



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CAMPUS CAMPINA GRANDE
CENTRO DE PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO/ PGFILE**

ANDREZA DAS NEVES RODRIGUES

**UMA ANÁLISE SOBRE A EXIGIBILIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Campina Grande

2020

ANDREZA DAS NEVES RODRIGUES

**UMA ANÁLISE SOBRE A EXIGIBILIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA NA
CONTEMPORANEIDADE**

Monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito Institucional à obtenção do título de especialista em Filosofia da Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha.

Campina Grande

2020

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

R696u Rodrigues, Andreza Das Neves.
Uma análise sobre a exigibilidade do ensino de filosofia na contemporaneidade [manuscrito] / Andreza Das Neves Rodrigues. - 2020.
41 p.

Digitado.
Monografia (Especialização em Filosofia da Educação) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2021.
"Orientação : Profa. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha, Coordenação do Curso de Pedagogia - CEDUC."
1. Ensino de filosofia. 2. Formação de sujeitos. 3. Bases Curriculares Nacionais. 4. Redemocratização. I. Título
21. ed. CDD 107

ANDREZA DAS NEVES RODRIGUES

UMA ANÁLISE SOBRE A EXIGIBILIDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA
NA CONTEMPORANEIDADE

Monografia apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Filosofia da Educação da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito Institucional à obtenção do título de especialista em Filosofia da Educação.

Área de concentração: Filosofia e Educação.

Aprovada em: 30/09/2020.

BANCA EXAMINADORA

Vagda G. G. Rocha

Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha:62261207549
2021.09.02 14:48:40 -03:00

Prof. Dra. Vagda Gutemberg Gonçalves Rocha (Orientada)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Valmir Pereira

Prof. Dr. Valmir Pereira
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Gilmara Coutinho Pereira

Profa. Dra. Gilmara Coutinho
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Ao meu pai, pela dedicação, companheirismo e amizade, à minha mãe (in memoriam) por sempre ter sido uma fonte de inspiração e a todos àqueles que lutaram em prol da democracia e, em especial, aos que contribuíram para que este trabalho se realizasse. DEDICO

AGRADECIMENTOS

O que dizer deste momento tão esperado, mágico e único? Só tenho a agradecer a todos que contribuíram para a realização deste sonho.

A Deus por ter me concedido saúde e força para superar às intempéries do dia a dia.

À Universidade Estadual da Paraíba por acreditar que sou capaz e promissora.

Aos funcionários da UEPB – Campus I pela presteza e atendimento impecáveis.

A todos os professores do curso, em especial a professora e idealizadora deste trabalho, Vagda Rocha, ao professor e coordenador do curso, Valmir Pereira, que foram de fundamental importância na minha vida acadêmica e no desenvolvimento deste trabalho e a todos os professores do curso pelos ensinamentos.

Agradeço aos colegas do curso que nos momentos de dificuldades me ajudaram a encontrar à luz. Todos foram muito importantes no processo e avanço do curso, com certeza sem eles também não teria conseguido.

À minha família, pelo amor, compreensão, cuidado, incentivo e apoio incondicional.

Por último, agradeço a equipe do Curso de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. Com vocês aprendi o verdadeiro valor das palavras na educação, o espírito de trabalho em equipe e amadurecimento pessoal e profissional.

A filosofia é um assunto que não interessa apenas a especialistas e profissionais, porque todos os seres humanos em alguma circunstância da vida filosofam. Estamos obrigados a filosofar.

Bochensk

RESUMO

Ao nos colocarmos diante de uma situação de crise no sistema educacional brasileiro, nos propusemos analisar sobre a exigibilidade do ensino de filosofia na contemporaneidade, passando pelo crivo da importância da filosofia para formação dos sujeitos, a trajetória da filosofia no Brasil no período ditatorial, as Bases Curriculares Nacionais até a redemocratização. O que se percebeu é que no Brasil o ensino da filosofia é caracterizado por muitas instabilidades. Nesse sentido, este estudo foi motivado por algumas leituras acerca da temática e também por causa do contexto do impedimento do ensino de filosofia no período (1964-1985) da Ditadura Militar e a árdua luta pela volta. Considerando que o ensino da filosofia no Brasil é apontado por idas e vindas, ou seja, não se versa de 'qualquer filosofia' que foi abolida do ensino, mas aquela que compunha ameaça ao poder e à ordem vigente caracterizava insubordinação política. À época do Regime Ditatorial aplicou-se a educação tecnicista, que é um tipo de educação que enaltecia exacerbadamente a tecnologia educacional e transformava docentes e discentes em meros executores e receptores de condutas elaboradas de modo totalitários – retornada aos valores morais, éticos e patrióticos. Mas esse período foi assinalado por lutas e resistências por parte de militantes estudantis, organizadores, professores nas universidades, enfim, até chegar ao ano de 1982 onde o ensino da filosofia ganha mais resistência e novas perspectivas passando a ser optativo. Este trabalho trata-se de uma revisão bibliográfica desenvolvida em fontes primárias com consultas de livros na área da filosofia da educação, bem como, em fontes secundárias (artigos, periódicos, revistas, publicações especializadas, dentre outros).

Palavras-chaves: Ensino da Filosofia. Formação dos Sujeitos. Bases Curriculares Nacionais. Redemocratização.

ABSTRACT

When facing a situation of crisis in the Brazilian educational system, we proposed to analyze the demand for the teaching of philosophy in contemporaneity, passing through the scrutiny of the importance of philosophy for the education of subjects, the trajectory of philosophy in Brazil during the ditatorial period, the National Curriculum Bases until redemocratization. What was noticed is that in Brazil the teaching of philosophy is characterized by many instabilities. In this sense, this study was motivated by some readings about the theme and also because of the context of the impediment of the teaching of philosophy in the period (1964-1985) of the Military Dictatorship and the arduous struggle for its return. Considering that the teaching of philosophy in Brazil is indicated by comings and goings, that is, it is not about 'any philosophy' that was abolished from teaching, but that which was a threat to power and to the current order characterized political insubordination. At the time of the Dictatorial Regime, technicist education was applied, which is a type of education that exaggeratedly praised educational technology and transformed teachers and students into mere executors and recipients of behaviors elaborated in a totalitarian way – returned to moral, ethical and patriotic values. But this period was marked by struggles and resistance on the part of student activists, organizers, university professors, finally, until 1982, when the teaching of philosophy gained more resistance and new perspectives, becoming optional. This work is a bibliographical review developed in primary sources with book consultations in the area of the philosophy of education, as well as in secondary sources (articles, periodicals, magazines, specialized publications, among others).

Keywords: Philosophy teaching. Subject Formation. National Curriculum Bases. Redemocratization.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 SUJEITO CRÍTICO, INDIVÍDUO LIVRE: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS HUMANOS.....	10
2.1 O Ensino de Filosofia e suas Perspectivas para a Formação Humana.....	10
2.2 Constituição do Conhecimento	13
3 TRAJETÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS PERIÓDICAS	15
3.1 A Educação Brasileira no Período Colonial.....	16
3.2 Marquês de Pombal e as Reformas Educacionais (Período Pombalino)	18
3.3 A Filosofia no Período Republicano	21
3.4 A Filosofia no Período Ditatorial	22
4 BASES CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DA FILOSOFIA	25
4.1 Reverberações sobre o Ensino da Filosofia	26
4.2 Bases Curriculares Nacionais e seus Desafios.....	28
4.3 O Ensino da Filosofia no Processo de Redemocratização.....	32
4.4 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 7.044/82.....	34
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS.....	38

1 INTRODUÇÃO

Discutir sobre políticas públicas educacionais no Brasil tendo como égide o ensino da filosofia na contemporaneidade é entrar num campo fértil, onde é preciso ter empatia sobre as práticas educacionais que ao longo dos anos vem ganhando espaço e uma crescente importância na educação, já que durante o período ditatorial do Brasil, na abertura da década de 1960, a sociedade brasileira estava passando por uma ocasião de grande ebulição, que chegou a ser caracterizada como pré-revolucionária. Este artigo que ora apresento visa um estudo sobre a questão das políticas públicas educacionais no Brasil voltado para o ensino de Filosofia com vistas a analisar a exigibilidade do seu ensino na contemporaneidade.

Esse contexto de discussão ganha visibilidade nos debates entre educadores, educandos, dentre outros setores da sociedade que se preocupam com os novos rumos da educação no país. No entanto, *Educar para quê? Educar a quem?* Essas duas questões substanciais ao entendimento do ensino da filosofia parecem ter caído no desentendimento.

Numa linha tênue, percebe-se a dificuldade que essas próprias instituições têm em delimitar a inerente finalidade da tarefa pedagógica. Essa situação contribui, dentre outros fatores, para promover discussões e ações pautadas na filosofia e sua formação educacional, como também, no que diz respeito à inclusão do ensino da filosofia, em todos os níveis de ensino. Visto que, não basta à obrigatoriedade do seu ensino se não despertar o interesse e o senso crítico em cada pessoa.

Nessa perspectiva, o exercício pedagógico vigora sob o esteio de concepções e práticas utilitárias que expõem o campo educacional às demandas difundidas e representadas pelos avanços das políticas públicas através dos investimentos em educação. Como efeito, um diagnóstico que deve ser repensado em sua integralidade e multidimensionalidade é o próprio modo de analisar e compreender os problemas que são cerceados pelo ensino da filosofia na contemporaneidade.

Em suma, o trabalho está dividido em três tópicos e teve como objetivo geral: abordar sobre a importância da filosofia para a formação dos sujeitos. Os objetivos específicos são: mostrar a trajetória do ensino da filosofia no Brasil e suas perspectivas; discutir sobre as idas e vindas da disciplina de filosofia nos currículos e, por fim, perceber a importância da redemocratização do ensino de filosofia.

