



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Ciências Sociais
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas

Bruno Tavares Assunção

**O que pode um professor de Filosofia? A reflexão em torno da
responsabilidade ético-política do ensino de Filosofia**

Rio de Janeiro
2021

Bruno Tavares Assunção

**O que pode um professor de Filosofia? A reflexão em torno da
responsabilidade ético-política do ensino de Filosofia**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ética e Filosofia Política.

Orientadora: Prof^a. Dra. Dirce Eleonora Nigro Solis

Rio de Janeiro

2021

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CCS/A

A851 Assunção, Bruno Tavares.
O que pode um professor de Filosofia?: A reflexão em torno da
responsabilidade ético-política do ensino de Filosofia / Bruno Tavares
Assunção. – 2021.
82 f.

Orientadora: Dirce Eleonora Nigro Solis.
Dissertação (Mestrado)– Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.

1. Filosofia – Estudo e ensino – Teses. 2. Existencialismo – Teses. 3.
Filosofia – Brasil – Teses. I. Solis, Dirce Eleonora Nigro. II. Universidade
do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas.
III. Título.

CDU 1(07)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou
parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Bruno Tavares Assunção

**O que pode um professor de Filosofia? A reflexão em torno da
responsabilidade ético-política do ensino de Filosofia.**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Ética e Filosofia Política.

Aprovada em 16 de agosto de 2021.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Dirce Eleonora Nigro Solis (Orientadora)
Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - UERJ

Prof. Dr. Marcelo José Derzi Moraes
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Dalton José Alves
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2021

AGRADECIMENTOS

Certamente, esta dissertação não seria possível sem as inquietações, questionamentos e dúvidas desenvolvidas com meus alunos durante as aulas de filosofia ao longo destes anos. Agradeço a eles pela participação, pelo engajamento e por nunca deixarem a dúvida cessar.

Estimo um especial agradecimento a todos os servidores do Núcleo de Documentação e Memória (NUDOM) do Colégio Pedro II, pela prestatividade, disponibilidade e inúmeros auxílios acerca da pesquisa do acervo e da documentação que possibilitaram uma considerável parte do desenvolvimento desta dissertação.

Este texto, e tantos outros, não seriam possíveis sem a orientação da Profa. Dra. Dirce Eleonora Nigro Solis, a quem devo grande parte de minha jornada na filosofia e que sou profundamente grato pela confiança, pela orientação e pelas oportunidades que a mim designa de quando ainda era um graduando. Sem a sua orientação, confiança e amizade, esta jornada não seria possível.

Meu agradecimento à Universidade do Estado do Rio de Janeiro, seus técnicos, docentes e demais colaboradores, símbolo de resistência e tanto orgulho para mim. Instituição à qual devo muito mais que minha formação enquanto professor de filosofia, mas sim a formação enquanto um ser humano consciente de sua responsabilidade social. Por todas as oportunidades e horizontes desbravados: meu muito obrigado.

Nunca poderei deixar de agradecer a minha mãe (*in memoriam*) que sempre confiou e lutou por mim, acreditou em meu potencial e tanto ensinou e me motiva a continuar em minha profissão e compreender que a educação é libertadora e transformadora.

Agradeço a meu pai, por todo o companheirismo e amizade, principalmente nos períodos mais difíceis, sempre esteve ao meu lado.

A minha tia Lenita, por tanto me ouvir, me aconselhar e me incentivar a desenvolver este texto.

A minha família, por todo o apoio nesses anos e nas horas mais difíceis, nas quais a união nos manteve juntos.

Aos meus amigos, pelos conselhos, leituras e críticas ao texto e todo apoio dedicado.

Onde poderia eu conservar o meu? Não se pode colocar o passado no bolso; preciso ter uma casa, arrumá-lo nela. Só possuo meu corpo; um homem inteiramente sozinho, só com seu corpo, não pode reter as lembranças, elas passam através dele. Não deveria me queixar: tudo o que quis foi ser livre.

Jean-Paul Sartre

RESUMO

ASSUNÇÃO, Bruno Tavares. *O que pode um professor de Filosofia? A reflexão entorno da responsabilidade ético-política do ensino de filosofia*. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

A presente dissertação tem por objetivo refletir e apontar as implicações ético-políticas em torno do ensino de Filosofia. Há mais de uma década o ensino de filosofia teve a sua reinserção no currículo do ensino médio, suscitando uma gama de discussões e medidas em seu entorno. Tendo como viés o conceito de responsabilidade, a partir do existencialismo de Jean-Paul Sartre, é fundamental a reflexão acerca da questão do ensino filosófico considerando a esfera da responsabilidade para com o outro. É necessário compreender a relação apontada por Sartre, esta relação do *Para-si* e do Para-outro, é fundamental para dimensionar a importância de sua filosofia como constituinte de uma perspectiva do homem não apenas para o início do século, mas, sobretudo, para retornarmos ao passado e nos projetarmos ao futuro com o intuito de objetivarmos a ideia de responsabilidade, acima de tudo. A garantia ao acesso do ensino filosófico compreende, acima de tudo, um compromisso com toda a humanidade. Somente a partir da reflexão de sua existência, da existência do outro e do mundo, o *Para-si* compreende-se como consciência partícipe de seu papel político no mundo e a experiência da filosofia torna-se possível.

Palavras-chave: Existencialismo. Ensino de filosofia. Filosofia no Brasil.

ABSTRACT

ASSUNÇÃO, Bruno Tavares. *What can a Philosophy teacher do?* The reflection around the ethical-political responsibility of teaching philosophy. 2021. 82 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

This dissertation aims to reflect and point out the ethical-political implications surrounding the teaching of Philosophy. Almost a decade ago, the teaching of philosophy had its reinsertion in the high school curriculum, raising a range of discussions and measures in its surroundings. Considering the concept of responsibility, based on Jean-Paul Sartre's existentialism, it is essential to reflect on the issue of philosophical teaching considering the sphere of responsibility towards the other. Understanding Sartre's relation, this relationship between Being for-itself and Being for-others, fundamental to the importance of his philosophy as a constituent of a man's perspective not only for the beginning of the century, but above all to return to the past and projected into the future with the aim of objectifying the idea of responsibility, above all else. Ensuring access to philosophical education is, above all, a commitment to all mankind. Only by reflecting on its existence, on the existence of the other and on the world, the Being for-itself understand itself as a conscious participant in its political role in the world, and the experience of philosophy becomes possible.

Keywords: Existentialism. Teaching philosophy. Philosophy in Brazil.

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 O PROFESSOR E O ALUNO: A RELAÇÃO COM O OUTRO EM SARTRE | 14 |
| 2 O QUE PODE UM PROFESSOR DE FILOSOFIA? | 22 |
| 2.1 Quem é o professor de filosofia? | 23 |
| 2.2 Qual o lugar o professor de filosofia na rede estadual do Rio de Janeiro?.. | 26 |
| 2.3 O que consegue um professor de filosofia na rede privada do Rio de Janeiro..... | 31 |
| 3 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO FILOSÓFICO NO BRASIL | 33 |
| 3.1 O ensino filosófico nos Colégios Jesuítas | 33 |
| 3.2 O ensino filosófico e o Colégio Pedro II..... | 37 |
| 3.3 O ensino filosófico o Positivismo na Primeira República..... | 41 |
| 3.4 O ensino filosófico no âmbito da Escola Nova..... | 45 |
| 3.5 Reforma Capanema..... | 50 |
| 3.6 O ensino de filosofia no período ditatorial brasileiro..... | 55 |
| 3.7 A reinserção da filosofia no ensino médio..... | 57 |
| 4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO ENSINO MÉDIO | 63 |
| 5 O ENSINO DE FILOSOFIA EM TEMPOS PANDÊMICOS | 71 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 75 |
| REFERÊNCIAS | 76 |

INTRODUÇÃO

O ensino de filosofia já compreende, por si só, uma problemática deveras extensa, complexa e permeada por labirintos epistemológicos e metodológicos. A presente dissertação procura compreender e indicar os desígnios políticos no que circunda o ensino de filosofia no Brasil ao longo de sua história e de suas frequentes inserções e retiradas.

Há pouco mais de uma década, com a aprovação da Lei no. 11.684 do Conselho Nacional de Educação, que alterou o artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96), a Filosofia, assim como a Sociologia, tornou-se obrigatória nos três anos do Ensino Médio. A partir de então, sua reinserção suscitou uma gama de discussões e medidas em seu entorno.

A trajetória do ensino de Filosofia no Brasil está diretamente ligada ao grupo político dominante e, conseqüentemente, às suas ideologias. De fato, observa-se que o ensino filosófico, propriamente falando, passou por diversas idas e vindas. Sobretudo, no período da Ditadura Militar, a Filosofia era considerada subversiva, de caráter perigoso e duvidoso.

Durante a primeira metade da década de 1970, ocorreu no Brasil uma reforma do Ensino Médio, decretando o fim da escola tradicional, com um viés humanista, em prol de uma formação voltada para os setores da economia e da formação técnica. A partir de tal reforma, diversas disciplinas ligadas às áreas de ciências humanas, passaram por uma espécie de esvaziamento e, conseqüentemente, a Filosofia foi eliminada progressivamente do novo currículo do secundário. Ainda em um primeiro momento, compunha os currículos como disciplina optativa, mas, posteriormente, foi totalmente banida. Por meio de lutas coletivas, foi reintroduzida nos currículos das secretarias estaduais de educação, ainda sob caráter optativo, no Rio de Janeiro, a partir de 1980.

Neste novo horizonte do ensino de Filosofia, havia uma nova questão a ser refletida: o panorama socioeducacional que, por sua vez, não estaria mais em consonância com a realidade do país antes de sua retirada.

Diante deste preocupante horizonte acerca da Filosofia e do seu ensino, é necessário refletir sobre a responsabilidade ético-política da questão e, acima de tudo, do professor de Filosofia. Mediante tal problemática, o intuito da presente dissertação, será construído a partir da conceituação de responsabilidade na perspectiva de Jean-

Paul Sartre. A responsabilidade, como cerne de entendimento da questão da liberdade para Sartre é, acima de tudo, um compromisso que se assume não apenas para si, mas para toda uma humanidade, decerto “[...]sou responsável por mim e por todos, e crio uma certa imagem do homem por mim escolhida; escolhendo-me, escolho o homem.” (SARTRE, 1973, p. 13).

Ao assumir um compromisso para com a humanidade, o *Para-si*, a consciência, constrói a dimensão política de sua existência¹. “O Nós é uma certa experiência particular que se produz, em casos especiais, sobre o fundamento do ser-Para-outro em geral. O ser-Para-outro precede e fundamenta o ser-com-o-outro.” (SARTRE, 2011, p. 514).

Acima de tudo esta relação do *ser-com-o-outro* precisa estar pautada na questão da responsabilidade. Ao perceber o outro, não mais como um mero objeto, mas especialmente, como um corpo dotado de consciência e de subjetividade, perpassando pela questão da alteridade, é estabelecida a relação de intersubjetividade.

Sartre reconhece a imersão do indivíduo e seu reflexo em uma sociedade, um período histórico, uma situação. Ora, não estaria justamente aí a questão da responsabilidade ao ensinar? O próprio fundamento da educação, com o intuito de uma emancipação, seria o reflexo, o resultado de uma sociedade, ou ainda uma relação dialética, na qual os indivíduos, ao escolherem para si, escolhem, na verdade, para todos. Acima de tudo, ao se realizar, o *Para-si* constrói uma constante ruptura radical com a imanência e com seu passado. É a partir de um horizonte de rupturas com as estruturas e as ideologias dominantes, que a responsabilidade do ensino filosófico necessita estar pautada.

Na reunião de conferências *Em defesa dos intelectuais* (1994), Sartre reflete sobre a questão do intelectual na sociedade capitalista, na qual observa-se o nascimento de um novo tipo de profissional: o especialista do saber prático. Esse tipo de profissional, que surge em meio ao conflito entre a burguesia e os ideais da Igreja, não constrói, nem faz parte da ideologia burguesa. Sua função é apenas manter determinadas funcionalidades de um sistema já estabelecido e sua educação.

¹ Cabe ressaltar que o *Para-si* conceituado por Sartre é a própria consciência. Segundo Sartre, o estudo da realidade humana deve primordialmente iniciar pela reflexão da consciência. Nesta perspectiva, a consciência é sempre consciência de alguma coisa, como já apontara a fenomenologia. Retornaremos a esta reflexão mais adiante.

Ora, tal ideal, de uma formação de mão-de-obra, sobretudo de qualificação técnica, que visa atender ao mercado de trabalho, parece constituir o ideal da reforma do ensino médio, retornando aos moldes, já intencionados, desde a ditadura militar.

O intelectual, segundo Sartre, seria produto de uma contradição, ou seja:

O que define um intelectual, nas nossas sociedades, em contrapartida, é a contradição profunda entre a universalidade que a sociedade burguesa é obrigada a dar ao seu saber e o quadro ideológico e político particular no qual ele está condenado a aplicá-lo. [...] O futuro intelectual recebeu portanto um ensino universal, mas no quadro duma sociedade particular, possuindo interesses particulares e uma ideologia da classe: uma ideologia que é ela mesma particular, que lhe é inculcada desde a infância e que na sua particularidade se opõe ao universalismo de sua atividade social. (SARTRE, 1970, p. 13).

A contradição é própria do ser, concerne ao mundo prático. Sendo assim, em tal situação, encontra-se o professor, pois nele está contido o saber prático, a universalidade, e a ideologia, o particularismo.

O intelectual necessita partir de sua própria classe, de sua própria vivência. Uma das questões apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), ao que tange o ensino de Filosofia, “ênfatisa a competência da Filosofia para promover, sistematicamente, condições indispensáveis para a formação da cidadania plena” (BRASIL, 2002, p. 45).

O exercício da cidadania é, essencialmente uma questão ético-política que, por sua vez, é permeada pela questão da liberdade do *Para-si* como sujeito responsável pelo seu exercício. A práxis, é própria de cada indivíduo, a experiência original de toda a dialética. Por meio da práxis, o *Para-si* percebe-se capaz de executar uma ação que altera o estado de mundo atual, supera uma situação já posta, a transcende. Este compreende o projeto, a capacidade do indivíduo de ir além, de compreender uma situação atual, agir e alcançar algo que ainda não está pronto, próprio da existência humana. Em suma, “Não se trata de escolher a época, mas de se escolher nela.” (SARTRE, 1968, p. 252).

Nesta perspectiva, o ensino filosófico pode oferecer justamente um novo campo de visão/ação para a compreensão das contradições e, conseqüentemente, por meio da construção do espírito crítico, alicerçar as bases para uma ação refletida. No entanto, como já exposto anteriormente, tal construção desse novo campo de visão/ação, vai de encontro aos ideais das classes dominantes. O ensino filosófico

tendo por escopo a experiência crítica, procura fundamentar as condições de inteligibilidade histórica da práxis.

Para que seja possível um ensino filosófico, este deve ter por alicerce não apenas a teoria ou a história da filosofia, se pautando apenas num modelo de transmissão de correntes filosóficas. Tal possibilidade de ensinar filosofia, ou iniciar uma visão filosófica, precisa ser possibilitada pela vivência da própria filosofia, perpassando pela realidade do *Para-si*, partindo de sua existência, problematizando-a e, deste modo, chegar à conceituação esperada. É partir da própria práxis para transcender a situação posta. A partir da experimentação desses momentos de contradição, de desestabilização, podem surgir inúmeras outras “soluções”, ou ainda, indagações. Sartre, por meio da atividade filosófica, de um intelectual engajado e comprometido com as questões de seu tempo, a utiliza como instrumento para a busca da liberdade, ou seja, como uma ferramenta que possibilite a autonomia do sujeito frente à sua própria existência.

Garantir o acesso ao ensino filosófico compreende, acima de tudo, um compromisso com toda a humanidade. Somente a partir da reflexão de sua existência, da existência do outro e do mundo, o *Para-si* compreende-se como consciência partícipe de seu papel político no mundo e a experiência da filosofia torna-se possível.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), um documento de caráter normativo, o que assim como os demais documentos norteadores da educação no Brasil, tem por objetivo garantir aos estudantes um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, em todas as regiões do país e nas escolas públicas e privadas.

Assim como a BNCC, e a Reforma do Ensino Médio, retiram, não só a Filosofia, como diversas outras disciplinas do currículo escolar, de um patamar de merecimento após inúmeras reivindicações contrárias de associações, professores e alunos. Tais documentos norteadores trazem obscuridade para o futuro do ensino no Brasil e se resumem a discussões teórico-pedagógicas.

A Base Nacional Comum Curricular, está assentada em um modelo pedagógico neotecnista. Este modelo tem por base:

a política educacional foi submetida ao rígido planejamento em termos da relação entre custo e benefício promovida pela educação, associada às demandas do setor produtivo e à capacidade de resposta a essas demandas pelos sistemas educacionais. Essa visão admitiu a existência de certo isomorfismo entre a organização interna da escola e a organização da produção e baseou-se na convicção de que o aprendizado das relações

sociais de produção dava-se pela vivência das relações sociais da educação. (RAMOS, 2010, p. 191).

Em meio a uma produção de discurso acerca da BNCC e, conseqüentemente do Novo Ensino Médio, é possível reafirmar a sua finalidade: a formação exclusivamente para o mercado de trabalho, ainda que o documento norteie uma formação para o mundo do trabalho. Isto porque, neste modelo educacional, os objetivos de aprendizagem tornam-se operacionalizados, toda e qualquer processo de ensino-aprendizagem passa a estar pautado em um modelo de treinamento, com objetivos e metas a serem alcançadas. A filosofia, neste sentido, perderia a sua especificidade, pois é justamente uma reflexão. E a esta reflexão não cabe um engessamento de objetivos, metas, finalidades e avaliações quantitativas que são determinadas por este modelo.

