

O ENSINO DE FILOSOFIA NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: (DES)CAMINHOS E PERSPECTIVAS

Levi Silva Lemos¹

RESUMO: O artigo trata do ensino de filosofia e sua presença no currículo ao longo da história das políticas educacionais. O trabalho é fruto de pesquisa bibliográfica e tem como objetivo analisar os descaminhos que envolvem o processo de inclusão/exclusão da filosofia no currículo educacional, refletindo sobre os possíveis impactos na formação humana, e, conseqüentemente, na sociedade. Apresenta-se a hipótese histórica de que devido sua essência crítica e caráter problematizador, o ensino de filosofia é visto pelas forças dominantes como um conhecimento subversivo da ordem constituída, e por isso, sofre inúmeros ataques resultantes das tensões e disputas de poder em torno das políticas públicas de educação.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Currículo; Inclusão/Exclusão; Políticas Educacionais.

ABSTRACT: The article deals with the teaching of philosophy and its presence in the curriculum throughout the history of educational policies. The work is the result of bibliographical research and aims to analyze the errors that involve the process of inclusion/exclusion of philosophy in the educational curriculum, reflecting on the possible impacts on human formation, and, consequently, on society. The historical hypothesis is presented that due to its critical essence and problematizing character, the teaching of philosophy is seen by the dominant forces as a subversive knowledge of the constituted order, and therefore, it suffers countless attacks resulting from the tensions and power disputes surrounding the public education policies.

Keywords: Teaching Philosophy; Curriculum; Inclusion/Exclusion; Educational Policies.

Introdução

O ensino de filosofia, assim como outras disciplinas da área de ciências humanas, tem enfrentado inúmeras dificuldades quanto a sua efetiva implementação. Historicamente, a filosofia, enquanto componente curricular, sempre ficou à mercê de tensões e embates ideológicos que toliram as chances de se ter uma educação crítica e problematizadora em sua concretude.

Diante disso, torna-se imperativo compreender os caminhos e (des)caminhos no processo de tessitura das políticas educacionais, especificamente no que tange a inclusão da

¹ Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade de Brasília (UnB); Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amapá; Licenciatura em História (UNIFAP); Licenciatura em Pedagogia (Unicesumar); Bacharel em Teologia (Fatech). ORCID 0000-0002-4693-7769. Email: levilemos292@gmail.com.

disciplina de filosofia no currículo da educação brasileira. Para tanto, aborda-se um breve histórico buscando compreender e refletir sobre as particularidades deste processo, bem como problematizar sobre estes possíveis entraves, analisando as intersecções e reflexos destes problemas com o cenário atual da realidade brasileira do ensino desta disciplina.

É notório, porém, que o ensino de filosofia apresentou (e apresenta) um caminho de inúmeros percalços quanto a sua malograda implementação em alguns momentos da história da educação brasileira. Isto é fator determinante para que filósofos, professores, pensadores de diferentes matizes venham lutar por sua reafirmação enquanto disciplina obrigatória do currículo da educação, sem qualquer perda de sua completude, visto que isto pode contribuir significativamente com um novo projeto de sociedade, a despeito do que defendem os que detém a hegemonia socioeconômica e política do país.

O estudo em tela constitui-se de uma pesquisa bibliográfica embasada no trabalho de autores do campo da filosofia e da educação, como Aranha e Martins (2016), Aspis (2004), Cardoso (1999), Carvalho (2015), Dos Santos e Costa (2012), Jaspers (1993), Salvia e Neto (2021), Chaloub, Lima e Perlatto (2018), Lima e Maciel (2018), Shiroma (2018), Silva, Simões Neto e Rodrigues (2018), Pereira dos Santos (2013), Rebouças Porto Júnior (2014), Antunes e Alves (2004), Dallabrida (2009), Moura e Oliveira (2020), Mazai e Ribas (2001), Montalvão (2021) e Tambara (2012).

Ensino de Filosofia: breve histórico

Como delimitação temporal, optou-se por um estudo desde os primórdios da educação brasileira no período colonial até a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Novo Ensino Médio (Lei 13.415/2017). A ideia é estabelecer um panorama crítico do ensino de filosofia ao longo da história da educação brasileira e, assim, compreender a situação atual do problema em questão.

Pode-se afirmar, que o ensino de filosofia, ainda nos séculos XVI e XVII tinha pouca expressão como uma disciplina crítica, haja vista questões elementares e livrescas, voltadas para assimilação, registro, comentários teológicos e mera reprodução conteudista transplantada da Europa. Dentre as questões elementares há o fato de que a disciplina era ministrada nos antigos cursos de letras humanas destinados aos filhos da elite portuguesa. Estes cursos eram ministrados pelos jesuítas e, portanto, o ensino de filosofia tinha um forte apego às tradições

escolásticas e do Tomismo². Sem mencionar, que “o ensino de filosofia fazia parte do chamado curso de artes oferecido pelos jesuítas aos filhos dos colonos que concluíam o primeiro nível de letras humanas. É bem verdade que apenas alguns colégios dispunham desse curso” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 404) Esta informação reforça a pouquíssima oferta desta matéria no período.