2 SUJEITO CRÍTICO, INDIVÍDUO LIVRE: A IMPORTÂNCIA DA FILOSOFIA PARA A FORMAÇÃO DOS SUJEITOS HUMANOS

Não querendo extenuar a questão, mas reverberar sobre, precisamos compreender que sua estrutura se associa diretamente com a formação humana.

2.1 O Ensino de Filosofia e suas Perspectivas para a Formação Humana

Reverberações sobre a educação conduziram a filosofia desde a antiguidade grega, por isso é impossível desprender uma da outra. Porém, tratar da questão do conhecimento pressupõe, *a priori*, perguntar-se se a fundamentação da liberdade como conceito válido para todos é uma tarefa crítica que obriga a razão a voltar-se para si própria. Nesse sentido, o entusiasmo da filosofia e a educação tentam definir o conceito de liberdade, mas a liberdade, diga-se de passagem, é um conceito utópico, uma vez que, se questiona se é possível possui-la. Diversos pensadores dissertaram sobre a liberdade. Mas o que seria ser livre?

Nesse sentido, o progresso moral do sujeito crítico, é tratado como uma “tendência”, a partir de qual a ideia de liberdade estaria condicionada a um critério pautado nas relações de poder, substancialmente daqueles ligados à educação, política e ao direito. À Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, à formação da república etc. São fatos que, por meio da ideia do progresso moral, podem ser avaliados como tendências ou como obstáculos à realização de liberdade. Foucault (2010, p.30) anuncia que,

O poder produz saber (...), não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder.

Contudo, para gerenciar melhor essa citação é preciso esclarecer que para o autor em questão, a criação do conhecimento é ordenada pelo que ele designa de *Arqueologia do Poder*, onde procura explicar que a verdade tem uma história, e que esta está coadunada a comportamentos sociais, revoluções, formação, progresso, lutas, e assim, poder.

Com a chegada da Renascença, a estética da formação humana ganha destaque e as convicções clássicas suprem os delineamentos para que a Educação

tenha como desígnio um desempenho de liberação do sujeito e idealização do exemplo humano. Rousseau (1973, p. 11) alude que,

[...] a educação é uma arte, torna-se quase impossível que alcance êxito total, porquanto a ação necessária a esse êxito não depende de ninguém. Tudo o que se pode fazer, à força de cuidados, é aproximar-se mais ou menos da meta, mas é preciso sorte para atingi-la.

Nesta ótica, Rousseau afirma que a Educação tinha a meta de garantir a independência e a formação de adequação à vida, rumo à liberdade. Ou seja, o ser humano constrói-se historicamente por meio das inter-relações sociais, sendo sujeito ativo na construção de suas hipóteses sobre o objeto do conhecimento. Quanto maior for a capacidade de reflexão, maior será o interesse por uma perspectiva crítica e ampliação de horizonte e compreensão do mundo (cosmovisão). A educação está no centro do processo da formação humana pela mediação de subsídios da reverberação filosófica.

Dar um espaço para a filosofia dentro no processo educacional, significa dizer que há uma extrema necessidade de os jovens pensarem, raciocinarem e indagarem, de voltarem-se ao seu pensamento e refiná-lo com respostas para que não sejam detidos pela falta de saber quando explorar assuntos de suma importância. Para Luckesi (1994, p.31-32)

Enquanto a educação trabalha com o desenvolvimento dos jovens e das novas gerações de uma sociedade, a filosofia é a reflexão sobre o que e como devem ser ou desenvolver estes jovens e esta sociedade. (...) O educando, que é, o que deve ser, qual o seu papel no mundo; o educador, quem é, qual o seu papel no mundo; a sociedade, o que é, o que pretende; qual deve ser a finalidade da ação pedagógica. Estes são alguns problemas que emergem da ação pedagógica dos povos para a reflexão filosófica, no sentido de que esta estabeleça pressupostos para aquela.

De acordo com Cerizara, (1990, p. 62) o indivíduo é um ser extremamente social a ponto de se construir com inteireza mediante uma interação que estabelece com o meio. Este meio deve ser formado pelo mestre para suprir às necessidades. É importante observar que nas dimensões pessoal e social a filosofia surge como um papel preponderante nessa formação, já que tendo como contraponto o senso-comum, é a filosofia que promove o senso-crítico, que envolve a superação do isolamento e da alienação por meio da consciência de si e da consciência do outro.

Somente sujeitos emancipados podem alcançar a liberdade – autonomia, ou seja, o direito do indivíduo de agir segundo suas próprias noções e efetivar o livre arbítrio. É por meio da filosofia que o indivíduo desenvolve o senso-crítico e apreço pela reflexão. Para Marx (s.d, p. 38).

Somente quando o homem individual real recupera em si o cidadão abstrato e se converte, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais; somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas "*forces propres*" como forças sociais e quando, portanto, já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então se processa a emancipação humana.

Entendendo o homem como sujeito construtor de sua história ele assume um protagonismo num processo de visão e leitura do mundo à sua volta. A palavra de ordem do esclarecimento: "*Sapere aude!* Tem coragem de servires de teu próprio entendimento!" (KANT, 2015, p. 9), texto no qual complementa que esse sujeito, agora, compreende as alternativas que precedem à escolha e, assim, agindo com entendimento contribuirá para a formação de um mundo melhor para a raça humana. Ou seja, a educação forma o cidadão, o cidadão participa ativamente na construção de um mundo melhor. A educação, de acordo com Balibar (1995, p.83)

[...] não procede da atividade de nenhum sujeito, de qualquer forma de nenhum sujeito que seja pensável a partir do modelo de uma consciência. Em contrapartida, ela constitui sujeitos ou formas de subjetividade e de consciência, *no* próprio campo da objetividade. De sua posição "transcendente" ou "transcendental", a subjetividade passou para uma posição de efeito, de resultado do processo social.

Num sentido prático compreendendo o homem como o conjunto das relações sociais. Assim sendo, "a constituição da objetividade não depende do dado prévio de um sujeito, de uma consciência ou de uma razão". Contrariamente, é ela que "constitui sujeitos que são parte da própria objetividade" (BALIBAR, 1995, p. 83). Em suma, a constituição do mundo não é invenção, ou criação do sujeito, mas sim, uma maneira de subjetividade histórica apurada como parte e compensação do mundo social da objetividade.

2.2 Constituição do Conhecimento

A filosofia é uma pilastra do conhecimento constitucional que abrange toda a população. Entretanto, atualmente não é mais do que um elemento inventivo, ou mesmo refeição ideológica e cultural que convém ao Estado, mas justamente, ao poder como moderador das relações sociais.

O ensino da filosofia é um tema muito frequente nas áreas das licenciaturas em filosofia e, especialmente quando o seu ensino desperta para a escola como disciplina. Essa temática parece não se limitar as discussões, primordialmente quando está ligado intrinsecamente à filosofia e ao seu ensino ou à evolução de uma atitude está mais ligada à visão de mundo, da vida do que mesmo do seu próprio ensino. “Todos os homens desejam naturalmente saber. Muitos, contudo, se perdem nesta tarefa ao longo da vida, talvez por desconhecerem um caminho”, Aristóteles (384-322 a C.).

Há na filosofia, como nas mais variadas formas de saber, um vasto número de lugares-comuns. No entanto, pode-se dizer que o intuito da filosofia é o de investigar a possibilidade de que lugares-comuns fazem parte do universo do senso comum. A manobra inédita do empreendimento desses lugares é a forma como eles o alimentam, o constroem, participam da degeneração do discurso originário. É da competência dos acadêmicos a responsabilidade tanto pela formação quanto pela anulação deste pronunciamento do saber público, Foucault (2013, p. 220),

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso. Grifo nosso

Logo, o saber vem a justificar alguns códigos. Compreendido dessa forma, esses saberes são lançados pelos indivíduos, uma vez que eles são produzidos no cerne dos saberes. À guisa de exemplo, a própria instituição escola pode ser considerada como uma construção de produção de corpos submissos, através da ação, da coerção, do poder de disciplinar que se estabelece no âmbito escolar, cumprindo um papel crucial para a constituição da sociedade contemporânea.

Foucault (2013) explana também, que é preciso ir além do ‘conhecimento superficial’ ou senso comum e estudar as conexões com maior investigação. *Verbi gratia*, ao aprofundarmos a documentação que atravessa a política pública educacional, precisamos sair da zona de conforto e ir além dos escritos; é importante salientar as relações políticas, históricas, socioculturais e práticas, pois que são estas perspectivas que estão por trás dos textos.

Em contrapartida, conforme o filósofo Severino (2008, p. 23-24), discute que o papel da filosofia no seu vínculo com o senso comum revela-se primordial para que haja uma compreensão na necessidade de considerar o saber de cada pessoa para o desenvolvimento humano,

A forma filosófica de conhecimento se apresenta como a busca ilimitada de mais sentido, de mais significação. **Transforma-se então a filosofia num esforço do espírito com vistas a dar conta da significação de todos os aspectos da realidade, com a maior profundidade possível, e sempre em relação à significação da existência do homem.** É a tentativa de compreender o sentido mais radical das coisas, independentemente de sua utilização imediata. Esse sentido é o modo pelo qual as coisas se apresentam ao espírito, modo propriamente humano da consciência se apropriar delas. Ter consciência, para o homem, identifica-se com o dispor de sentido, o que constitui para ele a compreensão da realidade. Compreender é, pois, reconhecer, no nível da subjetividade, nexos que vinculam, com determinada coerência entre si, elementos da realidade empírica a partir do próprio processo vital. Grifo Nosso

O saber filosófico deve-se fazer compreendido pelo saber popular. A forma subjetiva filosófica, às vezes, utiliza-se uma taxionomia impronunciável pelo senso comum, tornando complexa a cognição desse tipo de linguagem pelos leigos e, em consequência, impossibilitando a comunicação entre os dois saberes.