A configuração do denominado Novo Ensino Médio, traz à tona as inúmeras e consolidadas tentativas de oferecer uma formação voltada ao mercado de trabalho, destinada às classes mais abastadas da sociedade e uma pequena parcela da população, que ingressará nos cursos de educação superior. Cabe ressaltar que a produção de um discurso concernente à Base Nacional Comum Curricular está justamente veiculada à uma ideologia da classe dominante, enquanto mantenedora e perpetuadora dos status quo. Como apontara Michel Foucault: “Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e poderes que eles trazem consigo.” (FOUCAULT, 2007, p. 44).

Há algum tempo a educação tornara-se uma mercadoria e, como toda mercadoria, destinada à uma classe específica. Assim,

Uma das funções principais da educação formal nas nossas sociedades é produzir tanta conformidade ou “consenso” quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados. Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou menos mera tolerância – de um mandato que estimule instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica de nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso também que, no âmbito educacional as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, eles devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2005 p. 45).

Certamente, o futuro do ensino filosófico no Brasil é permeado por sólidas incertezas. Se as incertezas é que constituem a própria atividade filosófica, tais incertezas do ensino filosófico são permeadas pela obscuridade do futuro.

1 O PROFESSOR E O ALUNO: A RELAÇÃO COM O OUTRO EM SARTRE

A filosofia existencialista, principalmente a partir da perspectiva de Jean-Paul Sartre, empenhou uma série de conceituações imprescindíveis para a filosofia no século XX.

Sartre, ao rejeitar a ideia de uma essência humana e de um deus criador, afirma seu posicionamento enquanto um existencialismo ateu, ao contrário de Karl Jaspers e Gabriel Marcel. Assim, enquanto o existencialismo ateu,

Declara ele que, se Deus não existe, há pelo menos um ser pelo qual a existência precede a essência, um ser que existe antes de poder ser definido por qualquer outro conceito, e que este ser é o homem ou, como diz Heidegger, a realidade humana. (SARTRE, 1973, p. 12).

Vale ressaltar que Sartre, inverte a relação ao afirmar a existência como o primeiro pressuposto do ser, ou seja, afirmando que primeiro o ser existe para, ao longo de sua existência, que não é pré-determinada, construir a sua essência, ou seja, constrói-se enquanto sujeito.

Que significará aqui dizer-se que a existência precede a essência? Significa que o homem primeiramente existe, se descobre, surge no mundo; e que só depois se define. O homem, primeiramente não é nada. Só depois será alguma coisa e tal como a si próprio se fizer. Assim, não há natureza humana, visto que não há Deus para a conceber. O homem é, não apenas como ele se concebe, mas como ele quer que seja, como ele se concebe depois da existência, como ele se deseja após esse impulso para a existência; o homem não é mais que o que ele faz. Tal é o primeiro princípio do existencialismo. (SARTRE, 1973, p. 12).

Ao discorrer sobre um impulso para a existência, Sartre aponta justamente para a questão da liberdade, da escolha e, acima de tudo da responsabilidade que o homem tem sobre si mesmo e sobre os outros. Assim, se fosse possível compreendermos um indício necessário, algo comum a todos os seres, este indício, seria a liberdade. Sartre confere à liberdade uma importância ontológica que não pode ser reduzida. Ou seja,

A liberdade é precisamente o nada que é tendo sido no âmago do homem e obriga a realidade humana a fazer-se em vez de ser. Como vimos, para a realidade-humana, ser é escolher-se: nada lhe vem de fora, ou tampouco de dentro, que ela possa receber ou aceitar. Está inteiramente abandonada, sem qualquer ajuda de nenhuma espécie, à insustentável necessidade de fazer-se até o mínimo detalhe. Assim, a liberdade não é um ser: é o ser do homem, ou seja, seu nada de ser.[...] O homem não poderia ser ora livre, ora escravo: é inteiramente e sempre livre, ou não o é. (SARTRE, 2011, p. 545).

Nesta perspectiva, cabe explicitarmos algumas distinções fundamentais no existencialismo sartreano: o *Ser-em-si*, o *Ser-para-si*, compreendendo as duas categorias fundamentais da existência, angústia, má-fé, situação, *Para-outro* e algumas relações pertinentes.

Sartre inicia sua reflexão a partir da fenomenologia, compreendendo a consciência como transcendente, pois ela é sempre em relação a um outro ser. Em vista disso, a transcendência é a estrutura constitutiva da consciência humana. O ser humano, segundo Sartre, é composto por uma consciência, um *Ser-para-si*, ou o *Para-si*, e por um corpo o *Ser-em-si*, ou *Em-si*. Assim, enquanto um ser que está no mundo, ele não pode ser dissociado corpo-mente-mundo. O *Em-si*, em linhas gerais, possui uma identidade definida, são os objetos, o próprio corpo. Desta forma, o *Para-si*, não possui uma essência definida, sendo a própria consciência. Sendo o *Para-si*, o ser do homem, justamente pela existência de uma consciência, o diferenciando dos objetos e dos animais no mundo. O ser humano é a dualidade corpo/consciência inseparável. Justamente por não possuir uma essência, o *Para-si* existe enquanto negação, o nada, propriamente dito. A consciência percebe nos objetos o seu não ser, não se identifica com nenhum dos *Em-si*, ou seja, é instituída por meio de uma falta, uma carência. Enquanto o *Para-si*, como pura negação, está em um constante desejar ser. Como o *Para-si* é o próprio ser do homem, este é sempre um nada no mundo, ou seja, não é determinado, mas sim determinante de sua essência ao longo de sua existência. Assim, a liberdade é constituinte do *para-si*. É por meio da liberdade, que uma subjetividade pode ser tornar uma objetividade para Sartre.

A intencionalidade, em Sartre, pode ser compreendida como o movimento da consciência, de lançar-se para fora de si mesma, para o conhecimento dos objetos e para o conhecimento de outras consciências, com uma intenção e direção em relação a outros seres, outros fenômenos, outras relações. É o nada que vem ao mundo pelo homem e faz a constrói a relação *Ser-em-si* e *Ser-para-si* ser um fluxo recíproco entre eles. Pois, assim como o ser humano não está pronto, ele busca a reciprocidade para com os outros para se definir. O nada, é o fundamento do *Para-si*. Ou seja,

O nada acha-se na origem do juízo negativo porque ele próprio é negação. Fundamenta a negação como ato porque é negação como ser. O nada não pode ser nada, a menos que se nadifique expressamente como nada do mundo; quer dizer, que, na sua nadificação, dirige-se expressamente a este

mundo de modo a se constituir como negação do mundo. O nada carrega o ser em seu coração. (SARTRE, 2011, p. 60).

É justamente por compreender que não há nada determinado, que tudo vem ao mundo por meio de sua liberdade, arcando com a própria responsabilidade, que o homem se angustia.

O existencialista não tem pejo em declarar que o homem é angústia. Significa isso: o homem ligado por um compromisso e que se dá conta de que não é apenas aquele que escolhe ser, mas de que é também um legislador pronto a escolher, ao mesmo tempo que a si próprio, a humanidade inteira, não poderia escapar ao sentimento da sua total e profunda responsabilidade. (SARTRE, 1973, p. 13).

A angústia, compreendida aqui, aos moldes do existencialismo sartreano, não é concebida como uma estrutura estagnante do *Para-si* enquanto um ser da ação. Sartre adverte que justamente ela lança o ser humano para ação, pois compreende que nada é previamente determinado por um ser superior ou pelo que se convém a denominar de destino, “ela não é uma cortina que nos separe da ação, mas faz parte da própria ação.” (SARTRE, 1973, p. 14). A angústia é reveladora do nada do *Para-si*, ela faz parte da própria ação, pois pode ser compreendida como um movimento impulsionador para a ação. Ainda que escolha o não agir, o *Para-si*, empenha uma escolha, uma ação, o próprio exercício de sua liberdade. A angústia, sob a ótica sartreana, diverge do conceito de angústia para Kierkegaard e Heidegger. Estes compreendiam a angústia no sentido de medo, temor. Em Sartre, a angústia implica uma apreensão reflexiva sobre o eu e nossa liberdade. A angústia, portanto, advém do reconhecimento da liberdade, assim como a consciência de nossa própria responsabilidade por nossas escolhas.

A exposição mais notável acerca do conceito de angústia pode ser encontrada na *Náusea* (2006). O romance, escrito em forma de um diário de Antoine Roquentin, um historiador que tem por objetivo escrever a biografia do Marquês de Robellon, revela página a página os dilemas da existência humana. A náusea, experimentada pelo protagonista, que o leva a arrepiantes vertigens, é compreendida como uma experiência existencial. De fato, o romance contém uma análise do mundo como contingência, isto é, como algo absolutamente necessário, e que o homem corresponderia a um ser totalmente gratuito. Assim Sartre diferencia o contingente do necessário:

O essencial é a contingência. O que quero dizer é que, por definição, a existência não é a necessidade. Existir é simplesmente estar aqui; os entes aparecem, deixam que os encontremos, mas nunca podemos deduzi-los. Creio que há pessoas que compreenderam isso. Só que tentaram superar essa contingência inventando um ser necessário e causa de si próprio. Ora, nenhum ser é necessário pode explicar a existência: a contingência não é uma ilusão, uma aparência que se pode dissipar; é o absoluto, por conseguinte a gratuidade perfeita. Tudo é gratuito: esse jardim, essa cidade e eu próprio. (SARTRE, 2006, p. 165).

Diante da angústia constituinte do *Para-si*, Sartre chama a atenção para a questão da má-fé. Esta, pode ser concernida como a apreensão angustiada da responsabilidade do *Para-si*. Sendo justamente a estrutura humana, a facticidade e a liberdade transcendente, a má-fé compreenderia a negação de tais aspectos fundamentais. Ao rejeitar a liberdade, enquanto transcendência, e a facticidade, necessariamente ingressa-se na má-fé, recusando a reconhecer o que é o próprio ser humano. Deste modo,

O ato primeiro da má-fé é fugir do que não se pode fugir, fugir do que se é. Ora, o próprio projeto de fuga revela à má-fé uma desagregação íntima no seio do ser e essa desagregação é o que ela almeja ser. [...] A má-fé procura fugir do Em-si refugiando-se na desagregação íntima de meu ser. Mas essa própria desagregação é por ela negada, tal como nega ser ela mesma. Ao fugir pelo “não-ser-o-que-se-é” do Em-si que não sou, à maneira do “não-ser-o-que-não-se-é”. Se a má-fé é possível, deve-se a que constitui a ameaça imediata e permanente de todo o projeto do ser humanidade, ao fato de a consciência esconder em seu ser permanente risco de má-fé. E a origem desse risco é que a consciência, ao mesmo tempo em seu ser, é o que não é e não é o que é. (SARTRE, 2011, p. 118).

Convém ressaltar que, o ser humano tende a utilizar a situação na qual está inserido como determinante de sua ação, ou seja, procura responsabilizar fatores externos para o exercício da sua liberdade. A citada atitude, configuraria a própria atitude da má-fé. Sartre nos chama a atenção justamente para a questão da situação, a qual todos nós estamos inseridos, mas que as situações não determinam as nossas escolhas, ou melhor, quaisquer que sejam as situações, o ser humano tem impreterivelmente a escolha de ação sobre elas.

E o significativo é que a má-fé não designa um problema particular, um comportamento entre outros, ou uma situação adstrita ao plano moral; Sartre se refere muito mais a uma ameaça que surge como constitutiva da própria existência humana e que está ontologicamente presente em todos os comportamentos, simplesmente por serem humanos. (BORNHEIM, 2000, p. 51).

Compreendendo a questão da liberdade, as duas categorias fundamentais da existência: *Em-si* e *Para-si*, a angústia, a má-fé, a situação, cabe-nos agora explicitar a compreensão do *Para-outro*, assim como suas principais relações e, principalmente, como a questão do ensino de filosofia está inserida na presente reflexão.

Ao analisarmos a questão do ensinarmos, a questão do ensino de filosofia, é imprescindível nos atentarmos na presente questão da existência do outro e, primordialmente, a relação, ou seja, na reflexão acerca da relação professor/aluno que configura o presente texto.

Sartre realiza uma distinção de três configurações de relações com o outro.

Na primeira destas configurações, sugere uma relação apropriativa, concernente aos objetos e, que neste caso, apropria-se do outro como puro objeto, com a finalidade de utilização enquanto instrumento.

A segunda configuração faz com que o outro assuma uma perspectiva sobre objetos para os quais dirigimos o olhar, ou seja, a partir da presença do outro, aquele que dirige o seu olhar, o tem modificado a partir da presença do outro. Ainda assim, esta não compreende o modo original de relação com o outro.

A terceira e última configuração da relação com o outro é como aquele que me olha e pode me julgar, ou seja, é experienciar a nossa própria objetividade. É diante do olhar do outro, que nos tornamos objetos, ou um objeto de julgamento. Desta maneira, Sartre afirma que:

Todavia, o Outro é assim dado naquilo que é. O caráter não difere da facticidade, ou seja, da contingência originária. Logo, captamos o outro como livre; observamos mais atrás que a liberdade é uma qualidade objetiva do Outro como poder incondicionado de modificar as situações. Esse poder não se distingue do que se constitui originariamente o outro, poder fazer com que uma situação exista em geral: poder modificar uma situação, com efeito, é precisamente fazer com que uma situação exista. A liberdade objetiva do o Outro nada mais é que a transcendência-transcendida; é liberdade-objeto, como assentamos. Nesse sentido, o outro aparece como aquele que deve ser compreendido a partir de uma situação perpetuamente modificada. (SARTRE, 2011, p. 440).

O “outro”, que neste caso me refiro, ao corpo discente ou aluno, é reconhecido como portador de uma humanidade e deve estar no cerne da atividade de ensinar, ou na pretensão de ensinar algo. É, justamente, no reconhecimento do “outro”, como portador de uma consciência, e não apenas de um objeto corpóreo, que o reconheço como dotado de humanidade, e reconheço a mim mesmo como também dotado desta

humanidade. É esta humanidade que nos aproxima, que nos coloca numa relação de igualdade e, acima de tudo, de responsabilidade. A condução do olhar ou de uma escuta filosófica, vide a que já realizava Sócrates na antiguidade clássica, era construída justamente por meio do reconhecimento do nada saber, como uma abertura para o novo. É nesta abertura para o novo, o inesperado ou, até mesmo, o absurdo, o não pensado, que deve ser pautada a atividade de ensinar filosofia.

Ao início da terceira parte de *O Ser e o Nada* (2011), a questão do Outro é introduzida como fundamental para a constituição do *para-si*. O *ser-em-si*, ou o *em-si*, é compreendido como o ser, é o primordial, ele simplesmente é, enquanto o *ser-para-si*, ou o *para-si*, é fundamentalmente uma negação, que vem à existência como *para-si* ao separar-se do *em-si* e definir-se como algo que não é. Ao definir a existência do outro, Sartre afirma:

Na origem da questão da existência do Outro há uma pressuposição fundamental: o Outro, com efeito é o Outro, ou seja, o eu que não sou seu; captamos aqui, portanto, uma negação como estrutura constituinte do ser-outro. [...] O outro é aquele que não é o que eu sou e que é o que eu não sou. Esse não ser indica um nada como elemento de separação dado entre o Outro e eu. Entre o Outro e eu há um nada de separação. Esse nada não tem origem em mim ou no Outro, nem em uma relação recíproca entre o Outro e eu; mas, ao contrário, é originariamente o fundamento de toda relação entre o Outro e eu, enquanto ausência da primeira relação. (SARTRE, 2011, p. 300).

É por meio da facticidade, que tal relação será designada incorporando a situação social. E tal situação é criada a partir das condições impostas pela facticidade conjugadas ao significado pela liberdade. Assim, o *para-si* é a liberdade, mas não de uma maneira isolada, pois toda liberdade está em situação, não sendo possível a situação sem liberdade. A facticidade é própria do *para-si*, pois é inserido nela, que ele exerce a sua liberdade. Sartre compreende a liberdade como um paradoxo, pois: “somos uma liberdade que escolhe, mas não escolhe ser livres: estamos condenados à liberdade, como dissemos atrás, arremessados na liberdade.” (SARTRE, 2011, p. 597). A liberdade é anterior, ontologicamente, à facticidade. A situação, que Sartre chama atenção, e na qual o *para-si* está inserido, se estabelece sobre um âmago de facticidade. É preciso salientar que a situação não determina a escolha, ou seja, ela não determina a liberdade do *Para-si*.

Quando o *Para-si* realiza uma escolha, ele está realizando uma escolha dentro da situação a qual está inserido, como já explanamos anteriormente. Ao escolher algo,

cada ser humano cria um modelo de homem que os outros podem seguir, ou seja, a sua responsabilidade diante da humanidade.

Para Sartre, o compromisso seria uma espécie de amálgama ética para com o outro e para com o mundo. O princípio, assim entendido, do compromisso, estaria pautado na escolha que o *Para-si* realiza, tomando como reflexão a consequência para o outro, Assim,

Eu construo o universal escolhendo-me; construo-o compreendendo o projeto de qualquer outro homem, seja qual for a sua época. Este absoluto da escolha não suprime a relatividade de cada época. O absoluto compromisso livre pelo qual cada homem se realiza, realizando um tipo de humanidade, compromisso sempre compreensível seja em que época e por quem for, e a relatividade do conjunto cultural que pode resultar de semelhante escolha; (SARTRE, 1973, p. 23).

Nesta perspectiva, Sartre aponta que ao escolhermos algo, optaremos por uma alternativa que, dentro das condições de existência nas quais estamos inseridos, seria a melhor alternativa e, por ser a melhor, todos também poderiam optar por ela. Assim, por meio de sua escolha, o *Para-si* cria um modelo de ser humano que os outros podem seguir, estaria aí situada a sua responsabilidade diante da humanidade.