Não obstante, com o advento do “Século das Luzes”, no séc. XVIII, o Iluminismo, irrompia a modernidade com os mais diversos avanços da ciência. Teorias como empirismo, racionalismo, criticismo, assim como o brilhantismo de nomes como Francis Bacon, René Descartes, Rosseau, Jhon Locke e Galileu foram determinantes para provocar uma verdadeira ruptura de paradigma neste momento histórico da Europa, enaltecendo o conhecimento racional, visto que “somente por meio da razão científica o homem poderia alcançar o verdadeiro conhecimento, a convivência harmoniosa em sociedade, a liberdade individual e a felicidade” (PEREIRA DOS SANTOS, 2013, p. 03).

No contexto de Portugal e, conseqüentemente brasileiro, um movimento de reformas se manifesta em relação ao ensino. Com a nomeação do Marques de Pombal, pelo Rei Dom José I, se inicia um processo reformista que gera profundas mudanças em diversas áreas da vida social e econômica do reino português e seus domínios ultramarinos. No que tange às ações implementadas pelo Marques de Pombal, sua iniciativa cria o que se pode chamar de primeira forma de ensino público no Brasil, pois “Pombal passa a organizar a escola para servir aos interesses do Estado” (SILVA; SIMÕES NETO; RODRIGUES, 2018, p. 648).

O governo pombalino toma estas iniciativas visando promover um novo projeto social para o território português, inclusive Brasil, a partir de um ideário pautado nos pressupostos da modernidade. Conforme acentuam Mazai e Ribas (2001, p. 04) “após a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, ocorreu uma reforma na Universidade, em função do surgimento de um espírito novo, moderno, que combateria a doutrina dos jesuítas”. Neste contexto, o ensino propedêutico e enciclopédico dos jesuítas não correspondia mais ao ideal de sociedade que Pombal pensava.

Segundo Tereza Fachada Levy Cardoso, pesquisadora em história social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), estudos acerca das aulas régias no Rio de Janeiro no período pombalino comprovam que

² Tomismo constitui-se do conjunto das ideias filosófico-teológicas de São Tomás de Aquino. De acordo com Dos Santos e Costa (2009) “Santo Tomás realizou uma síntese entre o pensamento de Aristóteles e a fé cristã revelada na Escritura, com o objetivo de harmonizar razão e revelação” (DOS SANTOS; COSTA, 2009, p. 109).

Tornava-se obrigação do Estado garantir a educação gratuita a população, estabelecer suas diretrizes, escolher por concurso os professores públicos, fiscalizá-los, pagá-los e mantê-los subordinados a uma política fortemente centralizadora. A partir de então a educação passava a ser leiga, ou seja, conduzida por organismos burocráticos governamentais e não mais sob a diretriz de uma ordem religiosa, como fora até então pelos jesuítas (CARDOSO, 1999, p. 106).

Isto é de fundamental importância considerando o fato de que agora o ensino público seria leigo (laico), tendo o Estado como principal agente mantenedor. Nesse contexto, cabe mencionar acerca das aulas régias, que “compreendiam o estudo de humanidades” (CARDOSO, 1999, p. 106). Era, portanto, na área de humanidades que esta forma curricular foi implementada inicialmente. Isto não é assintomático, pois o governo pombalino desejava ter controle total sobre a formação humana em todo o território português. O que mostra que o ensino de humanidades se tornava uma área estratégica para se atingir tal intento.

De fato, no tocante aos estudos filosóficos, às aulas régias tiveram as suas “primeiras aulas efetivamente implantadas em 1774, de Filosofia Racional e Moral” (CARDOSO, 1999, p. 106). Entretanto, salienta-se que este ensino ainda consistia em uma educação livresca, elitista e distante de uma proposta popular de educação. Cabe dizer, porém, que à época em que esta forma de ensino de filosofia foi desenvolvida, mostrava-se como algo inovador, considerando obviamente, a realidade daquele respectivo momento histórico da educação brasileira.

Após este período, já no séc. XIX uma perspectiva que iria se refletir por décadas na educação brasileira começa a criar forma: as disputas de poder em torno das políticas educacionais, principalmente no tocante a inserção de disciplinas críticas no currículo. Neste sentido, no ano de 1820, nos cursos de direito de São Paulo e no Recife a disciplina de filosofia é inserida como componente curricular obrigatório e no ensino médio de forma propedêutica, como pré-requisito para ingresso nos cursos superiores brasileiros. Vale salientar que no final do período imperial ampliou-se a repercussão do cientificismo e do racionalismo supostamente voltado para o bem comum. Segundo Rebouças Porto Júnior (2014, p. 29), isto ocorreu devido ao fato de que “os ideais da Revolução Francesa marcaram realmente uma ruptura com o Antigo Regime e, trazidos para o Brasil pelos intelectuais positivistas, refletiram-se na concepção estatal e tecnocrática de educação”.