Todavia, é importante frisar que é estratégico à ideologia e ao poder dominante estimular os sujeitos a pensarem sobre a realidade humana. Nesse sentido, os autores Lessa e Tonet (2008, p. 50) corroboram em falar que em resumo

(...) a consciência deve refletir a realidade para ser capaz de produzir um conhecimento adequado. Por isso, ao investigar a realidade através da filosofia, é da máxima importância que a consciência possa construir uma ideia que reflita o real do modo mais fiel possível.

Ou seja, é de suma importância a ânsia de investigação do real, pois leva o indivíduo ao conhecimento, a reflexão, a avaliação, concomitantemente, e isso problematiza o meio em que vive e interpela a realidade que é imposta ao sujeito. Por

isso, é importante buscar o conhecimento através da filosofia e, acima de tudo, perceber que tanto ela quanto o senso comum são a favor de transformar o homem em sujeitos conscientes.

Desta maneira, “a inerente prática da filosofia leva consigo o seu produto e não é possível fazer filosofia sem filosofar, nem filosofar sem fazer filosofia” (GALLO & KOHAN, 2000, p. 184). A tendência formativa da Filosofia é pedagógica. Portanto o Ensino da Filosofia precisa estar canalizado para a formação da pessoa humana, na sua tendência, na busca incessante de sentidos e significados. Naturalmente a filosofia ergue-se vinculada com a realidade. Alcançar e agir no mundo. Cerletti (2008, p. 12) aponta outra reflexão no que se refere ao aprender filosofia,

(...) visto que, qualquer que seja a resposta dada, (...), ela estará mediatizada pela concepção que se tenha da filosofia ou de seus traços característicos. Poder-se-á propor que aprender filosofia é conhecer a sua história, adquirir uma série de habilidades argumentativas ou cognitivas, desenvolver uma atitude diante da realidade ou construir um olhar sobre o mundo.

Nesse sentido, a afirmativa de Cerletti (2008) coloca uma questão importante no que se refere ao Ensino da Filosofia, ou seja, “não se ensina filosofia, mas a filosofar”. Para Kant é improvável que a filosofia seja ensinada, visto que o homem é um ser incompleto e carregado de construções. O ato de aprender está coadunado ao ato de fazer, ou melhor, é inserindo, agregando os conteúdos teóricos nas práticas em volta do objeto que pretende conhecer. A atuação que o modo de como filosofar impera é o ultimato de uma metodologia na forma de um treinamento, além de uma maneira que deve ser filosófica, Luckesi (1992).

No próximo tópico trataremos sobre as fases do ensino da filosofia no Brasil e como sucedeu seu ensino através do currículo.

3 TRAJETÓRIA DO ENSINO DA FILOSOFIA NO BRASIL E SUAS PERSPECTIVAS PERIÓDICAS

Esse tópico trata de uma reflexão e trajetória sobre a Educação no período Colonial até a República, do período da primeira República ao Golpe Civil- Militar e o período Ditatorial pós-1964. Esses períodos são de suma importância para entendermos os processos sociais que o Brasil enfrentou e compreendermos os aspectos econômicos que atravessaram esse território pertencente ao então Reino de Portugal.

3.1 A Educação Brasileira no Período Colonial

De acordo com Alves (2002) se divide em três grandes períodos a história do ensino da filosofia no Brasil que vai do Período Colonial até a República, a filosofia é “presença garantida” nos currículos; da primeira República ao Golpe Civil-Miliar, quando ela se torna “presença instável”; por último, o período dos anos de chumbo, ou seja, ditatorial (pós-1964) que é datado por uma “ausência definitiva”.

A “presença garantida” se inicia com os jesuítas¹ e passou a ser ensinada em 1572 que é datada pela chegada da Companhia de Jesus ao Brasil, cuja pedagogia continuará fervente até à chegada das reformas de Marquês de Pombal. A filosofia ensinada pelos jesuítas possuía fundamentação Escolástica e no ano de 1759 os jesuítas foram expulsos do Brasil pelo homem que viria adquirir o título de Marquês, tornando-se o Marquês de Pombal. Ele tornou-se um exemplo de “Déspota Esclarecido” e difundiu ideais iluministas no país, como por exemplo, a criação da companhia do Grão-Pará e do Maranhão; criação da Companhia Geral de Pernambuco e Paraíba; extinção definitiva das capitâneas hereditárias; elevação do

¹ Ordem religiosa criada por Inácio de Loyola, em 1534, objetivava apregoar a fé católica nos territórios a serem colonizados, a fim de impedir o progresso das ideias reformistas (Reforma) nos domínios de ultramar. Essa ordem estruturava-se de forma inflexível, bem militarizada, sendo seus integrantes indivíduos muito letrados e bem-preparados para executar sua tarefa de missionários, disseminando o catolicismo pelo mundo recém-incorporado, devido à expansão marítima. A Companhia de Jesus teve papel de notoriedade no processo colonizador do Brasil, na medida em que a fundamentação ideológica dessa colonização era religiosa. A presença dos jesuítas aumentou expressivamente, até 1759, quando no período pombalino, foram expulsos de Portugal e dos domínios ultramarinos. Em 1549, havia apenas seis jesuítas, todos estrangeiros, em 1574, 14% dos 110 padres eram brasileiros, em 1698, entre os 304 havia 31% de brasileiros, sendo eu em 1757, dos 474 inicianos, 44% haviam nascido na colônia (Botelho, 2001, p.45).

Brasil a vice-reino de Portugal, dentre outros, ou seja, o despotismo é caracterizado pela ausência de liberdade e falta de discussões. Sobre o ensino dos jesuítas, de acordo Alves (2002, p.12), era designado a uma parte muito pequena da população:

Esses cursos eram destinados aos “homens bons” da Colônia, os proprietários, senhores de engenho etc., estando os índios, os negros e os brancos pobres excluídos desse processo. Quando muito tinham acesso aos cursos elementares e aos de humanidades, que eram organizados pelos jesuítas para os “externos”, isto é, “para crianças e jovens não pertencentes à Companhia de Jesus”. A filosofia era ministrada nos *studia superiora*, e, por isso, acessível somente àqueles poucos privilegiados, pois “permitia um grau mais elevado de cultura, formação e profissionalização”.

Com efeito, constata-se – no âmbito da história da filosofia, e nas circunstâncias do seu desenvolvimento para analisarmos como se procedeu a educação brasileira neste período colonial é preciso levarmos em conta as organizações econômicas e sociais significativos à época. A economia na colônia portuguesa na América foi respaldada na existência da mão de obra escrava africana que auxiliou ao surgimento da unidade basilar do sistema de produção, de vida social e, também, do sistema político constituído pela família patriarcal. Conforme Romanelli (1983, p.33):

Foi a família patriarcal que favoreceu, pelo natural receptividade, a importação de formas de pensamento e ideias dominantes na cultura medieval europeia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, ao branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem europeia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados.

Como se percebe, na colônia brasileira as práticas aristocráticas de vida manipularam a sociedade, sendo o padrão latifundiário e escravocrata estimulador à obra educativa da Companhia de Jesus. As categorias designadas, que, no entanto, beneficiaram essa atividade educativa foram, de um lado, a estrutura social e, de outro, os assuntos culturais que foi conduzido para a colônia por meio da elaboração dos padres da Companhia de Jesus. Apenas a classe dominante tinha direito à educação e, ainda assim, em número irrisório. Para tanto, deveriam ficar de fora dessa minoria as mulheres e os primogênitos, pois a estes se reservavam à direção dos negócios do pai.

Contudo, com a prática jesuítica esse fato em determinadas ocasiões fora subvertido. De Salvador o trabalho jesuítico alastrou-se pela região Sul e no ano de 1570 já haviam mais de cinco escolas de instrução incipiente (Porto Seguro, Ilhéus,

São Vicente, Espírito Santo e São Paulo de Piratininga) além de três colégios (Rio de Janeiro, Pernambuco e Bahia). Hansen (2001, p.39):

No século XVII, a cultura escolar jesuítica sistematizada e ordenada pelo *Ratio Studiorum Atque Institutio Societatis Jesus*, publicado em 1559, associava-se à 'política católica' portuguesa como um conjunto de normas, que definiam saberes a serem ensinados e condutas a serem inculcadas, e um conjunto de práticas, que permitiam a transmissão desses saberes e a incorporação de comportamentos, normas e práticas. Nesse tempo, em seus colégios, a Companhia de Jesus divulgava o modelo cultural do cortesão e seus padrões distintivos, 'discrição', 'agudeza', 'prudência', 'dissimulação honesta', como ideal de excelência humana. Grifo Nosso

E para destacar esse momento de instauração no ensino a partir da realidade social brasileira no período colonial designado como o 'Ciclo do ouro' a Coroa Portuguesa definiu algumas transformações que foram implantadas em todo Reino de Portugal pelo ministro de D. José I, Sebastião de Carvalho de Melo e Souza, vulgo Marquês de Pombal, essas mudanças estavam coadunadas diretamente ao aparecimento do Iluminismo da Europa do século XVIII. Esse movimento cultural se espalhou por boa parte da Europa fazendo com que houvesse muitos questionamentos acerca do modo de ensino passado pelos jesuítas. Daí surgiram novas concepções na área da educação, política, economia, religião, literatura, métodos científicos e arte Zotti (2004).

3.2 Marquês de Pombal e as Reformas Educacionais (Período Pombalino)

No que tange à Educação, o Marquês de Pombal oportunizou duas grandes reformas que contribuiriam para mudanças expressivas à educação escolar de todo o Reino e colônias pertencentes. A primeira foi realizada em 28 de junho de 1759, com Reforma dos Estudos Menores, a segunda, como extensão desta última, adveio somente em 6 de novembro 1772, ou seja, treze anos mais tarde com a Reforma dos Estudos Maiores. Contudo, dentre as modificações ocorridas a que mais denotou, foi a Companhia de Jesus de Portugal e de suas propriedades ultramarinas, no período de 1759. Para Avellar (1983, p. 12), ao analisar o empreendimento das reformas por Marquês de Pombal,

[...] é a importância de que o insucesso de aspectos de sua administração se deve a fator sobre o qual não poderia o Ministro exercer controle seguro.