O existencialismo sartreano procura compreender o ser humano a partir de sua liberdade, de sua condenação à liberdade. Assim, não há possibilidade de fuga da liberdade ou de não escolher, de não exercer propriamente a sua liberdade. À esta tentativa, de fuga da liberdade, Sartre denominou como má-fé. Segundo o filósofo,

Costuma-se igualá-la à mentira. Diz-se indiferentemente que uma pessoa dá provas de má-fé ou mente a si mesma. Aceitemos que a má-fé seja mentir a si mesmo, entre que imediatamente se faça distinção entre mentir a si mesmo e simplesmente mentir. Admitimos que a mentira é uma atitude negativa. Mas esta negação não recai sobre a consciência, aponta só para o transcendente. A essência da mentira, de fato, implica que o mentiroso esteja completamente a par da verdade que esconde. Não se mente sobre o que se ignora; não se mente quando se está equivocado. O ideal do mentiroso seria, portanto, uma consciência cínica, eu afirma-se em si a verdade, negando-a em suas palavras e negando para si mesma essa negação. (SARTRE, 2011, p. 94).

Mais adiante, Sartre afirma que:

Por certo, quem pratica a má-fé, trata-se de mascarar uma realidade agradável ou apresentar como verdade um erro agradável. A má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que – e isso muda tudo – na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. (SARTRE, 2011, p. 94).

A relação professor/aluno, deve ser primordialmente pensada a partir do princípio do compromisso que Sartre nos atenta. Poderíamos compreender o papel da filosofia, se objetivarmos como uma considerável atribuição desta, a construção de um espírito crítico para a compreensão do homem, do mundo e, primordialmente, da liberdade. É nesta relação, permeada pelo compromisso, que está situada a filosofia. Se é no campo filosófico que encontramos as mais diversas concepções de liberdade e é por meio da consciência que abarcamos o papel de nossa liberdade, justamente buscando refletir sobre a *má-fé* e suas armadilhas, compreendemos o nosso papel de ser no mundo, a filosofia possibilitaria, a grosso modo, a iniciação desta consciência e, conseqüentemente, a percepção desta responsabilidade.

Os textos filosóficos, ou a análise desses textos, por si só, não se apresentam como suficientes para a construção de uma reflexão por parte deste “outro”, isto é, com quem justamente se estabelece uma relação de responsabilidade entre o professor de filosofia e o aluno.

Todo pensar, o trabalho filosófico sistemático e o que nos motiva a ele, envolve, de algum modo, intrinsecamente, ainda que não numa relação direta, compromisso com o outro, o dirigir-se a um outro; e tal relação é sempre um processo simultâneo de ensino e aprendizado. Essa é a tese mais geral, sobre a estrutura mesma do pensar como atividade filosófica [...]. Essa atividade envolve sempre um compromisso com o outro, e esse compromisso é sempre, também, um processo de ensino-aprendizado. (CEPPAS, 2019, p. 24).

A partir desta perspectiva, é primordial que o professor disponha de significativa sensibilidade, ou seja, que haja por parte do professor a adoção de um compromisso para com o aluno, para o outro, e que, a partir do seu referencial, alcançado um referencial em comum a estes, seja pautada a construção do ensino filosófico. Cabe ressaltar, que o referencial e, conseqüentemente o referencial em comum, deve estar pautado, prioritariamente no cotidiano, a vida real do professor e do aluno.

2 O QUE PODE UM PROFESSOR DE FILOSOFIA?

Inicialmente, além de ser esta a questão capilar do presente trabalho, compreende uma indagação que realizo diariamente e que irei me concentrar no presente capítulo.

Certamente, ao refletirmos sobre a questão do poder, é imprescindível remontar à conceituação desenvolvida por Michel Foucault. Para o filósofo francês, o poder estaria situado no exercício, e não em sua concentração em uma determinada instituição, nem tampouco algo que seja cedido por contratos jurídicos ou políticos. A partir desta perspectiva, Foucault desloca a problemática do poder das instituições e do Estado. Da concepção weberiana do poder, em um movimento verticalizado e descendente, Foucault inaugura uma reflexão do poder compreendendo-o como uma complexa rede de feixes, deslocando-o para um movimento horizontalizado e linear. Assim, o poder fragmentou-se em micropoderes e, segundo Foucault, tornou-se mais eficaz. Por meio da interiorização das normas estabelecidas pela disciplina social, os micropoderes são estabelecidos, tensionados e distensionados. Na reflexão Foucault sobre o poder, há o entendimento de que:

Por dominação eu não entendo o fato de ser uma dominação global e um sobre os outros, ou de um grupo sobre outro, mas as múltiplas formas de dominação que se podem exercer sobre a sociedade. Portanto, não o rei em sua posição central, mas os súditos em suas relações recíprocas: não a soberania em seu edifício único, mas as múltiplas sujeições que existem e funcionam no interior do corpo social. (FOUCAULT, 1979, p. 181).

Por micropoderes Foucault compreende as diversas instituições responsáveis pela expansão do poder, como a escola, a família, a igreja, dentre outras. Nesta perspectiva, o poder se manifesta por uma rede complexa de relações entre os sujeitos, ultrapassando a centralização no Estado, mas não negando-o.

O professor está situado em uma complexa área na qual, as relações de poder e a questão da disciplina se encontram, se fazem presentes e fabricam corpos dóceis e sujeitos reprodutores de um discurso: a escola.

É sobre a figura do professor que caem as demandas trazidas pelos alunos da exterioridade das paredes da escola, as angústias pessoais, os dilemas profissionais, as exigências pedagógicas, o cumprimento de prazos, metas e resultados. No entanto, o que se percebe, é que a questão da aprendizagem, do espaço para o

pensar, da escola como um lugar de construção de saberes nunca esteve tão longe da realidade quanto antes. Ao que se parece, o modelo de escola de reprodução de um discurso, da disciplina e da educação tecnicista, por mais que tenha sido refutado nos mais diversos estudos, pelos diversos pensadores e apoiado pela sociedade escolar, tenha-se tornado cada vez mais presente, vívido e sólido no cotidiano escolar.

À questão o que pode um professor de filosofia? Cabe um percurso a ser realizado sobre as mais diversas questões que convergem sobre a atividade do professor de filosofia.

2.1 Quem é o professor de filosofia?

Com o retorno da filosofia como disciplina obrigatória nos três anos do Ensino Médio, pela lei 11.684 do Conselho Nacional de Educação, de 2 de junho de 2008, houve uma grande preocupação sobre a ocupação e a demanda de tais cargos. Segundo o parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001:

O licenciado deverá estar habilitado para enfrentar com sucesso os desafios e as dificuldades inerentes à tarefa de despertar os jovens para a reflexão filosófica, bem como transmitir aos alunos do Ensino Médio o legado da tradição e o gosto pelo pensamento inovador, crítico e independente. (BRASIL, 2001, p. 3).

Compreender quem é o professor de filosofia perpassa, primordialmente, compreender sobre a formação do licenciado. A crescente abertura de cursos de graduação e pós-graduação em filosofia, principalmente após o retorno da filosofia aos currículos do ensino básico, possibilitou uma reformulação dos cursos. Após a homologação das Diretrizes Curriculares Nacionais, que versam sobre a formação superior em Filosofia, ocorreu a equiparação de um currículo básico para a formação nas duas habilitações: bacharelado e licenciatura.

No que tange à graduação em Filosofia, observa-se, como aponta Lídia Rodrigo, duas modelos específicos:

[...] um construído com base em cursos monográficos que privilegiam a formação do especialista ou pesquisador, tratando a licenciatura como um apêndice do bacharelado; outro construído com base na pulverização dos conteúdos filosóficos num grande número de disciplinas, ministradas com base em manuais e bibliografia secundária. (RODRIGO, 2009, p. 68).

No Estado do Rio de Janeiro, todas as universidades públicas, estaduais e federais, oferecem as duas habilitações. É preciso frisar que a graduação em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, compreende um dos cursos mais antigos do país. Por meio do decreto nº 17259 de 28 de Novembro de 1944, o curso foi criado pertencendo à época a Faculdade de Filosofia do Instituto La-Fayette, sendo anterior a criação da supracitada Universidade, e ainda ao período do Estado da Guanabara, considerada como herdeira da primeira Universidade do Distrito Federal (UDF), criada no ano de 1935, sob inspiração de Anísio Teixeira.

Segundo o Ministério da Educação, considerando as Diretrizes Curriculares, a graduação em filosofia deve contemplar as seguintes cadeiras: História da Filosofia, Teoria do Conhecimento, Ética, Lógica, Filosofia Geral: Problemas Metafísicos. As diretrizes entendem que as áreas de Filosofia Política, Filosofia da Ciência, Estética, Filosofia da Linguagem e Filosofia da Mente, devem também ser consideradas para a formação do graduado em filosofia. Desta forma,

Os cursos deverão formar bacharéis ou licenciados em Filosofia. O bacharelado deve caracterizar-se principalmente pela pesquisa, em geral direcionada aos programas de pós-graduação em Filosofia, bem como ao magistério superior. A licenciatura, a ser orientada também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior, volta-se sobretudo para o ensino de Filosofia no nível médio. Ambos os cursos devem oferecer substancialmente a mesma formação, em termos de conteúdo e de qualidade, organizada em conteúdo básicos e núcleos temáticos. (BRASIL, 2001, p. 3).

Durante a trajetória de sua formação, o aluno opta pela licenciatura cursando a disciplinas pertinentes. Ocorre que, em sua generalidade, as disciplinas ficam a cargo dos cursos de Pedagogia que se tornam responsáveis por oferecerem tais disciplinas para todos os cursos superiores de licenciatura na instituição que estão inseridos. Ora, a filosofia possui especificidades que estão para além das questões pedagógicas, ainda que se trate da questão do ensino e aprendizagem, tais especificidades encontram sentido apenas na seara filosófica. Durante a formação do professor de filosofia, observa-se claramente uma distinção entre esses ofícios: a licenciatura e a pesquisa. Certamente, o ofício do pesquisador sendo privilegiado à face do professor, possuindo um certo status. Assim,

O professor pode, efetivamente, ser um pesquisador, mas não é propriamente nesse âmbito que se define sua identidade docente. A função que lhe é própria não reside em ser um reproduzidor de um discurso filosófico

original, embora ele também possa sê-lo, mas sim na competência de converter a filosofia em saber ensinável.

[...] Aqueles que menosprezam a figura do professor em relação à do pesquisador certamente ignoram o caráter complexo do trabalho docente, particularmente no nível médio. A simplificação didática do saber, em termos aceitáveis, é uma tarefa extremamente difícil, que exige do professor grande conhecimento e experiência [...]. (RODRIGO, 2009, p. 70).

Vale ressaltarmos que alguns setores acadêmicos compreendem que a filosofia teria uma especificidade própria e que esta deve estar enclausurada nas instituições. Neste sentido, o ensino filosófico uma afronta à filosofia visto que, em sua concepção, a filosofia passaria por um processo de popularização, ocupando uma posição do senso comum. Ora, esta visão de uma filosofia estritamente acadêmica e, conseqüentemente da desvalorização do ensino filosófico, não contribui para a um projeto de uma educação democrática. Desta forma,

Talvez a resistência dos filósofos à democratização da filosofia não possa ser imputada com tanta ênfase a fatores subjetivos como idealizações, racionalizações ou posturas aristocráticas e elitistas. A maior dessas dificuldades refere-se à aporia entre universalidade e esoterismo, apontada pelo próprio De Pasquale: como propor um ensino de massa em relação a uma disciplina tradicionalmente esotérica, ou reservada a poucos, dada a sua especificidade e as suas dificuldades que lhe são inerentes?

A questão real e sua resolução não depende apenas de mudanças nas posturas subjetivas, mas de uma delimitação precisa do que se espera do ensino de filosofia numa escola de massa. (RODRIGO, 2009, p. 20).

O professor seria um proponente, aquele que faz um convite à filosofia e ao seu processo de construção calcado no questionamento.

Mas afinal, é possível ensinar filosofia?

Posta esta questão, é possível destacarmos dois posicionamentos. O primeiro, fundamentado na visão de Hegel, no qual argumenta que a filosofia pode ser ensinada, pois possuiria um caráter positivo, proveniente de sua visão enciclopédica do saber. Nesta visão, seria possível compreendermos o professor de filosofia, como detentor de um saber filosófico, e o aluno, o indivíduo destituído de saber, e o ofício de ensinar estaria baseado apenas na transmissão de saberes, ideias e concepções filosóficas.

O segundo posicionamento, fundamentado na concepção de Kant, de que não se ensina filosofia, mas se ensina a filosofar. A perspectiva kantiana estaria pautada justamente no processo de construção da filosofia, no processo do questionamento. Neste sentido, o filosofar é construído pelo processo do questionamento, ou seja, se aprende a filosofar filosofando. A concepção do aprender a filosofar de Kant estaria

pautada, no que podemos compreender hoje, como um processo de ensino-aprendizagem, com foco no sujeito que aprende, e não no sujeito que procura transmitir um saber.

A perspectiva sartreana estaria mais próxima à de Kant. Isto porque, somente por meio da construção do filosofar, da construção da consciência do sujeito cognoscente de sua realidade, de sua responsabilidade e de sua situação, seria possível a transformação da realidade enquanto tal e, por conseguinte, a transcendência do sujeito, enquanto ser existente no mundo.

Indubitavelmente, este é um dos pontos acerca da questão mais explorados ao longa da existência do saber filosófico e de sua atividade. Por si só, ensinar resulta em assumir um compromisso e uma responsabilidade consideráveis. Além de compreender a ter domínio dos temas filosóficos, o professor de filosofia precisa estar atento às diversas situações para que a partir delas possa problematizar e assim “filosofar”. Neste sentido, o mais apto a compreender as situações de problematização é justamente o professor, pois ele enfrenta no dia a dia a situação de ensinar e tem a possibilidade de ponderar os elementos de intervenção em cada situação. Assim, a situação não determina a ação do professor, mas ela oferece uma gama de possibilidades, que incluem, além do conhecimento, sobretudo, sensibilidade filosófica.

2.2 Qual o lugar do professor de filosofia na rede estadual do Rio de Janeiro?

Mediante a escassez de licenciados em filosofia e em demais licenciaturas, as secretarias de educação de todo o país e, especialmente a do Estado do Rio de Janeiro onde concentraremos o nosso estudo, recorreram ao processo de habilitação de professores para a ocupação com agilidade de cadeiras sem o número suficiente de professores. Houve, então, pela Secretaria Estadual a solicitação de autorização para aproveitamento de professores habilitados nas disciplinas da Base Nacional Comum Curricular e já atuantes na rede pública. Neste caso, estariam habilitados a lecionar filosofia no Ensino Médio os portadores de diploma de Pedagogia ou Licenciatura em qualquer área, acrescida de especialização (360h) em área tangente à Filosofia; Licenciatura em História, e comprovação no histórico escolar de 120h

aulas de Filosofia ou áreas correlatas; Licenciatura em Ciências Sociais, e comprovação no histórico escolar de 120h de aulas de Filosofia ou áreas afetas.

Por meio do parecer nº 86 do Conselho Estadual de Educação, de 17 de Maio de 2011, estão habilitados os professores que comprovarem

[...] mínimo de 120 horas na área das disciplinas agregadas ao Histórico Escolar de curso superior ou pós-graduação, a fim de atender à demanda decorrente do aumento do número de matrículas, e do atual déficit verificado em algumas Unidades Escolares, resultante do não preenchimento de vagas nos sucessivos concursos realizados. (RIO DE JANEIRO, 2011 Parecer CEE 086).

A medida que tomada após o prazo máximo estabelecido para a adequação dos estabelecimentos de ensino quanto à obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos três anos do ensino médio, evidenciou a considerável escassez de professores devidamente licenciados para atuarem. Ainda segundo a secretaria,

[...] o aproveitamento dos docentes, é de extrema urgência, posto que a falta de professores em sala de aula poderá conduzir a situação crítica em muitas escolas estaduais, com graves reflexos sobre a qualidade do ensino. (RIO DE JANEIRO, 2011, Parecer CEE 086).

Sobre a consulta da Secretaria Estadual de Educação, o Conselho Estadual de Educação:

[...] decidiu autorizar, em caráter emergencial, a proposta de aproveitamento de professores legalmente habilitados nas disciplinas da Base Nacional Comum e já atuantes na rede pública estadual, para ministrarem aulas das disciplinas do currículo da Educação Básica e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, em conformidade com o perfil sugerido pela SEEDUC/SUGEN, recomendando que o período de vigência do aproveitamento dos docentes não ultrapasse dois anos. O Plenário do Conselho Estadual de Educação ainda sugere que, ao longo desses dois anos, a SEEDUC providencie a realização de novos concursos, de forma a suprir as carências atualmente verificadas, propiciando o preenchimento das vagas docentes, em concordância com o Plano de Cargos e Salários e com as políticas fixadas pelo Plano Estadual de Educação. (RIO DE JANEIRO, 2011, Parecer CEE 086).

No âmbito prático, foi analisada uma persistente escassez de licenciados em Filosofia no Estado do Rio de Janeiro no que concerne à Rede Estadual de Educação. Verificou-se que, diante de tal cenário, professores licenciados em História, Geografia, Sociologia e até mesmo Educação Física foram habilitados, mediante as exigências do Conselho Estadual de Educação, a lecionarem filosofia.

Nos últimos concursos realizados licenciados de outras áreas puderam optar, no ato de inscrição, por outras disciplinas, tendo de apresentarem a declaração comprobatória no ato convocação. Infelizmente, a prática que deveria compreender uma medida emergencial, tornou-se convenção. Ainda diante de tal medida emergencial, a escassez de licenciados tanto na rede pública, quanto na rede particular, permanece como uma grave lacuna longe de ser solucionada.