Em 1925, foi instituído o Decreto Nº 16.782 A – de 13 de janeiro de 1925, também conhecido como Lei João Luiz Alves, ou simplesmente “conhecida por Lei Rocha Vaz” (TAMBARA, 2012, p. 253). Este dispositivo, entre várias medidas, cria a disciplina intitulada

Moral e Cívica, dando um caráter mais rígido e conservador à educação. Quanto ao objeto do ensino de filosofia, esta legislação previa sua oferta nos dois últimos anos do ensino secundário, que correspondia a formação média da população.

Autores como Aranha e Martins (2016) e Tambara (2012) que apresentam estudos sobre história da educação, em especial no campo das políticas educacionais, apontam para o caráter rígido destas legislações no recorte em tela, visto que os dirigentes políticos da nação buscavam definições claras de um ensino ordeiro nestas disciplinas de humanidades como garantia de uma boa formação do caráter.

Em se tratando de uma legislação rígida, isto já era em si, um avanço. Todavia, é justo mencionar que no Art. 48, inciso 3º desta lei menciona-se que “o estudo da filosofia será **geral**, embora **sumário**” (TAMBARA, 2012, p. 268, grifo nosso). Ou seja, a própria lei ofertava o ensino de filosofia, entretanto, normatizava-o no contexto do ensino secundário de forma superficial, breve, resumida e generalizante. Reafirmando o caráter rígido desta lei.

Cabe ressaltar, ainda, que este dispositivo legal determinava que seriam “excluídas, por seleção cuidadosa, as produções, que, pelo estilo ou doutrinação incidentes, diminuam ou não despertem os sentimentos construtivos dos caracteres bem formados” (TAMBARA, 2012, p. 269). Obviamente, nota-se uma preocupação com qual tipo de conteúdo seria ministrado. Todavia, de antemão a lei se mostrava cuidadosa em relação às produções compreendidas como “subversivas”.

Com o advento do Movimento Escolanovista na década de 30 as tensões continuam, visto que “predominou um vaivém entre a filosofia como disciplina obrigatória ou facultativa” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 405) no contexto do currículo. Percebe-se que a ação conjunta e articulada de personalidades como Francisco Campos, Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, foi determinante para tornar a disciplina de filosofia novamente uma matéria obrigatória, através da “Reforma Francisco Campos” (ARANHA; MARTINS, 2016, p. 405). Esta reforma foi implementada por Francisco Campos³, que foi Ministro da Educação e da Saúde de Getúlio Vargas, sendo ainda grande articulador intelectual do Estado Novo.

³ Francisco Campos, um dos grandes ideólogos do Estado Novo, foi responsável por implementar mudanças profundas na organização na educação nacional, no tocante ao ensino secundário e superior. De acordo com Dallabrida (2009, p. 185) pode-se afirmar que esta reforma promovida por Reforma Francisco Campos (1931) provocou “a modernização do ensino secundário brasileiro. Ela imprimiu organicidade ao ensino secundário por meio de várias estratégias escolares, como a seriação do currículo, a frequência obrigatória dos alunos, a imposição de um detalhado e regular sistema de avaliação discente e a reestruturação do sistema de inspeção federal”.

Com a Reforma Capanema⁴ em 1942, o ensino de filosofia fica agregado ao segmento clássico do colegial, sendo obrigatório nos dois últimos anos deste segmento. O que se lamenta do referido período, é que a carga horária da disciplina foi aos poucos sendo minada por um conjunto de normatizações posteriores que causavam uma perda irreparável de conteúdo.

Observa-se, ainda, que a cada período histórico que se desenvolve, existe um movimento de inserção ou de exclusão da disciplina. Logo, desde a possibilidade de sua inclusão curricular na educação brasileira, a filosofia sofre uma verdadeira tensão no que se refere a sua implementação nas políticas educacionais que tratam do currículo.

Em um cenário não tão distante, ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei nº 4.024/61. Através desta lei a filosofia perde novamente a obrigatoriedade. Este fato vem se agravar com o golpe civil militar de 64. Os anos de chumbo mostraram uma nova configuração onde a educação passou a ter um caráter tecnicista, com uma forte ênfase ao ensino profissionalizante, que tinha como objetivo fortalecer a formação da classe trabalhadora para abastecer o mercado. Neste sentido, o ensino de humanas é desprestigiado e, conseqüentemente, o ensino de filosofia, posteriormente, acabou sendo extinto pela segunda LDB, lei nº 5.692/71. O espírito crítico sucumbe face às forças dominantes do tecnicismo, que excluem a disciplina de filosofia, implantando Moral e Cívica e Organização Social e Política Brasileira.

Cenário atual

Com a redemocratização certa abertura política ocorre no país, e de forma gradual mudanças vão tomando forma no cenário brasileiro. Neste sentido, em 1996 é aprovada a terceira LDB, a Lei nº 9.394/96, também chamada Lei Darcy Ribeiro. O ensino de filosofia fica optativo, porém sendo trabalhado como “tema transversal”, como era recomendado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Todavia, obtém-se a obrigatoriedade da disciplina através da alteração do Artigo 36 da LDB, por meio da Lei nº 11.684/2008. Segundo esta legislação “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio” (BRASIL, 2008).