Assim mesmo, não se poderá asseverar que descurasse da consciência nacional, se laicizou a administração, e fez pontos de apoio de sua temática econômica a ideia de libertar o comércio da regulação britânica, **a da necessidade de proteger e desenvolver a indústria nacional e, de sua programática educacional, a indispensabilidade de retornar os estudos menores e superiores, impulsionar o ensino profissional** (aulas de comércio e artilharia), bem como, de seu breviário social, libertar o negro no Reino e o índio no ultramar, salvando, com a erradicação da administração comunal jesuítica no Estado do Maranhão, a unidade linguística do Brasil, como vários autores já proclamaram. Grifo Nosso

Os desígnios que propiciaram à direção pombalina a tal reforma se coaduna a uma conduta do próprio contexto histórico à época. Desfeitos os colégios jesuítas, o governo deveria ser perspicaz o mais rápido possível para suprir a demanda educacional tanto portuguesa como de suas posses. E de acordo com o Serrão (1982) o ódio do Marquês de Pombal aos jesuítas ficou corroborado em documentos oficiais da época. Nesse sentido, Carvalho (1978, p. 32) cita que tal espírito antijesuítico está explanado na atribuição à Companhia de Jesus de todos os males da Educação na metrópole e na colônia portuguesa,

o tão celebrado ódio do Marquês de Pombal à Companhia de Jesus não decorreu dos prejuízos opiniáticos de uma posição sistemática previamente traçada. Fatores vários e complexos, de ordem social, política e ideológica, influíram decisivamente na evolução de uma questão que ainda hoje apasiona e obnubila a ótica dos espíritos mais esclarecidos. Na brevidade deste padrão de ideal político nacional – a conservação da união cristã e da sociedade civil – se coaduna toda uma filosofia com objetivos claramente definidos, responsável, aliás, de certa forma, tanto pelas virtudes quanto pelos vícios do despotismo imperante.

Porém, a expulsão dos jesuítas do solo brasileiro significou, entre outras coisas, o desmoronamento do único sistema de ensino existente no país este que Azevedo (Apud SECO; AMARAL 2006, p. 280) foi a “primeira grande e desastrosa reforma de ensino no Brasil”. Como bem se posicionou Niskier (2001, p. 34)

A organicidade da educação jesuítica foi sacramentada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas ‘aulas régias’, a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas.

Ou seja, além da economia, Marquês de Pombal almejou por uma nova resolução na área administrativa e inaugurou a Companhia dos Vinhos Douros, estabeleceu altos impostos, estimulou a produção agrícola, reorganizou o exército português além de terem expulsados os jesuítas do território brasileiro no intuito de

transformar o ensino com tradições religiosas da época, fundamentado na catequese dos índios e doutrinação dos demais

Visto que, esse novo modelo educacional trazido por Pombal tem inspiração nos ideais iluministas, enquanto na Metrópole procurava-se erguer um protótipo público de ensino, mais moderno, popular e desafiador, na colônia, por exemplo, apesar de inúmeras tentativas, através de consecutivos alvarás e cartas régias, as Reformas Pombalinas na área da educação, só embaçou a sólida estrutura educacional orquestrada pelos jesuítas, confiscando-os os bens e fechando todos os seus colégios. Boto afirma que a partir do século XVIII,

alguns filósofos e pensadores do movimento francês, o homem seria integralmente tributário do processo educativo a que se submetera. A educação adquire, sob tal enfoque, perspectiva totalizadora e profética, na medida em que, por intermédio dela, poderiam ocorrer as necessárias reformas sociais perante o signo do homem pedagogicamente reformado (BOTO, 1996, p. 21).

Na concepção do ideal iluminista, a nova sociedade requer um novo modelo de homem que poderá ser instruído através da educação. Porém, houve uma grande desestabilização na educação brasileira, na realidade, o protagonismo educacional do país foi de um período longínquo de vinte cinco a trinta anos para que Portugal estivesse à disposição do sistema pedagógico educacional ofertada naquele momento.

De acordo com Ferrér (1997, p. 32), “a ausência de uma política de intervenção estatal no campo do ensino elementar” foi crucial para o progresso da administração educacional pela igreja. Ela iniciou pelo ensino religioso e findou abraçando o ensino superior, onde não poderiam entrar estudantes, senão aqueles que passassem pela peneira do Colégio das Artes.

Ou seja, em lugar de um sistema padronizado, fundamentado no progresso dos estudos, o ensino passou a ser infrequente e desagregado, fundado em aulas específicas que eram lecionadas por professores leigos e mal instruídos. Com a efetivação do subsídio literário, imposto colonial para financiar o ensino, houve um grande número de aulas régias, ou seja, o primeiro modelo de sistematização do ensino público e laico no Reino de Portugal, sua formação deve-se ao Marquês de Pombal. Contudo ainda muito difícil devido à falta de verbas, de docentes qualificados e da ausência de um currículo aceitável.

Ademais, Carvalho (1978) afirma que se percebe uma assiduidade na escolarização fundada na concepção clássica, ilustrativa e 'europeizante' dos jesuítas, visto que, a égide da pedagogia jesuítica prevaleceu a mesma, porquanto os padres missionários, além de terem tido uma boa performance dos colégios designados à formação dos clérigos, criaram uma espécie de seminários para um clero paralelo, ou seja, deram prosseguimento à sua atuação pedagógica, sustentaram sua metodologia e seu fluxograma de estudos.

Para pulverizar o entendimento, nesta época, as disciplinas relacionadas a ciências naturais, as línguas e literaturas modernas em aversão ao que acontecia na Metrópole eram deixadas de fora, onde as basilares inovações do Marquês de Pombal no âmbito da educação, à guisa de exemplo, o ensino das línguas modernas, o estudo das ciências e formação profissional já faziam parte.

Em suma, se para Portugal as reformas no âmbito da educação, que conduziram a laicização do ensino significou um progresso, para o Brasil, tais reformas denotaram um regresso na educação escolar com o despreparo completo da educação brasileira oferecida pelo remoto sistema de educação jesuítica, melhor fundamentado do que as aulas régias puderam ofertar. O próximo tópico será relacionado às questões da educação no período da primeira República, onde sofreu forte influência dos pensamentos positivistas de Augusto Comte. As ideias republicanas zelavam pela abrangência da rede escolar.

3.3 A Filosofia no Período Republicano

Sobre a filosofia no período republicano, com o declínio do império, a partir do século XX, sendo proclamada a república em novembro de 1889, o Brasil entra em outra época histórica que vivifica até os dias hodiernos, tornando-se uma República, momento histórico formalmente designado de Brasil República. Essa nova forma histórico-cultural traz uma nova perspectiva para os intelectuais da época que vislumbram por conjecturas que balizem uma sociedade coerente e elucidada para acompanhar esse novo padrão de sociedade a que estava designado.

Contudo, o século XX tem sua abertura ainda muito empolgante pelas correntes positivistas e suas manifestações de cunho cientificista. Porém, desde o surgimento da Escola de Recife, o comando do positivismo em terra nacional encontrou um latente movimento diverso e com conceitos que aos poucos

solidificavam no contexto nacional. Dessa forma, uma das mais consideráveis correntes do século XX que aparece como censura ao positivismo é o culturalismo, corrente legatária da proposta e crítica iniciada pela Escola de Recife e que tem como seu fundamental representante Farias Brito, além de nomes como Washington Vita, Miguel Reale, dentre outros. Esses intelectuais trazem à baila pautas de sentido antropológico e social; tal ideologia solidifica em detrimento do positivismo.

Desse modo, outra corrente filosófica que aparece no Brasil da época republicana é a teologia da libertação, pois mesmo com todas as nuances de concepções debatidas no Brasil, a decorrência a princípio do trabalho dos jesuítas conserva-se atualizada. De modo que, no século XX há uma volta de Tomás de Aquino, com o designado neotomismo e o desempenho da ideação da teologia da libertação que tem como seu precursor Leonardo Boff, buscando uma aderência da filosofia com a teologia, determinando a confabulação teológica com o marxismo, ao passo que sugere um projeto de libertação para os povos que sofrem disparidades na tentativa de reverberar a problemática. Além de meios marxistas é presumível recomendar dados existencialistas também no axioma filosófico do século X

3.4 A Filosofia no Período Ditatorial

A subversão política nesta época era terrível como já fora supracitado no tópico 2.3 deste trabalho, houve uma grande luta em defesa da educação e redemocratização pelo retorno do ensino da filosofia no país. O golpe militar no Brasil, em 1964, instaurou a Ditadura Militar que durou cerca de 21 anos. Incluindo em suas práticas, repressões, censuras de todos os tipos (jornais, músicas, livros, obras literárias), não existia mais o direito de ir e vir, nem direito ao voto, além de torturas, assassinatos e muitos desaparecimentos de opositores ao regime.

Na educação, o ensino da filosofia no Brasil é marcado por muitas instabilidades. A implementação desse ensino é marcada por muitas lutas que remonta ao momento que sucedeu à ditadura militar, pois a filosofia foi extinguida dos currículos escolares no ano de 1971, quando a lei nº 5.692/71 coibiu o ensino dessa disciplina no país. A educação brasileira passou por várias diligências entre durabilidade e alterações em suas raízes ideológicas, inúmeras elaborações e decretos de leis, alterações na formação e organização de ensino e dessemelhantes programas de divisão de recursos.