Na rede estadual do Rio de Janeiro, fonte do levantamento, após a realização dos últimos concursos de docentes, a escassez de licenciados permanece e, ainda que o cargo seja ocupado por professores habilitados temporariamente, foi instituída a prática de atividades autorreguladas. Segundo a Secretaria de Estado de Educação:

[...] atividades pedagógicas autorreguladas propiciam aos alunos o desenvolvimento das habilidades e competências nucleares previstas no currículo mínimo, por meio de atividades roteirizadas. Nesse contexto, o tutor será visto enquanto um mediador, um auxiliar. A aprendizagem é efetivada na medida em que cada aluno autorregula sua aprendizagem. Destarte, as atividades pedagógicas pautadas no princípio da autorregulação objetivam, também, equipar os alunos, ajudá-los a desenvolver o seu conjunto de ferramentas mentais, ajudando-o a tomar consciência dos processos e procedimentos de aprendizagem que ele pode colocar em prática. (RIO DE JANEIRO, 2019, p. 2).

Tais atividades pautadas e roteirizadas, por sua vez, no Currículo Mínimo, instituído pela Secretaria Estadual de Educação, procuram orientar a prática docente em determinada disciplina. No entanto, verificou-se que tais atividades autorreguladas são utilizadas como critério avaliativo na escassez de professores, substituindo não apenas os conceitos de avaliação, mas as aulas e os conteúdos a serem ministrados. No caso, um tutor seria designado para o acompanhamento das atividades, mas tal fato não é verificado no cotidiano escolar. O que ocorre, é que os coordenadores, diretores e secretários das unidades escolares, ou professores das demais disciplinas ficam responsáveis por distribuírem as atividades, realizarem a correção e determinarem uma nota para a avaliação a fim de suprimir e falta de professores.

Ora, é manifesto que tais atividades não suprem a carências de professores e, principalmente, das habilidades e competências exigidas do discente que completa a última etapa do ensino básico. Tal medida, nos coloca em questão a responsabilidade da Secretaria de Estado de Educação para com os alunos formandos e para todas as futuras gerações. Segundo Cerletti:

O questionamento filosófico (ou a radicalidade do pensamento) encontra limites à sua circulação em prol da necessidade de assegurar o laço social. O Estado cumpre politicamente essa função reguladora, que tenta garantir a continuidade daquilo que liga cotidianamente, através das disposições, das normas, das direções, escolares e também através de mestres e professores, que nisso operam como “funcionários” de tal Estado. (CERLETTI, 2009, p. 69).

Mediante inúmeros documentos norteadores, compreendo a importância de tais para a formação do licenciado e o desenvolvimento da atividade, até onde alcança a autonomia do professor de filosofia? Não obstante todas as orientações, pareceres e parâmetros, a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro determinou um documento norteador conhecido como Currículo Mínimo. O documento, “[...] visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez que propõe um ponto de partida mínimo - que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado.” (RIO DE JANEIRO, 2012, p. 2). O currículo mínimo pretende ser um documento norteador essencial, que serviria de base aos professores. Estes, em posse do documento, elencariam os conteúdos a serem desenvolvidos. Mas uma questão que aqui cabe: a quem tal currículo se destina como essencial? Não seria mais um documento norteador a determinar a atividade do professor e, principalmente, sua visão de “filosofia”? Assim,

Cada concepção de filosofia supõe um recorte de temas e uma proposta de acesso à filosofia (de transmissão ou ensino) porque vincula o que e o como ensinar de uma maneira particular. A formação que se teve impõe, mal ou bem, um que de leituras filosóficas canônicas e um como ensinar. Mas destaquemos que se trata de “leituras”, ou seja, de seleções e interpretações que foram feitas pelos professores que se teve. (CERLETTI, 2009, p. 59).

Ao dia 22 de Maio de 2019 foi realizado, no Instituto de Educação Sarah Kubitschek, na zona oeste do Rio de Janeiro, um mutirão para preenchimento de vagas de professores de Filosofia, Sociologia, História e Geografia por meio da Gratificação de lotação prioritária (GLP). A Gratificação instituída por meio do decreto nº 28.211 de 24 de Abril de 2011. A medida decreta nos seus dois primeiros artigos:

Art. 1º - Fica a Secretaria de Estado de Educação autorizada a, com a finalidade de suprir carência nas Unidades Escolares da Rede Pública de Ensino, autorizar professores em efetiva regência de turma, indicados pelo critério da melhor conveniência ao serviço, a empreenderem ampliação da jornada de trabalho através da Gratificação Por Lotação Prioritária – GLP.

Art. 2º - A gratificação de lotação prioritária só será concedida após autorização expressa de órgão para esse fim designado pelo Secretário de

Estado de Educação, considerando a carência de professor para a atividade de regência de turma, naquela Unidade Escolar.

Parágrafo único- A autorização de que trata o caput deste artigo será concedida por prazo indeterminado, perdurando enquanto persistir a necessidade, podendo ser cancelada a qualquer tempo. (RIO DE JANEIRO, 2001, Decreto 28.211).

A medida, de caráter emergencial e provisório, tornou-se prática efetiva da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro visto da escassez de professores, a não realização de concurso público e a baixíssima remuneração de tais professores, visto que a medida institui, em seu terceiro artigo:

Art. 3º - De acordo com a efetiva necessidade da escola, por disciplina, o professor que atua com a GLP no 2º segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio terá sua gratificação fracionada por hora/aula com o valor de referida hora/aula efetivamente ministrada equivalente a R\$10,75 (dez reais setenta e cinco centavos), podendo o mesmo atingir o máximo de R\$516,00 (quinhentos e dezesseis reais) mensais. (RIO DE JANEIRO, 2001, Decreto 28.211).

Importante destacar que além da baixíssima remuneração do salário recebido pelos professores, valor este que completa cinco anos sem reajuste ou correção pelo índice da inflação, o valor pago por meio da gratificação de lotação prioritária não é acrescido de auxílio passagem para o deslocamento do docente ou de auxílio alimentação.

O que pode ser observado no mutirão é a abismal escassez de licenciados em Filosofia no Estado como um todo. Apenas na região de responsabilidade da Coordenadoria Regional Metropolitana IV, que abrange bairros da Zona Oeste do Rio de Janeiro até municípios limítrofes à região Costa Verde do Rio de Janeiro como Itaguaí e Coroa Grande, há uma carência de professores de filosofia para atender aproximadamente 486 tempos de aula, isto apenas para a região mencionada. Segundo fala do servidor da Coordenadoria, ainda que houvesse um concurso público, a carência para filosofia não seria encerrada. O quantitativo de aulas sem professor de filosofia pode ser mensurado, mas não o prejuízo ao desenvolvimento do ensino de tais jovens que já arcam com um ensino sucateado e as demais condições sociais. É possível constatar que o crescente aumento de cursos de filosofia não tem despertado nos seus graduandos o interesse pela carreira do magistério. Tal problemática será retomada adiante.

O sucateamento do ensino básico no país tem compreendido um complexo processo comandado por diversos setores do país em vista justamente e de uma formação para ocupar o mercado de trabalho, em postos sem qualificação. que tal sucateamento avança, pondo em dúvida a formação dos jovens, a desqualificação, a falta de credibilidade na educação, a desvalorização da atividade docente, dentre outros fatores, mais do que contribuem, perpetuam o grave cenário do ensino básico no país e que foi outorgado pelo novo modelo de Ensino Médio e pela Base Nacional Comum Curricular.

2.3 O que consegue um professor de filosofia na rede privada?

No que se refere aos estabelecimentos particulares de ensino no Rio de Janeiro, a situação não apresenta significativas alterações. Antes da obrigatoriedade, a filosofia era ofertada, de modo facultativo, em uma série do ensino médio. O que se verificou, mesmo após a obrigatoriedade, é que diversas instituições privadas permaneceram a ofertar filosofia em apenas uma das séries do ensino médio. A filosofia passou a ocupar a grade destas instituições com apenas 1(um) tempo de aula semanal, juntamente com a sociologia, sendo vista como um certo prejuízo para outras disciplinas que tiveram sua carga horária reduzida.

Em sua esmagadora maioria, os discentes da filosofia da rede privada são licenciados em história, apresentada, ou não, a habilitação para filosofia. Ou ainda, os licenciados em filosofia são encarregados de lecionarem sociologia, compreendida como uma área correlata.

Mesmo após mais de uma década da implantação de sua obrigatoriedade, a filosofia continua a ser compreendida como um empecilho, principalmente na rede privada. Poucos estabelecimentos autorizam os professores a solicitarem o uso do livro didático de filosofia, compreendido como um custo desnecessário, além de delegarem menos valorização à disciplina. O professor da rede privada compreende-se, em meio à burocratização do ensino, voltado aos modelos avaliativos, relatórios de aprendizagem, projetos transversais e todas as atividades que o afastam da atividade docente e o conduzem para o engessamento aos moldes das exigências do mercado, visto as reformas neoliberais.

Como aponta Cerletti:

Um professor de filosofia não se “forma” tão somente ao adquirir alguns conteúdos filosóficos e outros pedagógicos, para então em seguida justapô-los. Em realidade, vai-se aprendendo a ser professor desde o momento em que se começa a ser aluno. (CERLETTI, 2009, p. 55).

A burocracia, própria do Estado, compreende outro empecilho ao ofício do professor. A burocratização do ofício do professor, que passa a estar pautado por normas e procedimentos específicos, retira do saber pedagógico sua finalidade: a aprendizagem. Em recente decisão, o plenário do Supremo Tribunal Federal reconheceu a constitucionalidade da norma que reserva o mínimo de um terço da carga horária dos professores a atividades extraclasse.

Os professores da rede estadual de educação do Rio de Janeiro, já teriam tal direito reconhecido, visto que um professor com carga horária de 16h semanais, destina 12h de tarefas de sala de aula e 4h de planejamentos e atividades extraclasse. Cabe ressaltar, que o um terço da jornada semanal de trabalho é comumente e exaustivamente ultrapassado. Dentre diários de classes, relatórios, elaboração e correção de atividades e avaliações, além de preenchimento de planilha de notas, conhecido como “Docente Online”, o professor extrapola a sua carga horária, além de não ter tempo hábil para dedicar-se ao planejamento das aulas, contemplando recursos e métodos que deveriam ser empregados em seu ofício.

Ao que se refere à rede privada de educação o horizonte não se configura como algo equidistante. Professores da rede privada, que geralmente acumulam as disciplinas de filosofia e sociologia, observam o seu trabalho multiplicado em dobro, enquanto lhes é atribuída apenas 1h aula para cada disciplina por semana. Além de preparação de aulas, acumulam a elaboração de relatórios, elaboração de planos de cursos, planejamentos, ementas, elaboração e correção de avaliações, além verificação da presença dos alunos e lançamento de presenças e faltas.

No que se refere às duas redes, as turmas apresentam elevado número de alunos dentro de uma única turma. Assim, a burocratização, própria dos Estados modernos, ingressa no âmbito escolar e procura fixar-se por procedimentos, avaliações, conceitos e notas.

3 REFLEXÕES ACERCA DO ENSINO FILOSÓFICO NO BRASIL

O presente capítulo tem por objetivo apresentar um histórico do ensino filosófico no Brasil, desde o período colonial e a chegada da filosofia, por meio da Companhia de Jesus, até os dias atuais e toda a reflexão entorno do lugar da filosofia na Base Nacional Comum Curricular. Assim, optou-se por apresentar o lugar de presença, e ainda de ausência, da filosofia em diversos momentos da educação no país.

3.1 O ensino filosófico nos Colégios Jesuítas

No ano de 1549, a Companhia de Jesus abarcara no Brasil, nome já designado desde 1527 para a então colônia. Criada pelo cavaleiro espanhol Inácio de Loyola, a ordem religiosa tinha como principal finalidade combater o avanço do protestantismo através do ensino religioso dirigido, justamente como um dos mecanismos da Contrarreforma. Inúmeros embates ocorreram por conta de uma colisão de interesses dos colonos e dos jesuítas. Os primeiros tinham por objetivo escravizar os indígenas em nome de uma “guerra justa”, ou seja, a justificativa utilizada para a captura, o aprisionamento e a escravização dos indígenas durante os séculos XVI ao XVII. Já os jesuítas, procurando defender seus novos fiéis e reclamando da Coroa medidas mais eficazes.

Por volta de 1543 o ensino de filosofia chega ao Brasil. E é no Colégio da Bahia, no ano de 1572, que passa a ser lecionada. Percebe-se como inegável a contribuição dos jesuítas na história do ensino no Brasil, todavia, é necessário compreender o cenário histórico-político deste ensino e, acima de tudo, o viés político-ideológico nesta empreitada. Como aponta Jaime:

Descoberto o Brasil, em 1500, antes mesmo de 1583, no Colégio da Bahia, dos jesuítas, colava-se grau em artes, que envolvia o ensino da filosofia. Havia no colégio, como uma classe de instrução preliminar, duas classes de letras humanas, uma de artes incluindo a filosofia, outra de casos, na qual se estudava filosofia moral “para os de fora, e ainda outra teologia para os da casa”. (JAIME, 1997, p. 47).

O objetivo primordial dos jesuítas estava pautado na catequese dos indígenas e no fortalecimento da fé cristã. Vale ressaltar que a fundação da Companhia de Jesus data do período da Reforma Católica, ou Contrarreforma, período crítico para a Igreja Católica, até então uma religião hegemônica, e que acompanhava os Estados em

suas expansões territoriais. A principal característica deste ensino estava pautada nas obras de Tomás de Aquino, pensador primordialmente influenciado pelas obras de Aristóteles. Para os tomistas e, conseqüentemente os jesuítas, a filosofia estava subordinada à fé, como instrumento capaz de demonstrar racionalmente as verdades reveladas, nunca as questionar. Neste período, como apontam Mazai e Ribas:

Por motivos de ordem unicamente política, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas da colônia, sob o pretexto de que o ensino deveria preparar o cidadão para servir ao estado civil e não à igreja. Nesse momento, no Brasil começam, então, a chegar ideias modernas da França, tais como: de igualdade, de liberdade, defesa de um anticristianismo. A fé e as convicções tradicionais são fortemente criticadas. A Filosofia procura ultrapassar a questão do escolasticismo visando aos resultados da ciência aplicada. O pensamento era ao mesmo tempo racionalista e revolucionário. (MAZAI; RIBAS, 2009, p.3).

Com os Jesuítas, a filosofia possuía a função de doutrinação da fé católica, para evitar os possíveis desvios. No entanto, tais ensinamentos eram destinados a uma elite intelectual. O ensino de filosofia constituía os denominados cursos de artes, destinados aos filhos dos colonos que concluíam o primeiro nível de letras humanas. Vale ressaltar que apenas alguns colégios disponibilizavam tal curso, destinado primordialmente à elite colonial portuguesa. Como já mencionado, a base do ensino de filosofia era a tradição escolástica, e, apesar do transcorrer dos séculos, não houve interesse em temas das ciências modernas, já vigentes desde o século XVII, como a perspectiva de Francis Bacon ou, até mesmo, Galileu Galilei. Assim como as teorias de René Descartes e John Locke foram excluídas do ensino do período. O ensino jesuítico procurara por reafirmar a autoridade da Igreja, visto o cenário político pelo qual Portugal passava. Como aponta Rocha:

Na segunda metade do século XVI, Portugal atravessava um período de indefinição, iniciando o despertar para a nova cultura da Renascença. Sem tradições educacionais, o seu sistema escolar começava a esboçar-se, com o analfabetismo dominando não somente as massas populares e a pequena burguesia, como a nobreza e a família real. Ler e escrever era um privilégio de poucos, ou seja, de alguns membros da igreja ou de alguns funcionários públicos. Portanto, pouco tinha a MetrÓpole a oferecer em termos de exemplo, se os quisesse dar. Por outro lado, a carência da MetrÓpole aumentava as responsabilidades atribuídas à Companhia de Jesus, uma vez que a ela cabia a significativa responsabilidade de aculturação sistemática dos nativos pela fé católica, pela catequese e pela instrução. (ROCHA, 2019, p. 2).

Após a expulsão dos jesuítas pelo Marquês de Pombal, os fundamentos aristotélico-tomistas permaneceram, com algumas exceções. Um novo conceito educacional passou a vigorar no Brasil a partir do século XVIII instituído pelo Marquês: as aulas régias, como modo de substituição às escolas jesuíticas no país. A reforma pombalina, como ficou conhecida, promoveu importantes mudanças na questão educacional do país. A alegação era de que o ensino deveria ser a base de preparação dos cidadãos para que estes servissem ao Estado e não à igreja. O Brasil foi a primeira colônia a receber a Companhia de Jesus e, também a primeira a assistir a sua expulsão. Assim,

A expulsão dos jesuítas, embora tenha provocado a regressão do sistema educativo da Colônia, afetou menos a educação popular que a educação das elites. O sistema de ensino por eles montado fora se transformando, progressivamente, num sistema cada vez mais destinado às elites, de acordo com os objetivos educacionais definidos pela Companhia de Jesus e consubstanciados na *Ratio Studiorum*. Em 1759, eles possuíam, além das escolas de ler e escrever, diversos seminários e 24 colégios. (ROCHA, 2019, p. 9).

O *Ratio Studiorum* foi o método elaborado em 1599 e consistia na diretriz curricular da Igreja. Tal diretriz curricular apresentava os seguintes níveis de ensino: Humanidades (estudos inferiores, abrangendo retórica, humanidades, gramática superior, gramática média e gramática inferior), Filosofia e Teologia (estudos superiores). Era destinada apenas os filhos dos colonos, tendo acesso a colégios mais estruturados, recebendo os ensinamentos voltados às letras. Já no que concerne às mulheres, elas eram direcionadas apenas para a vida doméstica e religiosa.