Não obstante, as tensões em torno da disciplina de filosofia não param por aí. Com o

⁴ Gustavo Capanema foi ministro da Educação e da Saúde Pública de Vargas no período de 1934 a 1945. De acordo com Montalvão (2021, p. 05), coube a Capanema “conduzir as iniciativas do Inquérito sobre a Educação Nacional (1936), o Plano Nacional de Educação (1937) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942). Esta última foi apresentada como o corolário da modernização desse segmento do ensino”.

golpe parlamentar de 2016 materializado através do impeachment da Presidente Dilma Vanna Rousseff, o país enfrentou uma verdadeira onda de protestos acompanhado de fortes manifestações neoliberais com a participação de setores empresariais, religiosos, partidos de centro e de direita como PMDB e PSDB, que eram garantidores da governabilidade. Segundo autores como Chaloub; Lima e Perlatto (2018), na apresentação do dossiê "*Direitas no Brasil contemporâneo*", ocorre no país um processo de hipermoralização onde “a grande guinada capaz de distinguir a direita radical foi a transplantação dos seus embates ante a esquerda para o terreno da moral” (CHALOUB; LIMA; PERLATTO, 2018, p. 12). Aponta-se que no respectivo contexto, o país viveu uma efervescência social, onde os mais diferentes segmentos da sociedade, entre eles a educação, também esboçavam esta realidade, com discursos conservadores, religiosos, moralistas que deliberadamente atacavam o ensino de ciências humanas, por conta do discurso progressista de esquerda.

Neste cenário, estes autores argumentam que “para além da polarização e do esgotamento, a direitização da vida política brasileira teve ruidosos efeitos nos três poderes da República, nas instituições político-partidárias, no Ministério Público e alhures” (CHALOUB; LIMA; PERLATTO, 2018, p. 15). Isso tudo gera um quadro sociopolítico onde o resultado foi a eleição de Jair Bolsonaro à Presidência da República em 2018. O novo presidente claramente apresentou traços ultraconservadores e ultradireitistas, o que repercutiu diretamente nas políticas implementadas em seu governo.

De acordo uma postagem no twitter de Bolsonaro no dia 26 de abril de 2019, o presidente afirma que “a função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda para a pessoa e bem-estar para a família, que melhore a sociedade em sua volta”. Em outro depoimento nesta mesma plataforma, o presidente comenta com o então ministro da Educação, Abraham Weintraub, acerca da possibilidade de retirada de recursos da área de humanas para áreas de formação estratégica.

Conforme outra postagem na mesma data, Bolsonaro (2019) explica que:

O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas). Alunos já matriculados não serão afetados. O objetivo é focar em áreas que gerem retorno imediato ao contribuinte, como: veterinária, engenharia e medicina.

Como visto, além de não terem a correta percepção da importância de uma formação filosófica, as classes dirigentes ainda demonstram certa antipatia pelas ciências humanas, ao

ponto de preterirem-nas em função de outras áreas e colocá-las como sendo de maior prestígio. Como visto, a contemporaneidade revela que o ensino de filosofia ainda resiste, todavia não sem a presença de um conjunto articulado de iniciativas e perseguições que afrontam a construção do conhecimento crítico.

Ainda tratando destas mudanças recentes neste contexto brasileiro, a Lei nº 13.415/2017 (Novo Ensino Médio) juntamente com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), também apontam certos impactos que afetam diretamente o ensino de filosofia.

De fato, as transformações no cenário sociopolítico brasileiro a partir de 2016 durante o governo de Michel Temer (2016-2018) apontam para diferentes contradições que desencadeiam efeitos também no campo da política educacional. De acordo com Lima e Maciel (2018, p. 01) com o Novo Ensino Médio houve uma “a flexibilização e o esvaziamento do currículo do ensino médio”.

No tocante a BNCC⁵ implantada em 2018 não há que se falar em exclusão de disciplinas, uma vez que, de acordo com Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (1998), foram criadas as áreas do conhecimento, a saber: a) Linguagens e suas Tecnologias; b) Matemática e suas Tecnologias; c) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e, por fim, d) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área na qual Filosofia e Sociologia estão incluídas.

Na BNCC, as áreas do conhecimento “têm por finalidade integrar dois ou mais componentes do currículo, para melhor compreender a complexa realidade e atuar nela” (BNCC, 2018, p. 469). Assim sendo, para a Base o que importa é a perspectiva da orientação do DCNEM, o que implica dizer que:

não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (Parecer CNE/CP nº 11/2009).

Diante disso, percebe-se que não há pretensão de exclusão de componentes curriculares, mas sua integração com outras disciplinas, as quais espera-se promover um melhor trabalho inter e transdisciplinar para as ciências humanas. Especificamente, no que tange ao ensino de

⁵ Conforme o Observatório Movimento Pela Base, inicialmente a BNCC em 2017 foi aprovada para a Educação Infantil e Ensino Fundamental. Posteriormente, em 2018, foi aprovada para o Ensino Médio. Após a aprovação “deu-se início à (re)elaboração dos currículos das redes municipais e estaduais. O movimento começou com os currículos estaduais de Educação Infantil e Ensino Fundamental, depois se espalhou para os municípios, que revisaram seus documentos de Educação Infantil e para os currículos do Novo Ensino Médio” (MOVIMENTO PELA BASE, 2023).

filosofia a BNCC argumenta promover uma melhor capacitação de habilidades e competências específicas como raciocínio lógico, capacidade de construção e reflexão de conceitos. Neste sentido, a Base defende que:

No Ensino Médio, com a incorporação da Filosofia e da Sociologia, a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas propõe o aprofundamento e a ampliação da base conceitual e dos modos de construção da argumentação e sistematização do raciocínio, operacionalizados com base em procedimentos analíticos e interpretativos (BNCC, 2018, p. 472).