Associadas a isso, divergentes políticas públicas se delinearam, em consenso com as concepções de educação que se corroboravam em cada contexto histórico. E dentre esses contextos da educação havia o da ditadura civil-militar. Observa-se o seguinte discurso de Humberto de Alencar Castelo Branco – o primeiro presidente militar,

O sistema educacional brasileiro, que deveria servir como vigoroso instrumento de progresso foi encontrado pelo atual governo em conjuntura delicada, sujeito que estava a um processo de deterioração progressiva. Estruturado com graves defeitos qualitativos, submetido a baixos padrões de eficiência, não atendendo aos princípios democráticos de justiça social, o ensino brasileiro transformara-se em óbice, ao invés de atuar como alavanca de desenvolvimento econômico e social (BRANCO, 1987, p. 383).

Outrossim, Castelo Branco anuncia que a educação brasileira deveria ser mais vigorosa em relação ao progresso, uma vez que, ela passava por um processo de deterioração progressiva. Ele questiona também que o sistema educacional brasileiro não é eficiente.

Logo, dando continuidade à explicação acerca da instabilidade do ensino da filosofia no país. A remoção da disciplina da filosofia não aconteceu de forma direta ou imprevisível no pós-1964 obteve-se como disciplina facultativa, ou seja, continuando as adulterações da Lei nº 4.024/61, estendendo-se assim até o ano de 1971 quando, de fato, ela foi abolida e o seu ensino nas escolas reprimido, segundo Alves (2002), para se relevar a ausência do ensino da filosofia no currículo,

(...) foi a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo correspondente ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB), está apenas prevista para o ensino superior (ALVES, 2002, p.39).

Todavia, essas disciplinas de Educação Moral e Cívica admitiam alguns conteúdos de filosofia, e essa era a ressalva para não se abarcar a disciplina de filosofia, pois além do suporte legal da qual se inibia a sua abrangência no currículo, havia também uma discrepância de caráter, já que a filosofia que estava sendo removida do currículo não era qualquer filosofia,” (...) mas uma filosofia muito bem delimitada. Quando seu ensino passou a estabelecer uma ameaça ao poder e a ordem que estava em vigência” (ALVES, 2002, p.39). Nesse contexto, tratava-se da ameaça contra à ordem do Regime Militar.

Com a promulgação da Lei 4.024/61, a Filosofia deixa de ser disciplina obrigatória e passa a disciplina complementar nos currículos escolares. A Lei 5.692, promulgada em 1971, em pleno regime militar, extingue a Filosofia dos currículos, destarte as reações e mobilizações ocorridas no país em prol de sua manutenção/retorno aos currículos escolares. Tais mobilizações estimulam reações em diversos níveis e, por meio do Parecer 7.044/82, do então Conselho Federal de Educação - CFE -, abrem-se possibilidades para o retorno da disciplina de Filosofia aos currículos do Ensino Médio (RODRIGUES, 2001, p. 71).

Se o “desalento dos intelectuais que lutaram por uma LDB mais democrática” Aranha (2006, p. 311) foi evidente e significativo, a verdade é que, no começo da década de 1961 o Brasil estava num momento de grande ebulição ideológica, que de certa forma, acentuou a comiseração daqueles que se sentiam abatidos com a LDB de 1961, conforme o autor Aranha (2006, p. 311),

quando a Lei n. 4.024 (LDB) foi publicada em 1961, já se encontrava ultrapassada, porque, nesse meio tempo um país semi-urbanizado, com economia predominantemente agrícola, passara a ter exigências diferentes, decorrentes da industrialização. Embora o anteprojeto da lei fosse avançado na época da apresentação, envelhecera no correr dos debates e dos confrontos de interesses.

Ora, no que tange à educação no período ditatorial brasileiro que sucedeu o ano de 64 e em específico a situação da filosofia como elemento curricular do ensino basilar (neste cenário histórico) é uma temática muito frequente nas discussões, reverberações, objeções e pesquisas sobre o ensino de filosofia no país. Ao se colocarem insatisfeitos diante do ensino procurou-se discorrer o “sigilo da filosofia” na educação basilar, isso implica dizer que a organização política vigente queria que ela fosse silenciada e “institivamente preparadas” para inibir a sua abrangência no currículo como disciplina no ensino básico (CARTOLANO, 1985; SILVEIRA, 1991; ALVES, 2002).

Para tanto, tratava-se de uma opção clara, pois para que as possibilidades de reverberação e questionamentos acerca da realidade política do país deixassem de existir, era preciso extinguir o ensino de Filosofia, que por sinal seria um grande equívoco, e encaixar outras disciplinas escolares voltadas mais para à catequese e alienação dos estudantes fazendo-lhes como se fossem massa de manobra, por isso o ideal para eles seriam o ensino dos valores morais, religiosos e amor à pátria, inseridos nos pressupostos curriculares de Educação de Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira (OSP/B).

Nota-se que para garantir essa demanda foi necessário criar um Decreto-Lei de nº 8.692/69 que dispõe “sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências”. E já no final dos anos de 1960, o Regime Militar fez um decreto intitulado de Ato Institucional nº 5 – 1968, conhecido como AI5, que,

Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País. Graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

§ 1º Nos estabelecimentos de grau médio, além da Educação Moral e Cívica, deverá ser ministrado curso curricular de “Organização Social e Política Brasileira” (Decreto-Lei n. 869, 1969).

Ou seja, uma Educação desprovida de conhecimentos que impossibilite quaisquer argumentos relacionados ao período ditatorial, bem como as ações desse mesmo governo. Mas havia os que lutavam em prol da redemocratização do Ensino, bem como o reconhecimento do trabalhador como fomento das riquezas da nação e também o direito de acesso ao produto de seu trabalho, e, assim, o protótipo educacional tecnicista, que dominava o ensino às categorias e necessidades atribuídas pelas indústrias recém-chegadas no país, tornando precário a escola pública e contribuindo para a crescente exclusão social.

As discussões em torno do ensino de filosofia no Brasil não pararam e, por conseguinte permaneceram latentes durante todo o período ditatorial no Brasil, através de vários movimentos sociais organizados por aqueles que criticavam o modelo de ensino tecnicista e defendiam com veemência o ensino das humanidades que havia sido banido das escolas. Para tanto, (GEP, 2009, p. 10) afirma que “desde meados dos anos 1970, associações docentes e estudantis de todo o país lutaram pela revalorização das humanidades no ensino Médio e, entre eles, estiveram os grupos que se empenharam pelo retorno do ensino obrigatório de filosofia”.

4 BASES CURRICULARES NACIONAIS E O ENSINO DA FILOSOFIA

4.1 Reverberações sobre o Ensino da Filosofia

No entanto, o que se percebe na epígrafe acima é que o ensino da filosofia visa buscar referencial que ilumine sua colocação no âmbito das práticas educacionais. A filosofia é primordial para o desenvolvimento e progresso humano. Ou seja, filosofia e educação caminham para a mesma direção, por isso elas não podem andar com o medo do novo. Mas o que seria o novo? Destarte algumas pressuposições a esta pergunta devem ser mencionadas. O novo poderia ser a relação entre formação e formador. Uma vez a educação é o caminho para o empreendimento e a filosofia, por sua vez, busca a essência do conhecimento, além de suas potencialidades.

O que temos aqui é uma manobra audaciosa, assim sendo quem não tem como escopo o novo, não são os mais recomendados a encarar à Educação, tampouco no que tange à filosofia, porque esquecem do que é substancial. Pode-se enfrentar o novo com o desafio da Reforma do Ensino Médio que abrange, por sinal, uma “fileira” de modificações nos últimos anos. No entanto, como estabelecer normas para o ensino da Filosofia? Além da lei nº 13.415/2017, há ainda outras leis e parâmetros como a Base Nacional para o Ensino Médio/BNCC, as Diretrizes curriculares Nacional para o Ensino Médio e a Educação Profissional do Ensino Médio, dentre outros, e com todas essas transformações têm incitado uma série de indagações, reverberações e questionamentos na comunidade filosófica brasileira.

Em um texto de grande acuidade Silva (1992), controverte que professoras e professores, em seu trabalho habitual, preocupam-se exacerbadamente com métodos e procedimentos em uma acirrada apoteose dessas questões, como se a educação pudesse aprimorar a partir do procedimento de ensino, lógico, que não querendo diminuir a importância dos procedimentos; entretanto, provocando para que, por hora, deslembrem de buscar a base conceitual que apoie e ampare tais procedimentos, o que deixa óbvio na conseqüente citação de Silva (1992, p. 32)

(..) qualquer método ou procedimento encontra seus alicerces numa psicologia educacional, o que, por sua vez, encontra seus fundamentos numa filosofia da educação. O culto indiscriminado da técnica somente terá fim quando os professores se lembrarem dessa ligação, ou pelo menos, começarem a conjeturar sobre certas coisas que, para eles, supostamente são protegidas só para iniciados ou privilegiados. A educação brasileira não

precisa de pílulas metodológicas; ela precisa, isso sim, é de uma injeção de filosofia e política (grifo nosso).

Buscando compreender o início do ensino da filosofia, Severino (2001, p.121) versa-se que o pensar moderno anseia na ciência, na razão, a elucidação para as razões primeiras, desviando-se de qualquer espécie de transcendentalismo tão atualizada no pensar mediévico, portanto, “o racionalismo naturalista contemporâneo transfigura a cosmovisão da cultura ocidental e instaura uma avassaladora dessacralização da natureza e da cultura”. Evento este que, *a priori*, alcança as ciências naturais, e, *a posteriori*, as ciências humanas das quais se acarretam as ciências da educação.

Nesse ponto de vista, a educação advém a ser pensada através da ciência, nutrindo a filosofia da educação a colocação de justificar o emprego de recursos técnicos-científicos que induzam à potencialização da performance dos sujeitos comprometidos no desenvolvimento de ensino e aprendizagem.