O principal objetivo do *Ratio Studiorum*, além de formar leitores para que pudessem prosperar na colônia, era catequizar a população indígena. Cabe ressaltar que não compreendia um tratado de pedagogia, mas um código, um programa, que se ocupava do conteúdo ministrado nos colégios e universidades administrados pela Companhia. O código em questão era composto por 466 regras que versavam dos mais diversos aspectos. Desde feriados, formação dos professores, sistema de admissão de alunos, metodologias de ensino, orientações pedagógicas, regime de avaliação, regras administrativas e disciplinares, prêmios, castigos, dentre outros.

Os jesuítas consideravam os indígenas como um “papel em branco”, pois, segundo um dos jesuítas mais expoentes “poucas letras bastariam aqui, porque tudo

é papel branco, e não há que fazer outra coisa, senão escrever à vontade as virtudes mais necessárias e ter zelo em que seja conhecido o Criador destas suas criaturas.” (NÓBREGA, 2005, apud PAIVA, p. 5).

No entanto, o modelo jesuítico passa a entrar em crise com o avançar dos anos e da inserção de uma nova política com o marquês de Pombal. Como aponta Freyre:

Quiseram, entretanto, os jesuítas ir além e em um ambiente de estufa – o dos colégios do século XVI ou das missões guaranis – fazer dos indígenas figuras postiças, desligadas não já das tradições morais da cultura nativa, mas do próprio meio colonial e das realidades e possibilidades sociais e econômicas desse meio. Foi onde o esforço educativo e civilizador dos jesuítas artificializou-se não resistindo mais tarde seu sistema de organização dos índios em “aldeias” ou “missões” aos golpes da violenta política antijesuítica do marquês de Pombal. (FREYRE, 2006, p. 225).

A Reforma Pombalina, como ficou conhecida administração do Brasil, entre 1750 e 1777, sob o poderio de Sebastião José de Carvalho e Melo - conde de Oeiras e futuro marquês de Pombal - então nomeado primeiro-ministro pelo rei de Portugal, Dom José I, teve como principal característica a implantação de diversas reformas.

Apesar da nomenclatura de uma reforma, ocorreu uma verdadeira destruição do sistema de ensino jesuíta. Percebe-se, principalmente, o enciclopedismo, como meio de propagação das ideias iluministas, permeando os meios intelectuais. Assim, a razão, e não mais a fé, torna-se o norte de formação do ser humano. No entanto, a censura esteve em destaque durante o governo do Marquês de Pombal, com a expressa destruição e proibição de livro de pensadores como Rousseau, Diderot, Voltaire, dentre outros.

O novo método de ensino instituído, conhecido como aulas régias, consolidou a primeira sistematização do ensino público e laico, por meio do decreto de 28 de junho de 1759 que, além do novo método de ensino, determinava as prerrogativas para o ensino de “Rhetórica”. Tal sistema centrava-se no ensino de letras e humanidades, compreendendo a gramática grega, latina e retórica. É importante ressaltar a inclusão de Filosofia Moral e Racional a partir dos anos de 1770. Acerca deste regime, sua

instituição do regime das “aulas régias”, ou seja, aulas de disciplinas isoladas, não apresentava a coerência necessária, dada a ausência de um plano sistemático de estudos e a falta de motivação discente. Uma das razões para as escolas régias não serem frequentadas é a de que eram constantemente visitadas por soldados incumbidos de recrutar rapazes com mais de treze anos. Certamente, outros motivos mais sérios provocavam essa debandada das aulas, ministradas por professores leigos, ignorantes e sem nenhum senso pedagógico. (ROCHA, 2010, p. 10).

Apesar do Iluminismo estar presente na Europa do século XVIII, Pombal, a partir deste aspecto, não pregava a autonomia. Enquanto estadista, considerava as ideias iluministas dos demais países europeus como uma ameaça à autoridade. Como forma de combate à tal ameaça, fortalecia seu poder centralizador procurando manter Portugal à altura das demais nações esclarecidas. No que concerne à educação e, em específico o ensino de Filosofia no período da reforma pombalina, vale ressaltar que o Brasil permanecia sob o julgo de Portugal como uma colônia. Assim,

Em relação às colônias, não esqueçamos que essa era a situação do Brasil, defendia-se que nelas deveria apenas existir escolas de ler, escrever e contar, devendo ser proibido o ensino do Latim, do Grego e da Filosofia. Dentro do espírito da época, essa educação não seria de caráter obrigatório, sendo suficiente para a maioria da população os rudimentos do ler, escrever e contar, e, para a elite ilustrada, uma educação secundária e superior, esta devendo ser cursada em Portugal. (ARRIADA; TAMBARA, 2016, p. 294).

O sistema das aulas régias foi extinto somente em 1834, por ocasião do Ato Adicional, descentralizando o ensino, uma vez que o ensino fundamental de ler, escrever e contar, como o ensino médio das humanidades ficariam em função das Assembleias Legislativas das províncias.

Com a chegada da Família Real no Brasil, a propagação de novas instituições educacionais e, novamente, a filosofia estava pautada na formação profissional daqueles que assumiriam os novos cargos com a expansão do aparato administrativo da colônia.

Vale ressaltar que, em 1838, a Filosofia tornara-se obrigatória em todas as séries do secundário, mas continuaria a ser arbitrária e fincada em uma formação retórica. O que se percebe, claramente, é a visão do professor, de um detentor de um conhecimento de caráter enciclopedista. Muito além da construção de reflexões filosóficas, a presença da filosofia estava pautada na transmissão das ideias, provenientes da Europa, e restrita, ainda, a uma elite econômica e intelectual.

3.2 O ensino filosófico e o Colégio Pedro II

Até a segunda metade de 1837, o Império não possuía nenhuma instituição pública incumbida de educação secundária. Efetivamente, a educação formal era destinada às classes mais favorecidas da sociedade e não obstante, a formação escolar de tais camadas era realizada por professores particulares ou, em sua

preponderância, em países da Europa. Diante de instituições que oferecessem uma formação secundária, é criado no ano supracitado, o primeiro colégio secundário oficial do Brasil.

O hoje denominado Colégio Pedro II, recebeu inúmeras denominações, até ser transformado em Instituto de Ensino Secundário pelo decreto de 2 de Dezembro de 1837, no qual o Seminário São Joaquim era convertido na renomada instituição.

A principal missão do Colégio Pedro II estava pautada na formação e, principalmente, manutenção, da chamada “boa sociedade”. Enfim, tal designação tratava dos apoiadores do regime aristocrático, assim tornando o colégio a instituição responsável por oferecer a cultura básica às elites dirigentes. Vale ressaltar, que o Colégio Pedro II era a instituição responsável por realizar os exames de ingresso aos cursos superiores, o que evidencia a total segregação da educação desde os seus primórdios no país. O aluno oriundo do Colégio Pedro II recebia o título de Bacharel em Letras, estando isento de prestar exames de ingresso aos cursos superiores, dada a sólida formação.

Em levantamento realizado no Núcleo de Documentação e Memória do Colégio Pedro II (NUDOM), especificamente, no que tange ao ensino de Filosofia, foi observado desde a fundação da instituição, uma formação estritamente específica. Por exemplo, a partir do sétimo ano, os alunos já possuíam aulas de Filosofia, tendo por escopo o campo da Lógica e da Filosofia Moral. Pode-se observar uma constante reformulação do currículo de Filosofia desde a fundação da instituição até os dias atuais. No ano de 1862, a filosofia só estava presente nos programas do Sexto Ano (Lógica e Metafísica) e no Sétimo Ano (Ética, História da Filosofia e Poética), tornando-se uma cadeira apenas no Quarto ano no período de 1877.

Um ponto a se destacar é a introdução da cadeira “Programa de Ensino de História Natural e Hygiene” datada de 1882. Certamente, diante do avanço técnico-científico, da expansão urbana e, sobretudo, da introdução dos ideais europeus de higienização e civilidade.

Os militares que conduziram o golpe militar que pôs fim ao Império, em 15 de Novembro de 1889, tinham uma considerável influência do Positivismo e promoveram um intenso movimento de retirada de todos os símbolos da aristocracia, símbolos do velho mundo, que não mais condiziam com o ideal de República que vinha avançado em diversos países. Indubitavelmente, o movimento republicano teve

por base ideológica os ideais positivistas. A instituição tem seu nome alterado para Instituto Nacional de Educação Secundária e logo em seguida para Ginásio Nacional. É em 28 de Dezembro de 1892, ocorre uma significativa reforma educacional, aprovando os princípios para o Ginásio.

A lei 1.194. de 28 de Dezembro de 1892, ficou conhecida como reforma da instrução pública, altera drasticamente o currículo secundário até então vigente. A filosofia desaparece por completo do ensino secundário, dando lugar a outras disciplinas e, sobretudo, uma intensificação de assuntos ligados ao militarismo com a instituição da cadeira “Gymnastica, evolução militares e esgrima”. (BRASIL, p. 6-11, 1892).

Em oposição, o decreto que contém o estatuto do colégio, de 31 de Janeiro de 1838 e determinava a carga horária das aulas (“lições”), determinava 20 (vinte) lições de Filosofia, ocupando a posição de cadeira com mais aulas, atrás apenas de Latim.

A filosofia retorna ao curso secundário, apenas para o sétimo ano do denominado Curso Clássico, ocupando a 17ª cadeira de “História da Filosofia”, a partir de 1898 com o decreto nº 2.587 de 30 de Março do mesmo ano.

Os professores selecionados, não necessariamente, eram licenciados. Em sua considerável maioria, eram bacharéis que se destacavam na elite intelectual educada na Europa da época.

Mas voltemos a Sartre. Cabe que o autor destacava uma concepção diferente para o intelectual ao compreender que

[...] o intelectual é o homem que toma consciência da oposição, nele e na sociedade, entre pesquisa a verdade prática (com todas as normas que ela implica) e a ideologia dominante (com seu sistema de valores tradicionais). Essa toada de consciência – ainda que, para ser real, deva se fazer no intelectual desde o início, no próprio nível de suas atividades profissionais e de sua função – nada mais que o desvelamento das contradições fundamentais da sociedade, quer dizer, dos conflitos de classe e, no seio da própria classe dominante de um conflito orgânico entre a verdade que ela reivindica para seu empreendimento e os mitos, valores, tradições que ela mantém e que quer transmitir às outras classes para garantir sua hegemonia. (SARTRE, 1994, p. 31).

É mister ressaltar a tese apresentada por Júlio de Carvalho Barata, então docente de latim da instituição, desde 1938, também, professor catedrático de lógica da Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro, intitulada: “Contra o existencialismo de Sartre”. A tese, apresentada à banca de admissão de docentes no ano de 1945, reprovada pela mesma, apresenta certos equívocos acerca do existencialismo

sartreano, tendo por base *O Ser e o Nada*, publicado originalmente em 1943. No texto, o autor situa o existencialismo o defronte ao tomismo, chegando a afirmar que:

Uma ontologia fenomenológica é, em si, uma contradição. O existencialismo, ao definir-se como ontologia fenomenológica, define-se como uma filosofia do absurdo. Originária de uma subversão de conceitos elementares, confundindo a essência com pessoa em existência com vida, procede o existencialismo de um absurdo metafísico e dele parte para emaranhar-se no absurdo fenomenológico, em cujo seio procura apoio e solução para o dilema de Hamlet, que o crucia. De um absurdo, por outro absurdo, marcha, finalmente, o existencialismo para outro absurdo – o absurdo moral. (BARATA, 1949, p. 76).

A tese propiciou uma considerável errata de Anísio Teixeira, elucidando que o autor sequer teria alguma leitura de Sartre elucidando tais indícios. Logo ao início da errata, Anísio Teixeira observa:

Em compensação, é mais um ensaio literário que filosófico. Não que não julgue filosófica literatura, mas falta ao ensaio de J. de C. B. substância e penetração filosófica. É linear, esquemático, verbalístico... Como ele próprio o reconhece – à p. 92 – “Nossa crítica sumária ao existencialismo de Sartre pode ser considerada um libelo, mais do que uma tese, isto é, uma tomada de posição” (TEIXEIRA, s.d., p.1).

Ao final da tese, Júlio de Carvalho Barata conclui:

Sem Deus e sem liberdade, não é possível a moral. Deus é a suprema norma e a de liberdade, a primeira condição de toda e qualquer moral. O existencialismo de Sartre elimina Deus e inventa uma liberdade que é só escravidão, porque é impotência, inutilidade da escolha, constante sujeição ao medo e aos instintos indefiníveis. O existencialismo encara o homem *sub specie mortis*. A filosofia, digna desse nome, olha o homem *sub specie aeternitatis*. O além do existencialismo é o nada. O além da genuína filosofia é a vida futura, recompensa ou castigo dos atos humanos. Tal é o divisor de águas que separa a imoralidade existencialista da moral cristã. Deste ponto de vista, o existencialismo ateu, que é o de Sartre, se nos afigura uma filosofia urdida para o fim especial de destruir a filosofia do cristianismo. (BARATA, 1949, p. 86).

A partir do trecho supracitado, é evidenciado o propósito do autor que se opõe ao existencialismo sartreano: desqualificar a questão central da existência e da liberdade em prol da moral cristã, utilizando argumentos tomistas sem congruência ao contexto. Décadas após, Júlio de Carvalho Barata, especificamente no ano de 1969, é empossado Ministro do Trabalho e Previdência Social, durante o período ditatorial brasileiro, no governo do General Emílio Garrastazu Médici, permanecendo à frente do Ministério até março de 1974, reassumindo o magistério, como professor catedrático de filosofia do direito da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

3.3 O ensino filosófico e o Positivismo na Primeira República

Observa-se, por volta da segunda metade do século XIX, o surgimento de grandes companhias, sobretudo nos setores de comunicações e transportes. É o ideal de progresso, marca característica do Positivismo. Ademais um conjunto de ideais, o Positivismo foi responsável por consideráveis transformações no cenário político-educacional do país.

De modo muito sucinto podemos dizer que o Positivismo foi uma doutrina filosófica fundada por Auguste Comte, na França, no início do século XIX, compreendendo uma doutrina baseada na experiência empírica de observação do mundo, com o intuito de estabelecer uma relação causal ente os fenômenos que atravessam a vida dos seres humanos. Por esta postura, Comte acreditava que o ser humano poderia formular leis e regras que regem o funcionamento de todos os fenômenos observáveis. O Positivismo, será compreendido, sobretudo, como uma crença exacerbada na ciência. Tal doutrina, chegou a ser concebida como um sistema religioso por Comte, sendo conhecida como a Religião da Humanidade ou ainda Positivismo religioso. Este sistema religioso, estaria pautado na espiritualidade humana, excluindo elementos extra-humanos e sobrenaturais. É perceptível a significativa influência na sociedade brasileira à época. Posto que, o filósofo Miguel Lemos juntamente com Benjamin Constant e Teixeira Mendes, fundaram a Igreja Positivista do Brasil em 11 de Maio de 1881.

Desde as reformas determinadas pelo Marquês de Pombal, o cientificismo e a questão da aplicabilidade dos conhecimentos passaram a estruturar então, a educação, mais estreitamente no ensino superior.

O Positivismo trouxe em si mesmo uma marca entusiasta para aquelas mentes caladas e ceifadas pela escolástica: o ideal do cientificismo. Desde a modernidade, a passividade do homem diante do mundo deu lugar à procura por respostas pautadas no método científico. Tal método, já composto pela ideia de progresso por meio de etapas, e que será justamente o molde do Positivismo: a evolução, o progresso, por meio de estágios, sendo o Científico ou Positivo, o último a se alcançar.

Gradativamente, o ideal positivista contagiou os mais diversos setores do Estado. Afinal, os ideais da escolástica não eram mais compatíveis com uma sociedade em pleno século de desenvolvimento científico.

Cabe ressaltar, que tal ideal positivista não estará isolado em sua época apenas, pois os critérios de objetividade, tecnocracia e cientificismo, influenciam diretamente uma visão neotecnista, como já abordamos anteriormente, sobretudo com a Base Nacional Comum Curricular.

Durante o auge do positivismo no Brasil foi criado o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, no ano de 1890, atendendo à uma reivindicação de Benjamin Constant. Após este período, o Ministério é dissolvido, durante o governo do segundo presidente do país: Floriano Peixoto, e ocupando o status de uma diretoria no Ministério da Justiça e Negócios Interiores. No mesmo ano, é

decretada, por Benjamin Constant, uma reforma no ensino primário e secundário do Distrito Federal. Esta reforma foi posta em prática em 1891 que previa a gratuidade da escola primária, a liberdade e a laicidade do ensino. As disciplinas da escola secundária eram distribuídas de acordo com a classificação de August Comte, e a filosofia, segundo esta orientação positivista, não se encaixava como matéria doutrinal; nesta reforma houve apenas um acréscimo de disciplinas científicas, o que tornava o ensino mais enciclopédico.

[...] as correntes positivistas e evolucionistas influenciaram o pensamento europeu e brasileiro. Negava-se a metafísica e afirmavam apenas que o conhecimento está contido nas ciências positivas. (CESAR, 2012, p. 3).

Ainda no período da primeira República, por meio do decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915, a Filosofia tornou-se uma disciplina facultativa. No entanto, posteriormente, por meio do decreto nº 19.890, de 18 de Abril de 1931, a Filosofia, especificamente a História da Filosofia, torna-se obrigatória nos cursos complementares, que compreendiam cursos preparatórios para ingresso nas Faculdades de Direito.

Neste período (1931-1932), o então Ministro da Saúde e Educação, Francisco Campos, promove uma reforma no ensino secundário, através de um conjunto de medidas jurídicas e que foi consolidada por meio da Lei nº 21.241, de 4 de Abril de 1932.

A Reforma Francisco Campos promoveu um rompimento com o modelo de ensino até então presente na realidade educacional do país, estabelecendo além do aumento do número de anos do curso secundário, sua divisão em dois ciclos: fundamental, com duração de 5 anos, e complementar que se estenderia por 2 anos, a seriação do currículo, a frequência obrigatória nas aulas e o estabelecimento compulsório de um sistema de avaliação dos alunos e a reestruturação do sistema de inspeção federal.