Como se percebe, não há, ao menos de forma aparente, uma exclusão. Visto que se possibilita uma proposta de articulação interdisciplinar onde diferentes áreas dialogam com a disciplina de filosofia e o aprofundamento e a ampliação de conceitos basilares da área. Conforme defendem Salvia e Neto (2021), “não teríamos uma supressão, mas, ao contrário, uma exaltação da filosofia e da sociologia” (SALVIA; NETO, 2021, p. 04). Não obstante a esta argumentação positiva a respeito do tema, a estranheza que permanece é que esta integração ou articulação proposta na Base venha suprimir, ou provocar certo reducionismo de elementos relevantes do saber filosófico. Isto é extremamente prejudicial ao aprendizado e conhecimento desta disciplina.

Conforme apontam Salvia e Neto (2021, p. 04):

Desse modo, apesar de a filosofia ser contemplada na BNCC, para garantir o seu efetivo oferecimento em forma de disciplina da grade curricular, é necessário um posicionamento efetivo e embasado. E parte desta legitimação consiste na produção de materiais didáticos que dialogam com a BNCC e que sejam oferecidos nos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para tratar das competências e habilidades que fazem menção a filosofia [...].

Como visto, ainda existe uma incômoda questão. Como garantir a integralidade dos conteúdos curriculares de filosofia adaptando-os aos ditames do Novo Ensino Médio⁶ e BNCC, sem cair na armadilha do reducionismo do saber filosófico, preservando, portanto, aquilo que é a essência desta disciplina? Eis, portanto, um dos maiores desafios contemporâneos sobre o tema.

Não obstante, para Lima e Maciel (2018, p. 15), “a retirada de disciplinas pautada em

⁶ Em relação ao tecnicismo, o Novo Ensino Médio resgata tal perspectiva teórica, pois de acordo com Moura e Oliveira (2020, p. 01) “o tecnicismo é uma tendência pedagógica que valoriza a técnica e a reprodução sistematizada atrelada às capacidades e habilidades dos indivíduos. O novo ensino médio após a reforma proposta pela Lei 13.415 de 2017, potencializou dentro da sua multiplicidade pedagógica o seu caráter tecnicista”, ao promover uma formação que valoriza a aquisição de habilidades e competências para abastecer o mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica do cidadão.

um discurso de que o ensino médio carrega muitas disciplinas mascara o que de fato se quer excluir do currículo escolar: as disciplinas de sociologia, filosofia”. Logo, a armadilha de que deve-se assegurar estudos de filosofia, não garantia a inclusão do componente curricular, mas sim que seriam garantidos estudos sobre esta área do saber.

Após esta abordagem histórica, uma outra pergunta, que apesar de tácita na abordagem, aqui apresenta-se de forma clara: por que a filosofia é tão ameaçadora ao ponto de existirem lutas ideológicas intensas por sua exclusão ou permanência no currículo da educação brasileira?

Por que o Ensino de Filosofia é perigoso?

Apesar de uma pergunta aparentemente óbvia, autores como Jasper (2003) afirmam que por seu caráter crítico, a filosofia pode se tornar uma verdadeira “perturbadora da paz” (JASPER, 1993, p. 140). Disto, infere-se a atribuição errônea da pecha de “subversiva” para com a disciplina, pois pensar criticamente, ou filosoficamente é subverter a ordem constituída, o que incomoda diretamente as forças dominantes que atuam em determinada sociedade.

Desde os primórdios da filosofia pensar criticamente já era em si um perigo. Sócrates, grande pensador do séc. IV a.C. foi acusado de subverter a ordem pervertendo a mente da juventude. Por esta acusação foi condenado à morte por envenenamento sendo obrigado a ingerir cicuta. Do exposto, observa-se que pensar, ou mesmo levar outros a pensar de forma crítica em tempos de opressão e barbárie, se torna tarefa arriscada.

Não obstante o exemplo do passado do grande filósofo grego e muitos outros que ousaram pensar para além da realidade dada, superando o senso comum e buscando um mundo mais afeito ao conhecimento, é necessário refletir sobre a própria contemporaneidade com suas desigualdades e vicissitudes. Neste cenário, o ensino de filosofia ainda desperta certo incômodo da parte de muitos dirigentes políticos, conservadores radicais e religiosos, uma vez que estimula o pensamento livre, autônomo, que busca incessantemente por emancipação social.