Hodiernamente, há uma projeção genérica de que é necessário estabelecer a sociedade e a vida humana como um todo em bases educacionais mais sólidas no aspecto de se orientar, ao discente, lugares e horizontes que o induzam a compreender o mundo e o que rege nele, capaz de pensar e refletir sobre uma sociedade mais justa, equânime, solidária e mais humana. Isso propõe, entre outros aspectos, que haja uma excelente formação nas universidades e nas escolas apropriadas de crescer uma educação com o pensar decisivo, avançado e reflexivo. A filosofia tem uma função significativa para esse alcance, por isso é preciso que haja o exercício constante de reverberações em volta da formação dos professores de filosofia e do ensino no nível médio. Hegel (1974, p.42):

É necessário que se faça novamente da filosofia uma tarefa séria. Para que se possa possuir qualquer ciência, arte, habilidade, ofício, prevalece a convicção de que seja necessário um multifacetado esforço de aprendizagem e exercício. Se alguém tem olhos e dedos, recebe o couro e o instrumento, nem por isso é capaz de fabricar sapatos. Ao contrário, no que condiz à filosofia parece dominar presentemente o preconceito de que qualquer um saiba imediatamente filosofar e julgar a filosofia, já que para isso possui a medida na sua razão natural.

A filosofia visa buscar a quebra de paradigmas edificados historicamente pela sociedade, aposta com seus conteúdos, aproximar-se as situações oriundas dos problemas no cotidiano dos jovens fazendo com que eles tentem resolvê-los.

Podem ser encontrados no mercado raros livros de filosofia circulando que na maioria das vezes não foram analisados e com isso se perde muito do que se poderia aprender e ser debatido em sala de aula. Visto que, a maioria dos professores que lecionam essa disciplina não são formados na área. Os conhecimentos acerca da disciplina são imprescindíveis para o exercício da profissão, não devendo em hipótese alguma ser uma disciplina vista como temas transversais, ou seja, os conteúdos precisam ser da própria filosofia, como matéria obrigatória.

É de suma importância verificar, por parte da escola e dos professores da área, que o ensino da filosofia, tem uma grande importância na concepção intelectual dos alunos, é através dela que se conduz a questionamentos que faz a levar discentes a compreender para além do imediatismo que é verificável dia após dia pelos mais diversos veículos de comunicação. Dessa forma, é preciso que o ensino da Filosofia não seja caracterizado somente de maneira pedagógico, tem-se que construir sugestões para que esse ensino possa ser tratado também, como problema filosófico.

4.2 Bases Curriculares Nacionais e seus Desafios

De forma mais específica, falar de BNCC é associar como marco teórico a abordagem do ciclo de políticas propostas por Stephen Ball (apreciada por diversos pesquisadores no Brasil) e que considera de suma importância fazer abordagens sobre políticas educacionais que analisam criticamente a trajetória de políticas sociais e educacionais na busca de avaliar resultados e efeitos dessas políticas. Portanto, a partir dos imprescindíveis elementos desta abordagem é que se verificam alguns desafios da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). E quais são eles? *A priori*, o principal desafio é a construção de uma sociedade justa, democrática e, principalmente, inclusiva, traçando percursos formativos comuns para todos os estudantes da Educação Básica de todo país.

Entretanto, o primeiro documento divulgado pela BNCC e ofertado para consulta pública aconteceu em setembro de 2015, foi considerado como guia de implementação e organizado pelo Ministério da Educação (MEC) com o auxílio do Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED) de forma que participaram também a União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME). De acordo com o documento, suas conjecturas educativas se baseiam nas diretrizes Nacionais para a educação Básica e para o ensino de 9 (nove) anos Brasil (2010a; 2010b), em

acolhimento ao que já se era encontrado na própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, e em concordância com o Plano Nacional da Educação (PNE) com validade de 2014-2024.

Para tanto, tais documento são vinculados à necessidade de se ter um currículo basilar norteador que seja pautado na educação básica brasileira em nível nacional, respeitando-se a sustentação de uma parte diferenciada do currículo. A organização deste primeiro modelo parte do pressuposto de que é necessário deliberar componentes curriculares básicos, para todas as áreas e não, apenas, concentrar-se só em uma, a partir da declaração dos chamados direitos de aprendizagens, considerados proeminentes para todos os estudantes brasileiros. Outrossim, estes direitos criariam a possibilidade de decidir os chamados objetivos de aprendizagem, que são “conhecimentos fundamentais aos quais todo(a) estudante brasileiro deve ter acesso para que seus Direitos de Aprendizagem e do Desenvolvimento sejam assegurados” Brasil (2015, p.13).

A versão atualizada da BNCC está respaldada no empenho em saber o que tem por trás das políticas. Conforme os pesquisadores brasileiros Mainardes e Gandin, “as apreciações de Ball são, na verdade, amplas e sofisticadas, e de fato, podem ser usadas não apenas pelos interessados em política educacional e sociologia da educação, mas por pesquisadores de uma variedade de outros campos” Mainardes e Gandin (2013, p. 256).

Assim, a BNCC está fundamentada nos princípios da Constituição, de 1988, da LDB de 1996 e do Plano Nacional de Educação de 2014. A BNCC foi avançada por múltiplos profissionais de várias áreas do conhecimento e em abril de 2017 o Ministério da Educação (MEC) conduziu a versão final do documento do Conselho Nacional de Educação (CNE) e devido a tantas audiências públicas foi sugerido o seu aprimoramento.

A BNCC de certa forma representa para a educação uma forma inovadora e contemporânea que envolve as relações entre sujeitos e verdades, sujeitos e finalidades, sujeitos e ações corretivas, sujeitos e implicações de jogos de forças. A problematização em torno dos processos formativos e formação básica de cada cidadão pelo fato de ter como definição a diversidade em sua estrutura de organização. Segundo Carvalho (2010, p. 43):

A educação compõe um dos campos essenciais na história ocidental, por conseguinte, da constituição e caracterização do que somos e como chegamos a isto, quer dizer, da formação geral de tipos de subjetividades por onde se passaram e ainda se passam as relações entre sujeitos e verdades, sujeitos e finalidades, sujeitos e ações corretivas, sujeitos e implicações de jogos de forças.

O fato é que, nas últimas décadas, inseriu-se uma crise sem preliminares nos processos formativos, de tal modo que as instituições educacionais parecem ter tomado consciência de que já não sabem para onde reorientar suas ações. Ou melhor, é quase que improvável saber, com objetividade e precisão, qual a finalidade do ato pedagógico. Em contrapartida, a BNCC apresenta competências gerais para a Educação Básica, que em âmbito pedagógico são cruciais para a formação de todos os cidadãos.

Como preconiza Mainardes (2006), em suas reverberações a respeito da contribuição do ciclo de políticas, de acordo desenvolvido por Stephen Ball e seus colaboradores em meados dos anos 1990, este questionamento se caracteriza pela tentativa de abranger não só a multiplicidade de fatores em jogo de forças no intento das políticas públicas, mas também sua dinamicidade e divergências. De acordo com Leite & Ritter (2017, p.2).

A BNCC – Base Nacional Comum Curricular pode ser entendida, como o nome pressupõe a base que o país utilizará para respeitar as diferenças entre regiões, principalmente, pois garante o direito à educação, bem como quais os conhecimentos necessitam ser socializados.

Em consonância com o próprio documento da BNCC, “ser competente significa ser capaz de, ao se defrontar com um problema, ativar e utilizar o conhecimento construído” (BRASIL, 2017, p.16). Compelindo o estudante para a utilização desses conhecimentos obtidos, um protagonismo se faz presente no próprio estudante, assumindo uma autonomia e um pensamento crítico para apresentar soluções de problemas a eles direcionados. “O protagonismo dos estudantes prevalece sobre decisões tomadas unilateralmente pelo professor” (RIBEIRO; RAMOS, 2017, p.2).

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para desenvolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017, p. 8).

Pozo e Crespo (2009, p. 16) corroboram que “os alunos não encontram somente dificuldades conceituais; também enfrentam problemas no uso de estratégias de raciocínio e solução de problemas próprios do trabalho científico”. Desta feita a razão pela qual os conteúdos precisam ser trabalhados em sala de aula ou outros ambientes didáticos precisam de uma contextualização com o cotidiano para aguçar o raciocínio em planejar situações de forma estratégica e de modo consequente a capacidade argumentativa para exposição de ideias.

Conforme esses autores, “se o conteúdo não é compreendido pelos estudantes como algo de interesse ou significativo, o aprendizado terá pouca significação e relevância, tendendo a não ser significativo” (RIBEIRO; RAMOS, 2017, p.3). Em contrapartida, a pedagogia deixa de colocar em voga os fundamentos sobre os quais se ancoram os processos de aprendizagem, e tudo se passa como se o estudante sobre o qual se organiza a atividade educativa fosse um dado evidente (FREITAS, 2010, p. 54).

Ademais, a busca incessante num país com autonomia dos entes federados, múltiplas diversidades culturais e profundas desigualdades sociais exigem currículos diversos e adequados a cada município, estado e DF. Neste ínterim, não existe currículo nacional. Desta feita, as políticas nacionais de formação de professores, de avaliação e de material didático exigem semelhança entre os currículos, para que o país tenha um embasamento comum em busca da melhoria da qualidade de educação.