Enquanto o ciclo fundamental era composto por disciplinas como Português, Francês, História, Geografia, dentre outras, o ciclo complementar era composto por disciplinas específicas destinadas a cada curso superior. Dentre os cursos superiores destinados aos discentes do ciclo complementar estavam: Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia, compondo o ciclo complementar de Ciências Médicas, e Engenharia e Arquitetura.

Esta medida procurava ajustar um modelo educacional à um modelo econômico e a nova realidade industrial do país. Nomeada como Revolução de 1930, que possuía como finalidade última o encerramento da alternância de grupos oligárquicos na presidência do país, a denominada República Velha, manteve a elite na presidência do país, procurando favorecer tal classe social, sendo explicitado na reforma do modelo educacional do país. Como aponta Romanelli:

Na exposição de motivos que acompanhou este último, Francisco Campos escreveu: “A finalidade exclusiva do ensino secundário não há de ser a matrícula nos cursos superiores; o seu fim, pelo contrário, deve ser a formação do homem para todos os grandes setores da atividade nacional, constituindo no seu espírito todo um sistema de hábitos, atitudes e comportamento que o habilitem a viver por si e tomar, em qualquer situação, as decisões mais convenientes e mais seguras”. Tais finalidades denunciavam uma concepção completamente distorcida da escola secundária, como se pode prontamente observar. O resultado disso foi um currículo enciclopédico implantado por essa reforma. (ROMANELLI, 1986, p. 134).

No que corresponde ao lugar da filosofia, esta torna-se obrigatória apenas nos cursos complementares, que compreendiam cursos preparatórios, com duração de dois anos. Cabe ressaltar mais uma vez, que a História da Filosofia era destinada aos discentes do 2º ano do curso jurídico e que pretendiam ingressar nos cursos superiores de direito.

A partir da proclamação da República, já ocorrida, considerando os ideais do Positivismo, diversas instituições pelo país passam a oferecer o curso superior de filosofia. Sobretudo, é na primeira metade do século XX, que ocorre a formalização de tais cursos superiores. A lei nº 452 de 5 de Julho de 1937, determina a organização da Universidade do Brasil, instituindo, em seu capítulo primeiro:

Art. 1º A Universidade do Brasil é uma comunidade de professores e alunos, consagrados ao estudo.

Art. 2º A Universidade do Brasil terá por finalidades essenciais:

- a) o desenvolvimento da cultura filosófica, científica, literária e artística;
- b) a formação de quadros donde se recrutem elementos destinados ao magistério bem como às altas funções da vida pública do país;

c) o preparo de profissionais para o exercício de atividades que demandem estudos superiores. (BRASIL, 1937, Lei 452).

A Universidade do Brasil, atualmente Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi concebida com o intuito de controlar a qualidade do ensino superior no país e, dessa forma, padronizar todo o ensino, criando o padrão ao qual as universidades brasileiras deveriam se adaptar. Tal fato, é compreendido pela forte influência da concepção francesa de universidade, em que as escolas componentes são isoladas, tendo um caráter de ensino especialista e profissionalizante com forte controle estatal, ao contrário do modelo alemão, observado, por exemplo, na Universidade de São Paulo, criada em 1934. E por meio do decreto nº 1.190 de 04 de Abril de 1939, determina:

Art. 1º A Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras, instituída pela Lei n. 452, de 5 de julho de 1937, passa a denominar-se Faculdade Nacional de Filosofia. Serão as seguintes as suas finalidades:

- a) preparar trabalhadores intelectuais para o exercício das altas atividades de ordem desinteressada ou técnica;
- b) preparar candidatos ao magistério do ensino secundário e normal;
- c) realizar pesquisas nos vários domínios da cultura, que constituam objeto de ensino. (BRASIL, 1939, Decreto-lei 1190).

À época de sua criação, o curso de filosofia tinha a duração de três anos compreendendo disciplinas de Psicologia, Ética, Lógica, Estética, dentre outras. O curso certificava seu concluinte como bacharel em filosofia. Caso fosse de seu interesse tornar-se um licenciado, bastava cursar a formação em didática na qual eram ofertadas disciplinas como: Didática geral; didática especial; Psicologia educacional; Administração escolar; Fundamentos biológicos da educação; Fundamentos sociológicos da educação.

O que foi observado, sobretudo a partir da década de 1920, uma primazia pelo estabelecimento de disciplinas ligadas aos moldes do cientificismo positivista. É a partir desta década que

vários intelectuais e educadores, defensores da renovação educacional, posicionaram-se favoráveis à remodelação da escola secundária adequando-a as necessidades da sociedade moderna, o que implicava a defesa da ampliação dos estudos científicos nos programas, alterações no número de aulas dedicadas aos estudos clássicos, a divisão do curso secundário em dois ciclos e sua adaptação às características do alunado. Tais posições foram veiculadas e ganharam destaque em alguns fóruns de debates educacionais que mobilizaram a opinião pública nos anos 20, a saber: o Congresso Brasileiro de Instrução Superior e Secundária realizado em 1922, o Inquérito sobre a Instrução Pública, dirigido por Fernando de Azevedo para o jornal O Estado de São Paulo, em 1926, o inquérito promovido pela Associação Brasileira de Educação em 1929 e as Conferências Nacionais de Educação realizadas no final dessa década. (SOUZA, 2009, p. 74).

Ainda segundo Souza:

No que diz respeito às humanidades, as proposições reafirmavam a manutenção do ensino obrigatório do Latim, a utilização do método direto no ensino das línguas vivas e o privilegiamento das leis que presidiam as relações entre o homem e a natureza no ensino de Filosofia. (SOUZA, p.2009, p. 74).

A filosofia, nos moldes do positivismo, recebe um caráter de compreender as relações humanas, com o status de leis explicativas, como já sugeriria Auguste Comte em sua *Magnum opus* Curso de Filosofia Positiva (1830-1842).

O ideal do positivismo, o conhecimento científico, que tem por cerne o saber racional, afastando-se das antigas crenças não questionadas, não permanecerá isolado neste primeiro período da república.

3.4 O ensino filosófico no âmbito da Escola Nova

O movimento da Escola Nova já vinha sendo organizado desde o final do século XIX. No Brasil, sobretudo a partir da década de 1930, observou-se um profundo processo de industrialização e urbanização do país, até então primordialmente agrário. No entanto, tal processo de desenvolvimento da indústria e de diversos setores econômicos, não foi acompanhado pelo sistema educacional.

Desde o Império, se observou um modelo educacional voltado às elites, composto por uma formação humanística, como já mencionado acima, essencialmente frisado no capítulo acerca do Colégio Pedro II, e, fortalecido sobretudo após a proclamação da República, e que será evidenciado a partir da primeira metade do século XX, um modelo educacional às classes sociais mais abastadas, baseado, acima de tudo, na instrumentalização para a formação de mão-de-obra, visto o pleno processo de industrialização, principalmente da indústria de base, no país.

A partir da República, a educação pública era compreendida como uma questão secundária, tanto pode ser comprovado pelo fato de ser vinculada ao Ministério dos Correios e Telégrafos. A organização dos sistemas de ensino em todos os níveis compreendia uma atribuição dos estados da federação. No entanto, o próprio governo federal também estaria incumbido de organizar sistemas de ensino, gerando uma série de conflitos. O movimento da Escola Nova continuaria a definir como fundamento, a valorização do conhecimento científico, e, sobretudo, do entendimento de transformação da realidade social por meio de uma educação baseada em tais

fundamentos. Ou seja, no período da primeira república, assim como ao longo da segunda república, e dos demais períodos históricos do país, a ciência estará encarregada com a missão de levar, por meio da educação, à transformação social. Observamos aqui, a forte influência do Positivismo que, desde o final do século XIX, influenciará diversas áreas do conhecimento no país. Desta forma,

A mudança primordial ocorrida nas primeiras décadas do século – a industrialização – tem relação direta com as conquistas da ciência. A Escola Nova, o movimento educacional mais expressivo desta época, toma como objetivo desenvolver o “espírito científico” em oposição ao “espírito literário” próprio das escolas conservadoras católicas. Entendem que o modelo mais adequado às exigências do mundo contemporâneo, capaz de dar bases sólidas ao progresso econômico do país, é o modelo científico, que se adequa à mentalidade pragmática dos escolanovistas. Pode-se então completar a qualificação da consciência pedagógica destes”. (GUIMARÃES, 1980, p. 80).

Diante de um sistema educacional cada vez mais defasado e perpetuador das contradições sociais, a Escola Nova propôs uma organização do ensino no país, visto que afirmavam que a educação brasileira não havia sido organizada, não compreendendo uma desorganização, mas sim uma “inorganização”. Nesse sentido, um conjunto de intelectuais publica o Manifesto dos Pioneiros da Educação. O movimento chamava a atenção para as questões educacionais, vistas com fundamentais para o desenvolvimento do Brasil. Defendiam que apenas uma sociedade educada, poderia alcançar um panorama de progresso.

A ideia de ordem e progresso, herdada do Positivismo, irá perdurar no período escolanovista. No entanto, esta noção de estabelecimento de uma ordem para que o panorama do progresso seja alcançado, parece justamente retirar a visão crítica e libertária do ensino filosófico. A educação escolar e, conseqüentemente, o ensino filosófico, podem ser compreendidos como atividades que propiciariam uma experiência crítica, uma vez que procuram desenvolver a práxis. E esta práxis, a qual Sartre nos conclama a atenção, estaria destinada a formulação do projeto que o *Para-si* constrói e realiza. Ou seja,

Desse ponto de vista, aparece uma dimensão importante para o tema da educação: projeto e práxis. Entendemos que um dos objetivos do processo educativo é conciliar o binômio projeto e práxis; tanto na educação informal, como na forma e numa perspectiva não conservadora. Conservador no sentido em que o ato de educar pode ser a plena defesa do status quo das condições sócio-históricas. (LIMA, 2004, p.97).

Por meio da Associação Brasileira de Educação, fundada na década de 1920, o Manifesto é lançado em 1932. Segundo Romanelli:

Antes da criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), já se haviam empenhado na luta pela implantação das novas ideias do ensino vários autores de livros sobre educação. Era o resultado das ideias vigentes nos Estados Unidos e na Europa e consubstanciadas, às vezes vistas de maneira impropriamente reunidas, sob o nome de “Movimento de Escolas Novas”. Vários livros sobre a “Escola Nova” surgiram no Brasil, agora apresentando e analisando a educação sob aspectos também novos: o aspecto psicológico e o aspecto sociológico. (ROMANELLI, 1986, p. 71).

O Manifesto propunha, em linhas gerais, um modelo de organização do ensino para o país. Anteriormente, diversas ideias dos pioneiros da educação já se encontravam presentes em reformas educacionais propostas pelos signatários do Manifesto, em alguns estados do país. A primeira delas, empreendida em 1920 por Sampaio Doria, no estado de São Paulo. Atendendo ao convite do Governo do Estado, Sampaio Doria coordenou a reforma do ensino paulista e pôde aplicar suas ideias educacionais. O primeiro artigo da lei nº 1750, de 8 de dezembro de 1920, conhecida como a reforma proposta por Sampaio Doria, determinava que:

Artigo 1.º - A Instrução Pública, no Estado do São Paulo, compreende:
1.º - o ensino primário, de dois annos, que será ministrado em escolas isoladas, escolas reunidas e grupos escolares;
2.º - o ensino médio, de dois annos que poderá ser ministrado tambem nesses estabelecimentos de ensino;
3.º - o ensino complementar, de tres annos, que será ministrado nas escolas complementares;
4.º - o ensino secundario especial, que será ministrado nos gymnasios e escolas normaes;
5.º - o ensino profissional, que será ministrado nas escolas profissionaes;
6.º - o ensino superior, que será ministrado nas academias e faculdaies superiores; (SÃO PAULO, 1920, Lei 1750).

A reforma proposta por Sampaio Doria determinava a divisão do ensino de responsabilidade do Governo do Estado, chegando a até englobar o ensino superior. Cabe ressaltar que a filosofia não foi contemplada como disciplina dentro do currículo proposto, nem mesmo no âmbito dos cursos de formação de professores. A reforma, instituída pela lei supracitada foi revogada apenas em 2006 por meio da Lei nº 12.244 de 27 de Janeiro.

Com as reformas educacionais propostas, novas ideias e experiências foram introduzidas no âmbito educacional brasileiro, até então proibidas desde o período do Segundo Império.

Segundo o Manifesto,

[...] se a educação está intimamente vinculada à filosofia de cada época, que lhe define o caráter, rasgando sempre novas perspectivas ao pensamento pedagógico, a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida. Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o "sentido aristológico", para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um "caráter biológico", com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitam as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar "a hierarquia democrática" pela "hierarquia das capacidades", recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. Ela tem, por objeto, organizar e desenvolver os meios de ação durável com o fim de "dirigir o desenvolvimento natural e integral do ser humano em cada uma das etapas de seu crescimento", de acordo com uma certa concepção do mundo. (INEP, 1944).

O movimento da Escola Nova compreendia que a educação se constituía como uma obrigação, tanto por parte do Estado, como por parte da família, sendo imprescindível para o processo de formação dos indivíduos. Desta forma, o Estado deveria oferecer uma escola pública, gratuita, laica, aberta, adotando o modelo organizacional de coeducação, a todos e destituindo-se de um modelo tradicional de escola pautado na transmissibilidade do conteúdo por parte do professor. Propunha um modelo educacional dividido em: escola infantil, escola primária, escola secundária e ensino superior.

Um importante aspecto do movimento da Escola Nova e de seus intelectuais, estava pautado na formação escolar oferecida à cada camada social da população brasileira. À maior parte da camada social brasileira, ou seja, a população carente, cabia, até então, finalizar a vida escolar na educação secundária, voltada à formação de mão de obra. Às elites, que possuíam uma formação geral humanista, contribuindo para almejem o ensino superior. A escola secundária seria a etapa da vida escolar na qual os contrastes sociais das classes sociais e das desigualdades econômicas estão mais aparentes. Assim,

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem o seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua

autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve aliás o seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes. (INEP, 1944).

Nessa perspectiva, a educação secundária estaria incumbida de romper com essa cadeia de separação entre uma educação geral humanística, voltada às elites, e uma técnica-profissional voltada às demais camadas sociais.

Em Dezembro de 1932, na cidade de Niterói, situada na região metropolitana do Rio de Janeiro, ocorrera a V Conferência Nacional de Educação, promovida pela Associação Brasileira de Educação, fundada em 1924. Tal Conferência compreenderia um evento preparativo, no qual inúmeras ideias seriam apresentadas, para a Constituição de 1934, sendo concebida como a primeira Constituição a definir que a educação deveria ser articulada pela União, e para o Plano Nacional de Educação proposto no ano de 1936, por reestruturação do Conselho Nacional de Educação, que fora criado por meio do decreto 19.850 de 11 de Abril de 1931, durante a denominada “Reforma Francisco Campos”. Em seus Artigos 149 e 150, respectivamente, determinava a constituição:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art. 150 - Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;
- d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;
- e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;
- d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;
- e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;
- f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna. (BRASIL, 1934).

Segundo Horta:

O Conselho Nacional de Educação será reestruturado em 1936, no sentido de adequá-lo à função de preparar o Plano Nacional de Educação. Neste mesmo ano, na Mensagem Presidencial enviada ao Congresso Nacional, Getúlio Vargas afirmará, ao tratar da “segurança nacional”, que o estabelecimento das “bases do ensino nacional” e a elaboração do “plano nacional de educação” deveriam levar em consideração a necessidade urgente de o estado assumir, na sua ação educacional, uma posição defensiva “não somente contra o influxo dissolvente do comunismo, mas no esclarecimento das suas diretrizes de preparação política”. (HORTA, 2010, p. 69).

Após ser enviado para a discussão na Câmara dos Deputados, diante de inúmeras alterações, o Plano não resistiu às armadilhas do poder e sua aprovação foi impedida pela instauração do Estado Novo, por Getúlio Vargas, em Novembro de 1937.

O período que se iniciava foi demarcado por uma centralização de todas as questões relacionadas ao Estado e, primordialmente, das questões educacionais. Com a Constituição de 1937, observa-se uma política de nacionalização do ensino, com o objetivo de formar cidadãos patriotas e vigilantes as ameaças externas. Neste contexto, a educação desenvolvida no meio escolar deveria difundir o ideal de pátria, os princípios da família e desenvolver o amor ao trabalho. Para que tal objetivo fosse alcançado, a Educação Moral e Cívica passaram a ocupar os currículos escolares, delegando uma posição secundária a Filosofia.

3.5 Reforma Capanema

O período denominado Era Vargas é marcado por inúmeros momentos politicamente conturbados e diversas questões e uma delas, certamente, compreendendo o que tange ao ensino e ficou conhecida como Reforma Capanema.

Tal reforma, coordenada pelo então Ministro da Educação e Saúde, Gustavo Capanema, no período de 1934 a 1945, foi implementada a partir de 1942, sob a égide do Estado Novo. O Ministério, que fora criado em 1930 pela instituição do decreto nº 19.402, de 14 de Novembro de 1930, com a denominação de Ministério da Educação e da Saúde Pública, durante o Governo Provisório de Getúlio Vargas (que durou cerca de 4 anos), atendendo a uma reivindicação da Aliança Liberal. Em Janeiro de 1937, é renomeado para Ministério da Educação e Saúde, limitando-se à administração da educação escolar, educação extraescolar e da saúde pública e assistência médico-social.