Vive-se em um mundo onde um conjunto de ilusões baseado em consensos e normalizações moldam a vida em sociedade. Logo, infringir as regras deste jogo ilusório constitui-se de atrevido ato de coragem que é comum na prática de ensinar filosofia. Disto, afirma-se que ensinar filosofia, ou mais adequadamente, ensinar a filosofar é uma verdadeira infração ao que é normalizado pelos consensos do mundo, independente deste contexto de padrões de conduta, costumes, opções e imposições dos paradigmas sociais, políticos ou econômicos da sociedade. Logo, o professor de filosofia (e não só ele) precisa assumir uma

identidade própria. Uma postura definida, uma posição determinada. Ou se compromete com um projeto de sociedade na qual a justiça social seja a premissa fundante para todos, ou se resignará face aos problemas e dificuldades que a sociedade atual apresenta sem perspectiva de superação, transformando o ensino de filosofia em uma mera ação letárgica de absorver conteúdos sem qualquer significado prático para a vida. Isto seria uma aula de filosofia esvaziada de seu sentido primordial.

Diante disto, afirma-se que deve existir certo comprometimento do filósofo, ou mesmo dever de ofício daquele escolheu a seara da filosofia para labutar e construir conhecimento. Ensinar filosofia é incomodar, é um constante desatino de querer saber e compreender a si mesmo, os outros e os problemas da sociedade. Conforme Jasper (1993):

Todo aquele que se dedica à filosofia quer viver para a verdade. Vá para onde for, aconteça-lhe o que acontecer, sejam quais foram os homens que ele encontre e, principalmente diante do que ele próprio pensa, sente e faz, está sempre interrogando. As coisas, as pessoas e ele próprio devem tornando-se claro aos seus olhos. Ele não as afasta de seu contato. Ao contrário, ele se expõe. E prefere ser desgraçado na sua busca da verdade a ser feliz na ilusão (JASPERS, 1993, p. 141).

Nisto infere-se que ser professor de filosofia não é apenas ser detentor de uma cadeira de uma disciplina acadêmica, mas exercer o ofício de filósofo sem qualquer dúvida de sua missão. A prática docente em filosofia, portanto, não pode estar desassociada da criticidade, do ato de questionar, do querer saber, da superação do óbvio do senso comum, pois isso tudo é a essência do filosofar.

A própria aula de filosofia deve estar imbuída de atitude filosófica. Deve provocar a reflexão autônoma dos envolvidos, favorecendo a construção crítica do conhecimento. Neste sentido, é mister que o professor seja o grande responsável por propiciar este ambiente alvissareiro, onde o pensamento crítico flua de forma livre e independente de naturalizações. Logo, alguém assim tão preparado filosoficamente, não pode estar isento de uma compreensão pessoal sobre o conhecimento que se propõe ensinar. Nas palavras de Carvalho (2015, p. 57), as aulas de filosofia “não podem ser isentas de sua própria compreensão sobre Filosofia e sobre filosofar, tampouco sua orientação filosófica deve ficar inibida. Na aula do professor-filósofo não há lugar para neutralidade”.

Ensino de Filosofia: quais perspectivas temos?

Afinal, qual a realidade atual do ensino de filosofia? O exame crítico das circunstâncias do tempo presente mostra insegurança, instabilidade, ataques deliberados ao conhecimento crítico e conseqüentemente às ciências humanas e a educação, bem como ações articuladas originadas a partir de reformas variadas que objetivam o controle e a regulação das políticas educacionais. Este conjunto de iniciativas representam a tônica no cenário em tela, que expõe que o ensino de filosofia sempre fica à mercê das tensões sociais no processo político decisório.

Não obstante, o avanço da *standardização* do processo educativo promovida pelo neoliberalismo, através das políticas influenciadas pelos Organismos Multilaterais, como Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), faz com que os professores tenham a autonomia cada vez mais suprimida. Surge no contexto educacional uma heteronomia docente cada vez mais evidente, considerando as padronizações de atividades escolares, exames de larga escala e testes externos que direcionam a prática pedagógica e, conseqüentemente, comprometem a autonomia do professor.

Retomando o objeto da filosofia, como visto, as iniciativas de se organizar curricularmente o ensino de filosofia no Brasil ao longo de séculos já caminha com certa precariedade, a exemplo das demais políticas de educação. Isto não é assintomático, mas ao contrário, reflexo de uma sociedade que não tem valorizado esta área do conhecimento. Óbvio que a desvalorização ocorre não apenas na educação, mas nas ciências humanas como um todo, sobretudo, na filosofia, ponto que nos interessa aqui.

No tocante à realidade brasileira e seus problemas, autores como Aspis (2004, p. 306) afirmam que “aquele que se dedicar a dar aulas de filosofia para jovens no Brasil, hoje, sentirá a necessidade de pensar seriamente no que isso significa antes de sentir-se em condições de decidir o que fazer em suas aulas e como fazê-lo”. O excerto afirma sobre as dificuldades nas quais educadores de filosofia se encontram face aos desafios da disciplina. Além do crucial fator da formação crítica, discriminada pelas elites dominantes, problemas como formação inicial e continuada, falta de prestígio da profissão, baixos salários, falta de reconhecimento e carreira nada atraente fazem da profissão docente um grande vácuo de incertezas para aqueles que pensam em atuar como professores na área.