A atualidade pedagógica vem omitindo, em nome de uma racionalidade positivista e de uma lógica identitária, princípios e práticas que coadunam diretamente na educação com formação humana. Outrossim, a forma de experiências entre o sujeito e a verdade tem gerando desconfortos, reducionismos e desintegração que obstaculizam ações pedagógicas coerentes. O cenário mais atual da situação é que a Educação há muito deixou de ser pensada a partir de uma meta formativa. Isto posto, Röhr (2013, p.152):

As forças sociais em disputa tornam a educação campo de batalha para perpetuar, garantir e expandir influências. Junta-se a isso a crescente mercantilização da Educação. Os educadores, por motivos próprios, aliam-se a um desses interesses, aderindo com isso à compreensão da que convém a essa força social. A afirmação que mais escutamos como justificativa para essa atitude é: “A Educação é um ato político. Tem que decidir, primeiramente, o posicionamento político e lutar, em seguida, via Educação, fazer o ideal político vencer.” Como já afirmamos no início, a Educação torna-se serva de todos: de modelos econômicos, de

partidarismos políticos, de disputas religiosas, filosóficas, ideológicas, de gênero e étnicas. Perde-se, nessa disputa, a perspectiva de tentar pensar a Educação a partir dela mesma.

Dentre os inúmeros efeitos dessa forma de experiências a educação ressalta-se o estreitamento, para não dizer esgotamento, na forma de pensar e viver a educação como formação humana. Dizendo de outra forma, a prática pedagógica vigente é incapaz de atuar sob a esteira de uma formação que visa à integralidade, ou seja, que busca compreender o ser humano de forma complexa, contextualizada e multidimensional.

Em se tratando à sala de aula, espaço mais manipulado pelos professores e que proporciona um lugar favorável para a socialização e o debate para análise de ideias, “a pesquisa em sala de aula se constitui a partir da reconstrução do conhecimento dos estudantes, buscando respostas aos questionamentos levantados por eles próprios” (RIBEIRO, 2017, p.4).

4.3 O Ensino da Filosofia no Processo de Redemocratização

Conforme já foi mencionado, a defesa do ensino da disciplina da Filosofia na educação, de ensino médio no Brasil, no período de 1970 e 1980 misturou-se com a luta dos professores e alunos contra a tirania da ditadura militar. Tal como, sua volta aos currículos foi uma das consequências do processo de redemocratização do país. Foi precisamente no cenário da construção recente de um dispositivo de ‘governamentalidade’ democrática no país, dessa maneira, que o ensino de filosofia conquistou alguma evidência.

Houve uma determinação por parte da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 que determinou o ingresso de conhecimentos de Filosofia no currículo desde que eles estivessem articulados harmoniosamente com o exercício da cidadania. Não designou, não obstante, quais seriam esses conhecimentos, talvez por acreditar que eles estivessem adequadamente integrados nos argumentos dos professores de Filosofia que, durante anos, lutaram por sua inserção. Uma sequência de documentos governamentais produzidos posteriormente foi caracterizando cada vez mais essa relação inerente da Filosofia com a prática da cidadania em uma sociedade igualitária.

O contexto histórico da presença/ ausência da Filosofia nos currículos dos cursos de Ensino Médio (ou do precedentemente designado Segundo Grau) nunca foi claro, objetivo, direto. Conflitos rodeados de muitas lutas e resistências têm transpassado essa atuação. “Até mesmo por se tratar da presença num nível de ensino que passou por sérias crises de identidade, ora voltando-se para a formação profissional, ora à formação geral, a presença da disciplina de Filosofia no Ensino Médio teve muitos contratempos” (MARTINS, 2000, p. 100).

A redemocratização permitiu que alguns segmentos mudassem. Inúmeros movimentos foram constituídos a favor da sua recondução no currículo brasileiro. O impulso desse ciclo aconteceu nos grandes centros urbanos auxiliando, assim, para o surgimento de movimentos intelectuais. Esses movimentos foram de suma importância para o restabelecimento da presença da Filosofia nos currículos escolares brasileiros, além da criação da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF).

Na época da Redemocratização, a Filosofia começa a ser colocada no currículo, mas tem sua “compleição controlada”, especificamente com a publicação da Lei no 7.044/82, que torna a prever a Filosofia como estudo optativo no currículo. Entretanto, como não era obrigatório, nem todas as unidades escolares a introduziram, de maneira que isso consentia também, em equivalência, que não se perdesse o domínio da volta da Filosofia como disciplina de estudo neste grau de ensino, atendendo àquilo que almejava o Estado de Segurança Nacional (E.S.N.): classificar uma mudança branda e gradual para a democracia, conforme as veemências vigentes.

Enfim, chega-se à época Pós-1996, quando é anunciada a Lei no 9.394/06, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBen), a partir da qual apreende-se que a Filosofia passa a ter uma “apresentação inóxia” no currículo conforme às incoerências e imprecisões vigentes na letra da lei. Visto que, a LDB/96, em seu art. 36, § 1º, Inciso III, mostra somente que o estudante deve comprovar ao final do Ensino Médio “domínios dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia para o exercício da cidadania”, entretanto, ao não deixar claro como esse aluno deverá ter ingresso a tais informações, se por meio de uma disciplina exclusiva, por temas transversais ou através de projetos, etc., as instituições escolares e Secretarias de Estado de Educação passaram a explanar a lei de acordo com sua visão particular ou por conformidade, motivo que levou muitas escolas e estados a afastarem a disciplina

de Filosofia da grade obrigatória, onde esta já existia, a exemplo de São Paulo, ou meramente a não colocá-la no currículo.

Entretanto, hoje em dia, essa pauta da legislação foi ponderada após ser convencionada pelo Congresso Nacional e sancionada pelo presidente da República em vigor, José Alencar, a Lei nº 11.683, de 2 de junho de 2008, que modifica o art. 36 da Lei nº 9.394/96, que constitui as diretrizes e bases da educação nacional, para abarcar a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do Ensino Médio. Consentindo-se, assim, a uma exigência histórica dos professores que operam no campo ou em disciplinas afins.

4.4 As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 4.024/61, nº 5.692/71 e nº 7.044/82

Para tecer mais sobre a redemocratização, a seguir trataremos acerca das Leis de diretrizes e Bases da Educação Nacional. A partir da LDB nº 4.024/61 a obrigatoriedade do ensino de Filosofia deixou de surgir e sucedeu-se complementar. De acordo com a lei nº 5692/71, na fase da ditadura, a Filosofia consistia em não servir aos interesses políticos, ideológicos e econômicos e foi extinta dos currículos escolares do segundo grau Paraná (2008). Para Horn (2009) pondera que foi a Lei nº 5.692/71 instituída pelos militares, com estrutura profissionalizante, que estipulou de vez a ausência da disciplina de Filosofia nos currículos escolares, nível secundário, até no fim do período ditatorial.

Para tanto, a lei 7.044/82 liberou a permanência e exigibilidade do ensino profissionalizante nas escolas e propiciou que estas pudessem se destinar ao desenvolvimento dos estudantes tendo como facultativa à disciplina de Filosofia. Uma desatenção geral, com a disciplina e não só isso, visto que não havia nem concursos para professores no campo, nem materiais propícios pedagógicos. Por meio da nova LDB e com a atuação da abertura política no país, é que aconteceu mobilização e discussões acerca do ensino de filosofia no Ensino Médio.

Para este fim, em 1996, foi aprovada e sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sofreu sim, alguns impasses, mas a filosofia é qualificada, no entanto, como mais uma disciplina que integra o componente curricular educacional, porém identificada como um tipo de espécie de “conhecimento a ser dominado” Horn (2009, p.33).

No entanto, com a validação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a filosofia altera-se meramente numa conjuntura de aprendizado a ser mantido. Ou seja, o discente ao concluir o ensino Médio deveria ter o controle no domínio das matérias de Filosofia e, conseqüentemente de Sociologia, pois verifica-se de suma importância para exercer a cidadania, Paraná (2008).

Adiante, em 2001, estabeleceu-se um plano de obrigatoriedade das disciplinas de Filosofia e também Sociologia no Ensino Médio. Plano este, que impunha os Estados a abarcarem a Filosofia como disciplina nos currículos do Ensino Médio. Contudo, foi vetado pelo então Presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC). Comprova-se então, a censura da Filosofia do currículo, posto que não havia demandas de profissionais da área para atuar no ensino da Filosofia. Ou, corroboravam que a filosofia não possuía nenhuma compatibilidade na preparação de profissionais para examinar as questões de mercado. Contudo, em um questionamento mais demorado compreendeu-se que não há proveniência Horn (2009).

Apesar disso, assegura Horn que “(...) a preservação da Filosofia no currículo do Ensino Médio depende, verdadeiramente, de como se compreende a natureza do conhecimento filosófico, de como se ensina Filosofia e do que se espera dela na formação de adolescentes e jovens” (2009, p. 35).

Não obstante, no ano de 2006, a lei não deixa clara sua efetivação. A disciplina de filosofia no Ensino Médio ainda não tem seu lugar.

No ano de 2008, em junho, assumiu-se a lei modificando o artigo 36 da LDB: “IV – Serão incluídas a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

Fez-se imprescindível nos currículos das escolas de Ensino Médio no Brasil à disciplina de Filosofia, pelo Presidente José de Alencar Gomes da Silva. É importante ressaltar que a Filosofia que tanto se quer passar hoje sempre fez parte da história do Brasil. Porém, trazê-la para como disciplina indispensável para o Ensino Médio foi uma luta árdua. Este êxito só foi realizado por causa dos movimentos liderados pelos professores universitários, alunos, militantes e professores das redes públicas de ensino que sensibilizaram toda essa luta, e comprometidos nessa luta, lutaram pela sua volta.

Na circunstância Brasileira atual o que se percebe é um histórico de crise econômica e principalmente política denotando diretamente na educação e

obviamente na aprendizagem e ensino. Michel Temer após assumir a direção do governo logo em seguida alterou algumas mudanças da Medida Provisória N° 746/16 que aduziu a uma tentativa de reorganização no ensino médio. As observações feitas pela MP foram feitas de modo criterioso e democrático.