Sob a designação de Leis Orgânicas do Ensino, conhecida comumente como Reforma Capanema, promoveu a estruturação do ensino industrial, ocasionou a reforma do ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), e promoveu mudanças no ensino secundário. Cabe ressaltar que tal reforma foi promovida durante o Estado Novo, período ditatorial, imposto por meio de um golpe de estado com apoio de movimentos políticos, de inspiração no nacionalismo português de António Salazar, que perdurou de 1937 a 1945. Como apontam Schwarcz e Starling:

A legitimidade da ditadura do Estado Novo dependia de que seus agentes o associassem a Vargas, combinando, na figura de ditador, a imagem do líder com a representação da nação. Um dos principais pontos de apoio do regime, o Ministério da Educação e Saúde foi decisivo para sinalizar a importância de que o Estado Novo atribuía à cultura uma ferramenta na composição desse modelo. Dirigido por Gustavo Capanema – mineiro que disputou e perdeu o posto de interventor em 1933, e que Vargas optou por levar para o Rio de Janeiro em 1934 -, o órgão foi, talvez, o melhor exemplo da ambivalência cultivada pela política do Estado Novo. (SCHWARCZ; STARLING, 2018, p. 377).

No período do Estado Novo ocorre a consolidação do projeto educacional de Getúlio Vargas, ao construir um modelo educacional voltado à formação de um corpo técnico apto a ocupar os cargos que emergiam e meio à maior intensificação do processo de industrialização já observada na história do país. Como afirma Romanelli:

A intensificação do capitalismo industrial no Brasil, que a Revolução de 30 acabou por representar, determinou conseqüentemente o aparecimento de novas exigências educacionais. Se antes, na estrutura oligárquica, as necessidades de instrução não eram sentidas, nem pela população, nem pelos poderes constituídos (pelo menos em termos de propósitos reais), a nova situação implantada na década de 30 veio modificar profundamente o quadro das aspirações sociais, em matéria de educação, e, em função disso, a ação do próprio Estado. (ROMANELLI, 1986, p. 56).

A constituição de 1934, redigida por meio de uma Assembleia Nacional Constituinte e promulgada em 16 de Julho do mesmo ano, teria um panorama curto: cerca de três anos. Em Novembro de 1937, com a instituição do Estado Novo, entra em vigor uma nova Constituição, sendo a terceira Constituição da República, desde que ela fora fundada, há cerca de 52 anos. Esta agora, “foi apelidada de “Polaca”, referência à Constituição outorgada e imposta pelo marechal Józef Piłsudski à Polônia, em 1921 [...]” (NETO, 2013, p. 317).

Logo no segundo parágrafo, presente primeiro artigo da Constituição de 1937, que compete à seção acerca da Educação e da Cultura, compreende que:

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.
É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público. (BRASIL, 1937).

Pela primeira vez, um texto constituinte implementa a definição do ensino profissionalizante, ou técnico, denominado como ensino pré-vocacional, e claramente expresso no texto, destinado às classes menos favorecidas. É notadamente expressa a perpetuação de um modelo educacional bipartido. Tal modelo estaria assentado em uma perspectiva, desde os tempos coloniais, voltado à uma classe trabalhadora, tanto que promulga que a responsabilidade pela respectiva formação seria incumbida às indústrias e aos sindicatos e destinadas aos filhos dos operários. E um modelo educacional destinado às elites, que promoveria a continuação de sua trajetória educacional nos cursos complementares, ou seja, cursos propedêuticos para o ensino superior. A partir deste prisma, o ensino filosófico, destituído de utilidade, uma visão própria do capitalismo industrial em consolidada expansão, não poderia ocupar lugar nos programas curriculares do ensino pré-vocacional.

A educação compreenderia um dos pilares do plano político de Getúlio Vargas, com o intuito de modernizar um país até então estritamente agrário e com elevado índice de analfabetismo. Por conseguinte, o ensino secundário e, conseqüentemente a sua reestruturação, seria um dos eixos da Reforma Capanema. Tal reforma, foi complementada por uma série de decretos instituídos ao longo dos anos de 1942 a

1946, e recebeu, como constatamos anteriormente, a denominação de Leis Orgânicas do Ensino. Essa série de decretos continuaria a ser implementada após a renúncia Getúlio Vargas, em 29 de Outubro de 1945, durante o Governo Provisório, e passa ser implementada pelo Presidente da República, José Linhares e, pelo Ministro da Educação, Raul Leitão da Cunha.

Por meio da Reforma Capanema, através do Decreto Lei nº 4.048, de 22 de Janeiro de 1942, é criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI - como ressaltamos anteriormente. Esta medida, visa atender à um país em pleno processo de desenvolvimento industrial com o intuito de inserir no mercado um profissional com formação técnica, e tal formação estaria justamente sob a responsabilidade do setor industrial. Assim, segundo Romanelli:

Este é o aspecto de indiscutível valor da história do ensino profissional, pois revela uma preocupação do Governo de engajar as indústrias na qualificação de seu pessoal, além de obrigá-las a colaborar com a sociedade na educação de seus membros. Esse fato decorreu da impossibilidade de o sistema de ensino oferecer a educação profissional de que carecia a indústria e da impossibilidade de o Estado alocar recursos para equipá-lo adequadamente. (ROMANELLI, 1986, p. 155).

Uma importante mudança no ensino secundário durante o período de Gustavo Capanema na gestão do Ministério da Educação ocorre a partir da promulgação da lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942, a Lei orgânica do ensino secundário. A compreensão das finalidades do ensino secundário é demonstrada, segundo a Lei, logo em seu primeiro artigo que afirma que:

O ensino secundário tem as seguintes finalidades:

1. Formar, em prosseguimento da obra educativa do ensino primário, a personalidade integral dos adolescentes.
2. Acentuar a elevar, na formação espiritual dos adolescentes, a consciência patriótica e a consciência humanística.
3. Dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial. (BRASIL, 1942).

A partir desta nova organização do ensino secundário, é apresentada uma nova configuração, sendo este formado por dois ciclos. O primeiro ciclo, composto por apenas um curso, denominado de ensino ginásial, teria a duração de quatro anos. E, o segundo ciclo, seria formado por dois cursos paralelos: o clássico e o científico, cada um com duração de três anos. Segundo o texto da lei, em seu artigo quarto:

Art. 4º O curso clássico e o curso científico, cada qual com a duração de três anos, terão por objetivo consolidar a educação ministrada no curso ginásial e

bem assim desenvolvê-la e aprofundá-la. No curso clássico, concorrerá para a formação intelectual, além de um maior conhecimento de filosofia, um acentuado estudo das letras antigas; no curso científico, essa formação será marcada por um estudo maior de ciências. (BRASIL, 1942, Decreto 4.244).

Indubitavelmente o decreto nº 4.244 seria um fato que representa uma importante ruptura na educação no que tange ao ensino e, especialmente, ao ensino filosófico e à permanência, e retirada da filosofia, assim como a impossibilidade de acesso dos educandos às suas reflexões. Enquanto o curso clássico seriado destinado à uma formação intelectual, desta forma às elites, e conseqüentemente o conferiria uma etapa propedêutica para o ensino superior, e o curso científico com enfoque nas disciplinas científicas. Desta maneira, a filosofia estaria limitada à terceira série do curso clássico, segundo o decreto supracitado. Assim sendo,

Era indisfarçável, como se vê, o caráter de cultura geral e humanística dos currículos, mesmo no curso chamado científico. Além disso, sobressaíam, nos dois níveis, uma preocupação excessivamente enciclopédica e ausência de distinção substancial entre os dois cursos: o clássico e o científico. Finalmente, o currículo não era diversificado, nem sequer quanto aos níveis, sendo praticamente as mesmas disciplinas em quase todas as séries. Esse ensino não diversificado só tinha, na verdade, um objetivo: preparar para o ingresso no curso superior. Em função disso, só podia existir como educação de classe. Continuava, pois, constituindo-se no ramo nobre do ensino, aquele que realmente era voltado para a formação das "individualidades condutoras". (ROMANELLI, 1986, p. 158).

Nesse sentido, esse novo modelo organizacional do ensino, perpetuaria os modelos anteriores, como pequenas alterações, mas mantendo uma essência de segregação do ensino, limitando e delimitando o acesso das demais classes sociais ao ensino superior. Traremos a contribuição de Sartre para esta questão no Brasil. Segundo o filósofo:

As relações de classe regulamentam automaticamente a seleção dos técnicos do saber prático: na França, quase não há operários nessa categoria social, porque um filho de operário tem as maiores dificuldades para seguir um curso superior. (SARTRE, 1994, p. 24).

Após tantas reformas, em 4 de Dezembro de 1961, é promulgada a Lei nº 4.024: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A presente Lei, fora proposta em 1948, mas votada apenas cerca de treze anos depois. A LDB representou um importante passo na busca pela unificação do sistema de ensino, no entanto, não resistiu às lutas ideológicas. E, novamente, a filosofia é destituída do ensino secundário. Assim sendo, compreende-se intensamente que a filosofia no ensino

secundário foi constituída abundantemente por uma ausência, do que uma presença. Justamente, é esta ausência a marca da filosofia no ensino secundário. Com a Lei de Diretrizes e Bases de 1961, a filosofia estaria limitada à disciplina de lógica, em meio às chamadas disciplinas optativas.

3.6 O ensino de filosofia no período ditatorial brasileiro

Em 1º de Abril de 1964 é instaurado o golpe militar, com a justificativa de afastar o Comunismo do Brasil e com a promessa de que seria uma medida temporária. No entanto, além de não ser temporária, a usurpação do poder comandada por alas mais conservadoras das Forças Armadas, e com apoio de camadas da população civil, durou cerca de 21 anos, mas dada a opressão do regime, dentre outras brutais características, pareceu ter durado uma eternidade. Tal opressão foi utilizada também no que se refere ao ensino no Brasil. Desta forma,

Visando assegurar as melhores condições para a implementação e manutenção do modelo econômico adotado, de internacionalização do mercado interno, em substituição ao modelo “nacional-desenvolvimentista”, vigente até então, foram elaboradas várias reformas dos militares, sobretudo no campo educacional. Nessas reformas, o governo dos militares irá contar com o apoio “técnico” internacional, mormente vindo dos Estados Unidos da América (EUA). (ALVES, 2002, p. 37).

Apesar de esperarmos mudanças basilares no sistema educação, promovendo a autonomia dos indivíduos, o que pode ser verificado compreende um amplo conjunto de reformas que, por sua vez, perpetuariam o que já vinha a ser designado desde os primórdios da educação no Brasil: uma profunda cisão educacional, compreendendo um modelo educacional designado para classe social. Assim, há a predominância de um modelo tecnicista, principalmente destinado às classes mais abastadas da sociedade brasileira, sobretudo no que se refere à formação de um corpo técnico para uma ocupação expressa de cargos que emergiam em meio à um processo de fortalecimento das indústrias de bases. Segue assim, um modelo

[...] concentrador da renda já que segue o caminho das sociedades periféricas que se industrializam a partir de um processo de modernização introduzido pela modificação nos padrões de consumo de uma camada restrita da população. Esse processo condiciona a industrialização que se faz intensiva de capital em meio a um excedente de mão-de-obra. (ROMANELLI, 1986, p. 194).

Em meio a ameaça comunista, que havia declarado o então Governo, diversas medidas foram tomadas com a justificativa de freá-la. Dentre elas, apontamos a Doutrina de Segurança Nacional, sobretudo no que concerne às questões ideológicas. Sendo justamente compreendida como uma ameaça à integridade nacional, a filosofia e, conseqüentemente, a pluralidade de ideias foram retiradas do ensino básico. Desta forma,

O currículo, por isso, deveria ser cuidadosamente pensado, evitando-se ao máximo criar situações em que ideias contrárias ao status quo estabelecido fossem veiculadas. A filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistemas, teorias etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança Nacional. (ALVES, 2002, p. 38).

No que se refere ao currículo, são inseridas disciplinas como: Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política Brasileira e Estudos e Problemas Brasileiros, sendo esta última destinada ao ensino superior. Com a inserção de tais disciplinas, visando justamente a formação segundo a ideologia do período ditatorial, a filosofia teria sua retirada justificada, e, seguindo tais moldes,

Além da questão legal, que por si já inibia a tentativa de inclusão da filosofia no currículo, havia também uma diferença de caráter, demonstrando que a retirada do currículo não foi qualquer filosofia, mas uma filosofia muito bem delimitada. (ALVES, 2002, p. 39).

Em 1971, lei nº 5.692, intitulada Lei de Diretrizes e Bases, determina uma reestruturação do antigo ensino primário e ginásio. Os mencionados cursos, tornaram-se um só: o ensino de primeiro grau e, conseqüentemente, o ensino médio como segundo grau. Neste caso, foi enfatizada a missão de preparação profissional do ensino médio e, assim sendo, a filosofia é retirada definitivamente da educação básica.

A partir de tais medidas, observou-se uma organização do currículo do segundo grau formado por disciplinas obrigatórias, em torno do denominado núcleo comum como Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde, sendo este núcleo estabelecido pelo Conselho Federal de Educação. E, por conseguinte, um núcleo denominado como diversificado, que procuraria atender às especificidades regionais, tendo disciplinas relacionadas pelo Conselho Estadual de Educação e designadas pelos próprios estabelecimentos de ensino. Neste caso, a filosofia passou a ser configurada como disciplina optativa, o que caracterizou quase

que o seu completo abandono, não fosse a atividade de diversos movimentos que compreendiam e reivindicavam a importância de sua permanência no currículo da educação básica. Como é o caso da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas – SEAF –, que no caso,

Com representação em quase todos os estados brasileiros, sendo a sua sede nacional no Rio de Janeiro e contando com a participação de professores e estudantes de filosofia de quase todas as universidades do país, a SEAF passaria a organizar muitos encontros, atividades, debates e publicações em parceria com outras entidades nacionais, tratando de questões referentes aos problemas da filosofia e às relações entre o regime militar e a sociedade civil. Nesse processo, a SEAF foi se inteirando, também, dos problemas decorrentes do afastamento da filosofia do segundo grau, passando a desenvolver atividades reivindicando a volta da filosofia ao currículo desse nível de ensino. (ALVES, 2002, p. 43).

A formação para o ensino médio, até então denominado ensino do 2º grau, continuaria a ser fundamentalmente a formação para o trabalho ou a sua iniciação. No entanto, poucas instituições mantiveram o ensino de filosofia. Estas, continuavam por atender à profissionalização, organizando uma certa flexibilização curricular.

3.7 A reinserção da filosofia no ensino médio.

Ao compreendermos a filosofia no cerne de uma formação, como é o que estamos apresentando e defendendo em nosso trabalho, precisamos nos debruçar sobre a questão da responsabilidade a qual Sartre tanto evoca ao longo de suas obras.

Defender a permanência da filosofia no âmbito do ensino básico, é defender o compromisso para com uma formação crítica e humanista. Humanista, neste caso, voltada à reflexão do ser humano enquanto ser que se constrói no mundo, consciente do outro, ou seja, da alteridade, e do mundo à sua volta, ao qual é primordialmente responsável. Como o próprio Sartre aponta:

O que o existencialismo toma peito a mostrar é a ligação do caráter absoluto o compromisso livre pelo qual cada homem se realiza, realiza um tipo de humanidade, compromisso sempre compreensível seja em que época e por quem for [...]. (SARTRE, 1973, p. 23).

Para abordarmos a reinserção da filosofia no ensino médio, refletiremos sobre três momentos distintos a saber: a reinserção da filosofia no contexto da redemocratização; a filosofia no âmbito da promulgação da Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; e a Lei nº

11.684, que instituíra a Filosofia como disciplina obrigatório nos três anos do Ensino Médio.

No que tange especificamente ao Rio de Janeiro, nosso horizonte de pesquisa, a filosofia fora reintroduzida, ainda sob a égide do regime militar no país, pelo parecer nº 49 de 21 de janeiro de 1980, do Conselho Estadual de Educação. No entanto, a reimplementação da filosofia estaria sob o controle do Estado de Segurança Nacional, ou seja, sob a vigilância do órgão. Neste âmbito,

As medidas tomadas no Rio de Janeiro funcionaram, assim como um laboratório para o governo federal, que mais tarde generalizou as medidas tomadas no estado carioca, com a promulgação da lei n. 7.044/82, que alterou o disposto na lei n. 5692/71, referente à “profissionalização compulsória” do ensino de 2º grau, substituindo-a por “preparação para o trabalho”. Estando os estabelecimentos de ensino desobrigados a garantir de habilitação profissional, muitos passaram a estruturar-se em vista da preparação dos alunos para o vestibular, especificamente, e somente em caráter geral fornecer uma preparação para o trabalho. As disciplinas da parte diversificada, passam a ser consideradas, então, sob outro prisma, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral, em detrimento das disciplinas e formação específica. Isto deu condições para que espaços fossem abertos para a volta da filosofia ao currículo como disciplina optativa, porém, desta vez em caráter real e não fictício, como na lei n. 5.962/71. (ALVES, 2002, p. 46).

O que pode ser observado, foi a continuidade da ausência da filosofia nos currículos. Isto porque, a filosofia continuaria a ser uma disciplina optativa, mesmo diante da resolução nº 6 de 1986, do Conselho Federal de Educação que recomendara a inclusão da filosofia no currículo do 2º grau. Ainda assim,

[...] após o retorno da filosofia ao currículo, mesmo que de forma optativa, isto terminou esvaziando as discussões que impulsionaram a defesa pelo retorno da filosofia ao ensino secundário, causando uma desarticulação de todo o movimento liderado pela SEAF nacional, ficando os professores de filosofia com a impressão (falsa) de que estavam com seu espaço garantido. (ALVES, 2002, p. 53).

O segundo momento a ser analisado no presente capítulo é o que consta a partir da Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de Nacional.

Faz-se inegável reconhecer o avanço que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 representou na educação do Brasil. Cabe ressaltar que foram implementadas inúmeras reformas educacionais no país, desde o Período Republicano. O que torna LDB de 1996 um texto, no geral, abrangente e democrático, foi estar alinhada à Constituição de 1988. No entanto,

A lei aprovada para servir de Diretrizes e Bases da Educação Nacional é a expressão do embate histórico entre o público e o privado na política educacional brasileira, que constituiu, ainda, a razão fundamental dos muitos conflitos em nossa área educacional. (ALVES, 2002, p. 63).