O que se tem, ainda presente, é a consciência de que a educação e conseqüentemente o

ensino de filosofia e todas as políticas públicas que as contemplam estão engendrados em uma verdadeira arena de conflitos. Neste sentido, a educação deve se propôr como um espaço de emancipação e diálogo, visto que a “vida cotidiana não se mostra meramente como o espaço por excelência da vida alienada, mas, ao contrário, como um campo de disputa entre a alienação e a desalienação” (ANTUNES; ALVES, 2004, p. 350). Neste sentido, ensinar filosofia é um verdadeiro ato de resistência.

E mais, como a escola é um espaço da vida cotidiana, onde os sujeitos estão submetidos a presente alienação, (e muitas vezes a educação reproduz isso) é neste mesmo espaço onde se constrói conhecimento e se processam as disputas por discursos, direitos e igualdade. Assim, é neste mesmo espaço da vida onde mudanças são prováveis e com esforço, concretizadas. No entanto, ao que parece, esta resistência não se processa naturalmente, visto que força e fraqueza, resistência e irresistência, subversão e resignação convivem nesta arena dependendo de qual desses parâmetros se invista mais.

Assim sendo, o discurso e a prática filosófica não condizem com o projeto societal onde se tem a “escola como empresa, a educação como mercadoria e o aluno como cliente” (SHIROMA, 2018, p. 93). Nesse caso, filosofia não representa esta ideologia onde educação é “serviço”, nem o ensino de filosofia talvez não seja o melhor porta-voz desta perspectiva mercadológica e acrítica de educação. Se o ensino de filosofia não contribuir com a libertação crítica do sujeito, fatalmente não será ensino de filosofia. Seria apenas uma educação enciclopédica e memorização.

Considerações finais

Pelo exposto, percebe-se que a filosofia é uma disciplina que como outras de ciências humanas, ainda constitui objeto de preocupação de educadores, pesquisadores e filósofos de forma geral, dadas as circunstâncias em que sua presença, ao que parece, ainda representa ameaça aos interesses dominantes. E, por conta disso, o estado gestado por estas mesmas forças tem assumido um caráter no qual seus interesses sejam eles, desenvolvimentistas, econômicos ou políticos são indiscutíveis.

Não deveria ser, mas lamentavelmente, o ensino de filosofia sofreu ao longo de séculos um movimento contínuo de contrarreforma estatal contra sua presença no currículo escolar. Verifica-se, portanto, que o conhecimento que desaliena e liberta nunca será bem visto, porém, notadamente, necessário face ao objetivo de se lutar por uma sociedade mais justa, igualitária,

plural e democrática.

Esta conjuntura mostra, portanto, que se os interesses dominantes são indiscutíveis ao ponto de se gerar uma oposição articulada ao ensino de filosofia, este, também, deve ser inegociável face a sua necessária implementação não só constituinte no currículo, mas também, as garantias necessárias de que sua organização curricular será articulada com vistas a garantir a integralidade do saber filosófico sem quaisquer reducionismos de seu valioso conteúdo, tão necessário à formação humana crítica.

Ante o exposto, afirma-se que o ensino de filosofia viveu este ciclo histórico de tensões onde sua inclusão ou exclusão no currículo foi a tônica das ações governamentais ao longo da história da educação brasileira. As disputas por sua ausência ou permanência curricular se deu por conta de ações de projetos de poder de governos autoritários versus ações de governos mais nitidamente populares com fulcro nas demandas sociais de educação.

À guisa de conclusão, verifica-se que estas tensões lamentavelmente, ainda estão longe de acabar, ao considerar que a realidade brasileira, com sua dinâmica centrada nos antagonismos entre os diferentes poderes e segmentos políticos, sociais e econômicos, determinam sob certa lógica, a tessitura das políticas educacionais e, conseqüentemente, as ações acerca do ensino de filosofia. Diante disso, os (des)caminhos nas políticas públicas de educação ainda apontam uma perspectiva de luta onde a questão deve ser discutida e pesquisada.

Referências

A IMPORTÂNCIA DA BNCC E DE SUA IMPLEMENTAÇÃO. *Observatório Movimento Pela Base*. 2023. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/a-importancia-da-bncc-e-de-sua-implementacao/>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Giovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. *Educação & Sociedade*, v. 25, n. 87, p. 335–351, 2004.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. *Filosofando: introdução à filosofia*. 6. ed. São Paulo: Moderna, 2016.

ASPIS, R.P.L. O professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cad. Cedes*, Campinas, vol. 24, n. 64, p. 305-320, set./dez. 2004. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622004000300004>>. Acesso em: 31 de out. 2023.

BOLSONARO, Jair Messias. *A função do governo é respeitar o dinheiro do contribuinte, ensinando para os jovens a leitura, escrita e a fazer conta e depois um ofício que gere renda*

[...] 26 de abr. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713997156425729>>. Acesso em: 21 out. 2023.

