneida. Apresentação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, abr. 2000a. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttextepid=S0101-73302000000100002&lng=pt&nm=iso>. acessos em 01 dez. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000100002>

MARRÖU, H. I. A história faz-se com documentos. In: _____. **Do conhecimento histórico**. Trad. Ruy Belo. Lisboa: Aster; [19--]. p. 61-86

MASETTO, Marcos T. Seleção de conteúdos significativos para uma disciplina. In: _____. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Sammus, 2003. p. 141-145.

MATO GROSSO DO SUL. Governo do estado. **Lei nº 2.787**, de 24 de dezembro de 2003. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Campo Grande, 2003. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=1092>>. Acesso em 09 jan. 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo Referencial para o Ensino Médio: ciências humanas e suas tecnologias**. Campo Grande, [ca. 2002]. Disponível em: <<http://www.sed.ms.gov.br/control/ShowFile.php?id=1139>>. Acesso em 09 jan. 2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Referencial Curricular da educação básica: Ensino Médio**. Campo Grande, [2007]

_____. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução n. 1.453**, de 18 de dezembro de 2000, que estabelece as normas para as unidades escolares da Rede estadual de Ensino quanto ao Plano Curricular unificado do Ensino Médio. Campo grande, 2000.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria A. Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. **Disciplinarum Scientia**. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001.

MELEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Trad. Reginaldo de Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional (1822-1889)**. In: LOMBARD, José C.; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP. Graf. FE/HISTEDBR, 2006. (CD-ROM). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_imperial_intro.html>. Acesso em 15 dez. 2011.

NASCIMENTO, Wanderson Flor do. **Filosofia e autonomia: possibilidade?**. In: GALLO, S.; DANELON, M.; CORNELLI, G. (orgs.) **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI; 2004.

OLIVEIRA, Ivanilde A. de. **Filosofia da educação: reflexões e debates**. Petrópolis: Vozes; 2006.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Paula Ramos de. Filosofia em todo e em nenhum lugar. In: Gallo, S.; Danalon, M.; CORNELLI, G. (orgs.) **Ensino de filosofia: teoria e prática**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2004. p. 37-50

_____. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos -1988 a 1996. In: Seminário nacional de estudos e pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil, 4., 1997, Campinas. **Anais do IV seminário nacional de estudos e pesquisas: história, sociedade e educação no Brasil**. Campinas: HISTEDBR/Unicamp, 1997. v. 1, p. 816 - 827. Disponível em:

<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario4/trabalhos.htm>. Acesso em: 03 jan. 2012

PINO, Ivany. A lei de diretrizes e Bases da Educação: a ruptura do espaço social e a organização educacional. In: _____. BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7 ed. São Paulo: Cortez; 2002. p. 19-42.

PUPIN, Eloy. **Trajétórias do ensino de filosofia no Brasil: rupturas e continuidades**. Ribeirão Preto, 2006. (Dissertação (Mestrado) -- Centro Universitário Moura Lacerda, 2006.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. **História da filosofia: antiguidade e idade média**. São Paulo: Paulus; 1990.

SAVIANI, Dermeval. A busca de um pensamento pedagógico crítico. In: _____. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010. p. 35- 39.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados; 2006

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 10 ed. Campinas: Autores Associados; 2006.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1985.

SECO, Ana Paula; AMARAL, Tania Conceição I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. In: LOMBARD, José C.; SAVIANI, Demerval; NASCIMENTO, Maria Isabel M. **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP. Graf. FE/HISTEDBR, 2006. (CD-ROM). Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html#_ftn3>. Acesso em 15 dez. 2011.

SEVERINO, Antonio J _____. Formação política do adolescente no Ensino Médio: a contribuição da Filosofia. **Pro-Posições**. Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 57-74, jan./abr. 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/>> Acesso 15 de jul. 2010.

_____. J. A busca do sentido da formação humana: tarefa da Filosofia da Educação. **Educ. Pesqui.** São Paulo, v.32, n.3, p. 619-634, set./dez. 2006. Disponível em <<http://www.scielo.br/>>. Acesso em 30 mar. 2010

_____. **Apresentação**. In: GALLO, Silvio; KOHAN, Walter O. **Filosofia no Ensino Médio**. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes; 2000. p. 11-14

SILVA, João Carlos da. ÚTOPIA POSITIVISTA E INSTRUÇÃO PÚBLICA NO BRASIL. **HISTEDBR**: On-line, Campinas, n. 16, p.10-16, 01 dez. 2004. Trimestral. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>>. Acesso em: 01 dez. 2011.

SILVA, Marcelo Donizete. **O ensino da filosofia da educação no Ensino Médio em Campinas – SP: da crise de identidade a desestruturação institucional pós LDBEN**. Campinas: 2003. Dissertação mestrado - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas,

Universidade Estadual de Campinas, 2003. Disponível em:
<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

SILVEIRA, Renê José Trentin. **Ensino de filosofia no 2º grau:** em busca de um sentido. Campinas, SP: [s.n.]; 1991. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000031922&opt=4>>. Acesso em: 20 mar. 2010.

VECHIA, Ariclê; LORENZ, Karl Michael. O COLLEGIO PEDRO II: CENTRO DE REFERÊNCIA DAS IDÉIAS EDUCACIONAIS TRANSNACIONAIS PARA O ENSINO SECUNDÁRIO BRASILEIRO NO PERÍODO IMPERIAL. In: CONGRESSO LUSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberaba. **Anais do VI Congresso Luso Brasileiro De História Da Educação.** Uberaba, 2006. p. 6003 - 6010. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/principal.htm>>. Acesso em: 27 nov. 2011

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Filosofia e a condição humana. In:_____. **Bioética e tecnociências:** a saga de Prometeu e a esperança paradoxal. Bauru: EDUSC, 2006. p. 233-258.

ZATTI, Vicente. **Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire.** Porto Alegre : EDIPUCRS, 2007.

ZIMMERMANN, Roque. **O sociólogo que vetou a sociologia.** Disponível em: <
<http://www.consciencia.net/filosofia/padreroque.html>>. Acesso em 16 mai. 2011.