A medida provisória trouxe alguns detalhes importantes e norteadores para a proposta: o enaltecimento do protagonismo juvenil e versatilidade curricular que seria imposta com a BNCC e distribuída de forma igualitária a todos os discentes e, além do mais, essa reorganização trouxe *itinerários formativos* que se adequaram aos inúmeros aos vários interesses e perspectivas dos adolescentes matriculados no ensino médio.

Para o ensino médio as principais alterações advieram acrescidas do art. 35-A mais especialmente do § 2º que diz: “[...] A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Do § 3º que sintetiza: “[...] O ensino da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, [...]”. Percebe-se um profundo desacerto, pois, ficarão no rol somente de estudos e prática os componentes curriculares de Sociologia e Filosofia que até aquela situação eram disciplinas obrigatórias na grade curricular do ensino médio, perdendo espaço antes conquistado com muitas lutas e discussões pautadas acerca da importância dessas disciplinas na contribuição da cidadania dos jovens ingressos nesse nível de instrução.

Outro erro é o vislumbre do ensino da Língua Portuguesa e de matemática simultaneamente. Essa alteração pode ser interpretada que apenas essas duas disciplinas são eficazes para a formação dos alunos, deixando à margem as demais, colocando-as numa posição inferior cada vez mais. Salienta-se que da mesma maneira que Filosofia foi banida do âmbito educacional durante o Regime Militar Brasileiro houve a junção das disciplinas de Geografia e História que notadamente foram nomeadas de Estudos Sociais.

Outra alteração ressaltada é que o currículo do ensino médio é formado pela BNCC possuindo itinerários formativos: I – Linguagens e suas Tecnologias; II – Matemática e suas Tecnologias; III – Ciências da Natureza e suas Tecnologias; IV – Ciências humanas e sociais aplicadas; V – Formação técnica e profissional que serão organizados de acordo com a realidade, contexto social e a oferta dos sistemas de ensino.

Ademais, outra alteração expressiva aborda acerca a formação de profissionais para o exercício da docência. Além dos direitos impostos na LDBEM (1996) com a requisição de curso superior para o profissional operar na educação básica, o artigo 61 passa a vigorar com mudança que considera: específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede

[...] IV- profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação pública ou privada [...].

A designação “notório saber” propostos aos profissionais da educação advindos na Lei cooperou de modo considerável para a depreciação da carreira docente menosprezando-a cada vez mais para o grupo de profissões de menor conceito, evento esse que não ocorre com os profissionais da área da saúde e também da área jurídica. Todavia, como os profissionais de cujo “notório saber” podem interceder o conhecimento sem ao menos ter uma formação palpável a nível superior. Fica bastante óbvio a real finalidade do governo é afastar dos estudantes a possibilidade de reverberar, indagar, questionar o que há nestes componentes curriculares.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta análise nos permitiu compreender através de um resgate histórico o universo de como era formado as relações educacionais que se inicia na concepção de um sujeito crítico, reflexivo e livre. Que trouxeram reverberações sobre como a educação conduziu a filosofia desde a antiguidade grega, por isso sendo impossível desprender uma da outra. Foucault anunciou que “o poder produz saber”, ou seja, num sentido prático compreendeu-se o homem como um conjunto de relações sociais.

Mediante isso, mostrou-se que a filosofia é um pilar do conhecimento constitucional que abrange toda a população, porém, hodiernamente não é mais do que um elemento inventado, ou mesmo, refeição ideológica e cultural. Em segundo lugar, procuramos destacar sobre a trajetória do ensino da filosofia no Brasil e suas perspectivas periódicas que vai da educação no período colonial até a República, da primeira República ao golpe Civil-Militar e o período Ditatorial pós-1964.

Trouxemos também a lei de nº 5.692/71 que coibiu o ensino da disciplina de filosofia passando por várias diligências entre idas e vindas até o seu retorno efetivo, mostrando, portanto, quais metodologias e conteúdos deveriam fazer parte desse ensino para os jovens. Por isso, foi de suma importância trazer à tona esses períodos para compreendermos quais foram os desafios enfrentados pelos professores em função da metodologia a se usar, visto que é muito novo o uso de sua obrigatoriedade no sistema de ensino brasileiro.

Em suma, criar suas próprias concepções de vida e, acima de tudo, poder realizar a máxima Kantiana: “ouse pensar por ti mesmo”.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. **A Filosofia no ensino médio**: ambiguidades e contradições na LDB. Campinas: Autores Associados, 2002.

ARANHA, M. L. de **A. História da educação e da pedagogia**: geral e Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AVELLAR, H. de A. **História administrativa do Brasil**: a administração pombalina. 2.ed. Brasília: FUNCEP/Editora da Universidade de Brasília, 1983.

BALIBAR, É. (1995). **A filosofia de Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

BRANCO, Alencar Castelo. In: **A Educação nas mensagens presidenciais (1890-1986)**. Brasília, INEP, 1987.2v.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA. **Texto Preliminar do documento BNCC**, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 20 set. 2020.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília.

BRASIL. 1996. **Lei 9394/96**: LDI de diretrizes e Bases da educação Nacional.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio** / Secretaria de Educação Básica. Brasília: Brasil, 2000.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017.

BOTO, C. A. **A escola do homem novo**: entre o Iluminismo e a Revolução Francesa. São Paulo: Editora da Unesp, 1996.

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

CARVALHO, L. R. de. **As reformas pombalinas da instrução pública**. São Paulo: Saraiva/Editora da Universidade de São Paulo, 1978.

CARVALHO, M. **Primeiras letras**: Alfabetização de jovens e adultos em espaços populares. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

CERIZARA, B. Rousseau, **A educação na Infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

FÉRRER, Francisco Adegildo. **O obscurantismo iluminado**: Pombal e a instrução em Portugal e no Brasil (Século XVIII). Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1997.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Editora Loyola, 2010.
- GALLINA, Simone F. S. **A disciplina de filosofia e o Ensino Médio**. In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs). *Filosofia no Ensino Médio*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- GALLO, S.; KOHAN, W. **Filosofia no ensino médio**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Governo do Estado do Paraná. (2008). **Diretrizes Curriculares de Educação Básica Filosofia**. Curitiba: SEED.
- HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e Política Católica Ibérica no Século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lucia Spedo (Orgs.). **Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001. p. 13-42.
- HEGEL, Georg W. F. **Discursos sobre educação**. Lisboa: Colibri, 1994.
- HORN, Geraldo Balduino. **Ensinar filosofia: Pressupostos teóricos e metodológicos/ Geraldo B H – Ijuí:Ed. Unijuí,2009**
- KANT, I. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: Fernando Costa Mattos. 4. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes; Bragança Paulista, São Paulo: Editora *Universitárian* São Francisco, 2015.
- KOHAN, Walter O. (org.); CERLETTI, Alejandro A... [et al.]. **Filosofia: caminhos para seu ensino**. Rio de Janeiro. Lamparina, 2008.
- LAGO RODRIGUES, Z. A. **O papel da Filosofia no mundo contemporâneo**. Ciência, Filosofia e conhecimento: Leituras paradigmáticas. Palmas, PR: Kaigangue, 2001
- LEITE, R. F.; RITTER, O. M. S.; **Algumas representações de ciência na BNCC – base nacional comum curricular: área de ciências da natureza**. Revista Temas & Matizes, Cascavel, v. 11, n. 20, p. 1 – 7. 2017.
- LESSA, Sérgio; TONET, Ivo. **Introdução a filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 1992.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez,1994.
- MAINARDES, J. & GANDIN, L. A. (2013b) Contributions of Stephen J. Ball to the research on educational and curriculum policies in Brazil. **London Review of Education**, 11(3), 256-264.
- MAINARDES, J. (2006) “**Abordagem do ciclo de políticas**: Uma contribuição para a análise de Políticas educacionais”. *Educação e Sociedade*, 27 (94), 47-69.
- MARX, K. (s/d). **A Questão Judaica**. Rio de Janeiro, Achiamé.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: Funarte, 2001.

POZO, J. I.; CRESPO, M. A. G. **A aprendizagem e o ensino de Ciências: do conhecimento científico ao conhecimento cotidiano**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

RIBEIRO, M. E. M.; RAMOS, M. G. A pesquisa em sala de aula no âmbito do ensino de ciências: a perspectiva da base nacional comum curricular do ensino fundamental. In: ENCONTRO DE DEBATES SOBRE O ENSINO DE QUÍMICA, 37. 2017, Rio Grande- RS. **Anais...** Rio Grande-RS: FURG, 2017. p. 1-8.

RÖHR, Ferdinand. Características da dimensão espiritual. In: Röhr *et al.* **Educação e espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional do ser humano, da realidade e da educação**. Editora Mercado de Letras. Campinas, 2013.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil: (1930/1973)**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ROUSSEAU, J.-J. **Emílio ou da educação**. ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SECO, A. P.; AMARAL, T. C. I. do. **Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira**. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006.

SERRÃO, J. V. **História de Portugal: o despotismo iluminado (1750-1807)**. v. 6, Lisboa: Editorial Verbo, 1982.

SEVERINO, Antônio J. **O ensino da filosofia: Historicidade do conhecimento e construtividade da aprendizagem**. In: Filosofia do ensino da filosofia/Silvio Gallo, Gabriele Cornelli, Márcio Danelon org.) – Rio de Janeiro: Vozes Petrópolis, 2008. p.23-24.

SEVERINO, Antônio J. **Filosofia**. São Paulo, Cortez, 1992 (Coleção Magistério 2º grau. Série Formação geral).

SEVERINO, Antônio J., Antônio Joaquim (2001): «Identidade e tarefas da filosofia da educação», in **Educação, sujeito e história**, São Paulo, Olho D'água.

Silva, E. T. (1992): **Os (des)caminhos da escola: traumatismo educacionais**, 4.^a ed, São Paulo, Cortez.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, Educação e Currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980**. Campinas: Autores Associados, 2004.