_____. *O Ministro da Educação @abrahamWeinT estuda descentralizar investimento em faculdades de filosofia e sociologia (humanas)*[...] 26 de abr. 2019. Twitter: @jairbolsonaro. Disponível em: <<https://twitter.com/jairbolsonaro/status/1121713534402990081>>. Acesso em: 21 out. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base – Ensino Médio*. 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 21/10/2023.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer 15/98; Resolução 03/98. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília, CNE/CEB, 1998.

_____. *Lei Nº 11.684, de 2 de Junho de 2008*. Altera o art. 36 da Lei nº 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. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARDOSO, T. F. L. As aulas régias no Rio de Janeiro: do projeto à prática (1759-1834). *Revista História da Educação, [S. l.]*, v. 3, n. 6, p. 105-130, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30261>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

CARVALHO, Flávio. Em torno a desafios e a proposituras à educação filosófica na formação de professores de filosofia. R. *NESEF*. Fil. Ens. Curitiba, v.6, n.6, p. 46-57. Jun./Dez. 2015.

CHALOUB, Jorge. LIMA, Pedro. PERLATTO, Fernando. Apresentação: Direitas no Brasil contemporâneo. *Teoria e cultura*. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 13 n. 2 Dezembro, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/13988>>. Acesso em: 21 de out. 2023.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. *Educação. Porto Alegre*, Porto Alegre, v. 32, n. 02, p. 185-191, ago. 2009. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822009000200011&lng=pt&nrm=iso>. acessos em: 17 dez. 2023.

DOS SANTOS, J. L.; COSTA, M. R. N. A influência do legado aristotélico-tomista na concepção da lei em Marsílio de Pádua. *Revista Ágora Filosófica, [S. l.]*, v. 9, n. 1, p. 103-118, 2012. DOI: 10.25247/P1982-999X.2009.v1n1.p103-118. Disponível em: <<https://www1.unicap.br/ojs/index.php/agora/article/view/75>>. Acesso em: 31 out. 2023.

JASPERS, Karl. *Introdução ao pensamento filosófico*. São Paulo: Ed. Cultrix, 1993.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro RJ, v. 23, p. 1-25, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230058.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

MAZAI, N. RIBAS, M. A. C. TRAJETÓRIA DO ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL. *Disciplinarum Scientia*. Série: Ciências Sociais e Humanas, Santa Maria, V.2, n.1, p.1-13, 2001. Disponível em:

<<https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumCH/article/view/1582/1487>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MONTALVÃO (BRASIL), S. de S. Gustavo Capanema e o ensino secundário no Brasil: a invenção de um legado. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 25, p. e108349, 2021.

Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/108349>>. Acesso em: 17 dez. 2023.

MOURA, R. D. OLIVEIRA, M. D. de. *Tendência pedagógica tecnicista e sua relação com o currículo do novo ensino médio regular*. Anais VII CONEDU - Edição Online. Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em:

<<https://editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/69590>>. Acesso em: 17/12/2023 14:52

PEREIRA DOS SANTOS, M. A pedagogia filosófica do movimento iluminista no século XVIII e suas repercussões na educação escolar contemporânea: uma abordagem histórica - doi: 10.4025/imagenseduc.v3i2.19881. *Imagens da Educação*, v. 3, n. 2, p. 1-13, 13 jun. 2013. Disponível em:

<<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc/article/view/19881>>. Acesso em: 14 dez. 2023.

REBOUÇAS PORTO JÚNIOR, F. G. EDUCAÇÃO NA PRIMEIRA REPÚBLICA (1889-1930). *APRENDER - Caderno de Filosofia e Psicologia da Educação*, [S. l.], n. 1, 2014.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3033>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SALVIA, A. L. L.; NETO, O. C. O que pode o ensino de filosofia na BNCC?. *Revista Digital de Ensino de Filosofia - REFilo*, [S. l.], v. 7, p. e16/1–24, 2021. DOI:

10.5902/2448065767379. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsm.br/refilo/article/view/67379>>. Acesso em: 10 dez. 2023.

SHIROMA, Eneida Oto. Gerencialismo e formação de professores nas agendas das organizações multilaterais. *Momento - Diálogos em Educação*, ABNT, v. 27, n. 2, p. 88106, ago. 2018. ISSN 2316-3100. Disponível em:

<<https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8093/5344>>. Acesso em: 31 dez. 2019.

SILVA, Alexandre Ribeiro da; SIMÕES NETO, José de Caldas; RODRIGUES, Katissa Galgania Feitosa Coutinho. Estrutura e Funcionamento do Ensino no Período Pombalino no Brasil. *Rev.Mult. Psic.*, vol.12, n.41, p.637-648, 2018. <Disponível em:

<https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1247/0> Acesso: 03/09/2021> Acesso em: 10/03/2022.

TAMBARA, E. A. C. Reforma João Luiz Alves (conhecida por Lei Rocha Vaz) Decreto Nº 16.782 A – de 13 de Janeiro de 1925. *Revista História da Educação*, [S. l.], v. 13, n. 28, p.

253–290, 2012. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/29024>>. Acesso em: 10 dez. 2023.