O embate mencionado acima, tornou-se explícito no que se refere ao ensino filosófico nas redes públicas e privadas no país, como mencionado em capítulo anterior, quando contemplada a atuação do professor de filosofia na rede pública e privada. A filosofia, desde os primórdios da educação em nosso país, foi comumente voltada para a educação das elites e uma parcela desta, incluídos alguns acadêmicos, defendiam que uma certa promulgação, ou como denominam a “popularização” da filosofia, a tornaria banal, perdendo a sua especificidade. Uma pequena parte do círculo acadêmico do país reluta pela inclusão da filosofia no ensino básico, mantendo-se totalmente afastada do debate em seu entorno e procurando permanecer recôndita em uma impenetrabilidade acadêmica construída ao longo de séculos e centrada no eurocentrismo.

Novamente, quando se compreende o lugar da filosofia, desta vez na LDB de 1996, este lugar é ocupado pela sua ausência. Isto porque, a filosofia não é instituída como disciplina da educação básica. Em seu artigo 36, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação versa: “III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (BRASIL, 1996).

A filosofia, no trecho referido acima, estaria destinada ao preparo do exercício da cidadania. Obviamente, a reflexão acerca do conceito de cidadania tem a base filosófica, desde os tempos clássicos da Grécia antiga, mas ela, por si só, não poderia estar incumbida de preparar para o exercício da cidadania. Além de estar delegada a uma tarefa monumental, percebe-se o caráter pragmático da presença da filosofia, apenas, no texto da lei.

A presença da filosofia, a partir da LDB de 1996, é caracterizada um conhecimento de inserção optativa, não necessariamente como uma disciplina.

O fato de a disciplina continuar optativa não é estranho, isto apenas reflete uma dinâmica própria da história da filosofia no ensino escolar brasileiro, que teve uma presença indefinida no currículo desde a Proclamação da República. Original, atualmente, é a ideia segundo a qual para ter acesso ao pensar filosófico não é preciso “estudar filosofia”. Este é o fato novo que chama a atenção. (ALVES, 2002, p. 69).

Quanto à sua ausência, ou melhor, à sua presença seletiva, alegou-se que a filosofia seria contemplada pelos temas transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais, especificamente o de Ética. Tais temas, expressariam conceitos e valores básicos à democracia e à cidadania. Em outros casos, a filosofia estaria à cargo das secretarias estaduais e municipais de educação e dos diretores das redes privadas.

Neste horizonte, no que se refere à algumas instituições privadas, a filosofia fora inserida em uma das séries do Ensino Médio, geralmente na segunda ou terceira série, assim como a sociologia. Tais disciplinas, estava sob a responsabilidade, geralmente do professor de história, que não tem, necessariamente, o conhecimento da especificidade da filosofia e da sociologia. Estas, eram desenvolvidas por meio de textos didáticos, músicas e outros meios e condensadas por meio de uma avaliação que era, em sua grande maioria, composta por um questionário no qual o aluno deveria apenas decorar as respostas e transcrever para o papel.

O lugar que a filosofia ocupava sempre foi uma espécie de sanar alguma lacuna de horário, o chamado tempo-vago. E o que ainda ocorre atualmente, é a supressão dos tempos de aula de filosofia, para a inserção de disciplinas de caráter pragmático.

O terceiro momento de reinserção da filosofia a ser abordado refere-se à promulgação da Lei nº 11.684. Promulgada em de 2 junho de 2008, a incluía a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio, alterando assim o art. 36 da LDB/96.

A promulgação da lei instituiu uma série de discussões acerca do papel da filosofia no ensino básico, dos conteúdos a serem contemplados, da formação dos professores e até mesmo de um resgate da filosofia brasileira.

As instituições o prazo de três anos para se adaptarem e, até o final do ano de 2011, as disciplinas deveriam estar presentes nas três séries do ensino médio. O que fora observado na prática, foi uma adaptação parcial à lei, por parte de algumas instituições privadas, alegando a ausência de professores formados, falta de disponibilidade de horário para a inserção de tais disciplinas, dentre outras justificativas. Como apontamos anteriormente, o parecer nº 86 do Conselho Estadual de Educação, de 17 de maio de 2011, procurava suprir a carência de licenciados, por meio do mecanismo de habilitação profissional, para determinadas disciplinas.

Por meio do parecer nº 86 do Conselho Estadual de Educação, de 17 de Maio de 2011, estão habilitados os professores que comprovarem carga horária mínima

agregada ao histórico escolar. A resolução que teria caráter especial, para determinadas disciplinas e localidades, já perdura por quase uma década. A habilitação compreende o meio emergencial perene pelo qual licenciados nas mais diversas disciplinas como geografia, psicologia e, em especial história, lecionam filosofia no ensino médio.

Retomando à nossa discussão anterior, quem seria o professor de filosofia? Segundo Walter Kohan,

[...] o que põe em jogo um professor de filosofia a quem a vida e a morte de Sócrates ainda continua a lhe dizer algo. O que está em jogo ao ensinar e aprender filosofia não é se sabemos ou não sabemos distinguir uma falácia de outra, se podemos reproduzir o imperativo categórico de Kant ou se somos ou não somos cartesianos. Claro que esses saberes não são desprezíveis. Mas o que de verdade está em jogo, aquilo que marca uma linha divisória entre a filosofia e a não filosofia, é se verdade ela chega a afetar o modo de vida daqueles que a compartilham; se entram no mundo de dar razão à própria, de por que vivem da maneira como vivem. O professor de filosofia é quem disporia as condições para jogar esse jogo, para que esses jogadores vejam valor e sentido nele, para que joguem cumprindo suas regras. (KOHAN, 2009, p. 38).

Se este jogo, do jogar a filosofia, apenas o professor de filosofia teria as condições necessárias para jogar, é compreensível a sua responsabilidade em arrumar o jogo, questionar os movimentos, construir os passos, que é a própria filosofia, a própria vida.

Em outra via, houve um considerável aumento do número dos cursos de graduação e pós-graduação em filosofia no país, assim como da procura por parte dos estudantes que, em sua maioria, passaram a ter contato recente com a disciplina. Conseqüentemente, os cursos de graduação e, eventualmente pós-graduação, voltaram-se à questão sobre a filosofia e seu ensino.

Aqui cabe destacar o Laboratório de Licenciatura e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (LLPEFIL-UERJ), laboratório de extensão criado a partir do Departamento de Filosofia da mesma Universidade, em 2007, ou seja, antes da promulgação da obrigatoriedade do ensino de Filosofia nos três anos do Ensino Médio, e coordenado pela Profa. Dra. Dirce Eleonora Nigro Solis, desde então.

O LLPEFIL-UERJ desenvolve um importante papel no que se refere à reflexão sobre o ensino de Filosofia, promovendo eventos como as Jornadas de Ensino e Filosofia, os Encontros Estaduais dos Professores de Filosofia do Rio de Janeiro, e, acima de tudo, com a contribuição dos estudantes de graduação, pós-graduação e

professores do Departamento de Filosofia da Universidade, e além disso, de pesquisadores voluntários.

O Laboratório realiza um trabalho fundamental ao, além de construir reflexões acerca do ensino filosófico, preparar o estudante para a desenvolvimento da atividade docente no Ensino Médio. Assim como, desenvolvendo diversas frentes de pesquisa no que se refere ao Ensino de Filosofia, Memória da Filosofia no Brasil, dentre outros. Estas atividades procuram justamente não dissociar a pesquisa da atividade docente. Ademais, o Laboratório estabelece um constante diálogo com professores e alunos do Ensino Médio, do Brasil e dos mais de cem países que acessam seu site, no qual está disponível toda a produção dos discentes em Filosofia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, procurando acompanhar as discussões sobre o ensino filosófico no Brasil e no Rio de Janeiro.

No ano de 2013, o LLPEFIL-UERJ é premiado com o IV Prêmio de Extensão Professora Maria Therezinha do Prado Valladares, por meio da Sub-Reitoria de Extensão e Cultura (SR-3) e o Departamento de Extensão (Depext), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, demonstrando o reconhecimento das atividades de extensão desenvolvidas.

Novamente, a filosofia estaria presente, pelo menos no texto legal, no ensino médio. Ao que nos parece, seria de sua “natureza”, as idas e vindas dos currículos da educação básica. A ida, certamente por meio de um setor da sociedade que visa ganhos capitais, mas nunca sociais e, por sua vez, a vindas por meio do bravo embate e engajamento de outros setores da sociedade como professores, alunos e filósofos, que compreendem a importância do ensino filosófico e do ganho social.

4 A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E O NOVO ENSINO MÉDIO

Seguramente a filosofia de Jean-Paul pode ser encaixada para refletirmos sobre a situação do ensino filosófico nos dias de hoje, justamente por se caracterizar por uma reflexão em tempos de incertezas.

Os conceitos de compromisso e responsabilidade guiam as nossas reflexões no presente capítulo. Retomando à nossa argumentação anterior, o compromisso é compreendido sempre para com o outro e para com o mundo. E a responsabilidade está inserida no conceito de liberdade, ao ser compreendida pelo binômio liberdade/responsabilidade pois, como mencionamos, toda liberdade implica na responsabilidade.

A compreensão acerca da liberdade/responsabilidade e do conceito de compromisso, tornara-se ainda mais fundamental no horizonte educacional de nossa sociedade o qual, sobretudo, tem sido progressivamente desenvolvido em prol de um modelo de escola neoliberal, procurando desenvolver alunos reprodutores de uma técnica, sem efetivamente a construção de uma reflexão. Para o desenvolvimento de tal modelo, optou-se justamente pelo desmantelamento de nosso modelo escolar e, conseqüentemente, de uma educação capaz de incutir a transcendência em nossos alunos. Sartre chama a atenção para o significado de transcender, que compreendia o homem

[...] no sentido de que o homem não está fechado em si mesmo, mas presente sempre num universo humano, é a isso que chamamos humanismo existencialista. Humanismo, porque recordamos ao homem que não há outro legislador além dele próprio, e que é no abandono que ele decidirá de si, mas é procurando sempre fora de si um fim – que é tal libertação, tal realização particular – que o homem se realizará precisamente como um ser humano. (SARTRE, 1973, p. 27).

A realização enquanto ser humano, a qual menciona Sartre, encontra-se em um sentido inteiramente diferente do proposto pela Base Nacional Comum Curricular. Na perspectiva Sartreana, compreendemos um sentido de formação, realização, omnilateral, ou seja,

O homem omnilateral é aquele que não se define pelo que sabe, gosta, domina, conhece, muito menos pelo que possui, mas pela sua ampla abertura e disponibilidade para saber, dominar, gostar, conhecer coisas novas, pessoas, enfim, realidades – as mais diversas. (JUNIOR, 2008, p. 286).

Esta compreende justamente uma concepção sartreana do ensino filosófico, uma formação para a práxis e a transcendência do *Para-si*, uma formação, utilizando uma alusão ao *Existencialismo é um Humanismo*, de 1946, justamente uma formação humanística, e não técnico-mercadológica. Diversamente, esta concepção se opõe, justamente, ao modelo apresentado pela Base Nacional Comum Curricular, que tem por base a unilateralidade, e nesta perspectiva,

A dinâmica da vida social se submete a imperativos não determinados pelos indivíduos associados segundo um planejamento que observe, acima de tudo as necessidades humanas mesmas. A dinâmica da vida social é determinada pelo movimento de valorização do capital, que submete os indivíduos, em geral, a agentes da sua 'vontade'. (PEREIRA, 2008, p. 285).

A concepção unilateral, à qual está apoiada a Base Nacional Comum Curricular, busca justamente uma formação dos indivíduos para esta dinâmica do capital. Por meio da construção de um discurso, saberes, habilidade e competências, o aluno estaria apto a ocupar o mundo do trabalho, procurando desenvolver e aplicar um ferramental técnico e perpetuador dos antagonismos sociais.

No âmbito da sociedade e, conseqüentemente de um modelo escolar neoliberal, convém ligeiramente diferenciar as concepções de liberdade para este modelo da filosofia existencialista de Sartre.

É possível partirmos da concepção de liberdade para o Liberalismo Clássico do século XVIII. Nesta perspectiva, a liberdade individual corresponde ao bem supremo, um direito natural, cabendo ao Estado a manutenção desta, sendo o fundamento da relação indivíduo/Estado. Nesse sentido, a garantia da liberdade individual estaria condicionada à diminuição do Estado, ou seja, da interferência do Estado na esfera individual.

No século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial, principalmente a partir do final da década de 1970 e nos anos 1980, nasce o fenômeno do neoliberalismo, sendo este distinto do Liberalismo Clássico do século XVIII. Embora este modelo tenha por base o Liberalismo, ele se diferencia mediante o momento histórico no qual surge. E este modelo surge justamente em oposição ao modelo de bem-estar social. Assim sendo, as desigualdades existentes entre os indivíduos nas esferas econômicas e sociais, seria consequência do uso inadequado de suas liberdades de buscar melhores condições de vida por meio de qualificação pessoal.

A liberdade para Sartre tem por princípio a igualdade entre todos os seres. Pois é justamente a liberdade, constituinte do *Para-si*, e o meio pelo qual ele se constrói no mundo, nos aponta justamente para uma concepção ética. Sartre nos conclama a atenção para a questão liberdade do *Para-si*, já mencionada anteriormente a partir do binômio liberdade/responsabilidade, na medida em que a liberdade é refletida e construída em meio à alteridade, a existência do outro. Como aponta Bornheim: “A liberdade original não se entende como um conjunto de motivos e móveis a partir dos quais se tornaria possível uma decisão; a escolha é original no sentido de que está na origem, como algo de anterior a tudo o que possa motivá-la.” (BORNHEIM, 2000, p. 112).

A partir do que foi diferenciado, grosso modo, das concepções de liberdade para o Liberalismo, o Neoliberalismo e a concepção sartreana, é possível compreendermos a formação escolar, como um:

Consequentemente, enfatizamos que a significação educacional dos conceitos de Sartre não pode ser dissociada de sua ênfase na centralidade da liberdade e da responsabilidade humanas.

Sartre vê a história como um processo dialético no qual a práxis humana pretende superar a sua escassez. A liberdade de uma pessoa é revelada por sua escolha e pela práxis interindividual assumida como compromisso. Assim, a razão dialética torna inteligível a história descrevendo as relações internas de uma pessoa e o desenvolvimento da práxis escolhida por ela. (LIMA, 2009, p. 106).

A Base Nacional Comum Curricular, já prevista no Plano Nacional de Educação, foi construída inicialmente com ampla participação de diversos setores da educação, por meio de uma consulta pública. Após a participação destes setores, que por meio de uma plataforma digital e contribuíam democraticamente para a construção da Base, já em vista de uma discussão presencial e preparatória em todos os estados da Federação, para uma segunda versão, ocorreu a abrupta interrupção de sua discussão, como uma sucessão governamental e, conseqüentemente, uma mudança do Ministério da Educação e de políticas educacionais vigentes.

Por meio de uma medida provisória, sem ampla discussão e participação da sociedade civil, como era de se esperar diante de uma mudança tão drástica na formação, o Novo Ensino Médio foi instituído, por meio da medida provisória nº 746 de 22 de Setembro 2016, sendo transformada em um tempo ágil na lei nº 13.415, de 16 de Fevereiro de 2017. A Base Nacional Comum Curricular e a Reforma do Ensino Médio não estabeleceram nexos, sendo esta implementada de maneira arbitrária,

ocasionando inúmeras modificações, em pouco tempo, mas que atingiram as vidas de milhares de brasileiros.

Em seu parágrafo segundo, do 3º artigo, a Base Nacional Comum Curricular determina que: “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.” (BRASIL, 2018). Nesta afirmativa, educação física, arte, sociologia e filosofia perdem a sua obrigatoriedade enquanto componente curricular. É mister ressaltar, que a retirada de tais componentes curriculares foi amplamente apoiada e defendida, ainda que de maneira velada, por setores conservadores da sociedade. No entanto, apenas os componentes curriculares que a Base compreende como obrigatórios são Língua Portuguesa e Matemática. Como seria possível o processo de aprendizagem, sem uma efetiva participação de toda a sociedade na construção de um processo pelo qual a liberdade torna-se efetivamente concreta? Nesta perspectiva, a aprendizagem para Sartre é primordial, pois:

Aprender é um ato de liberdade e qualquer sistema educacional estará fadado ao fracasso se elabora atividades onde o estudante não pode decidir e interferir tanto nos conteúdos pedagógicos quanto na elaboração dos conhecimentos e saberes oriundos do cotidiano escolar. Para nós, a educação é uma atividade de totalização e deve ser investigada como tal, como unificação continuamente em desenvolvimento, como práxis libertária. (LIMA, 2004, p. 109).

Como seria possível contemplar, os mais diversos saberes, as mais diversas vozes e os demais diálogos que compõem o cotidiano escolar, como pensar presença da filosofia no ensino médio, justamente quando este novo modelo de ensino médio foi implementado hierarquicamente? Até o presente momento, às vésperas da implementação desse novo modelo, mas que carrega um antigo modelo educacional, voltado para a formação ao mercado de trabalho, e em meio à pandemia do coronavírus, que aprofundou ainda mais as desigualdades socioeducacionais, observou-se a inércia política de diversas esferas governamentais.

A interdisciplinaridade dos currículos promove a inserção da filosofia no ensino básico, especialmente no que se refere ao Ensino Médio. Contrariamente os denominados estudos e práticas compreendem apenas orientadores, não garantindo a permanência do ensino filosófico na educação básica.

A exclusão, ou sua tendência à, das humanidades, em especial da Filosofia, não compreende uma especificidade apenas da educação básica do Brasil. Tal

característica tem sido observada nos sistemas educacionais de países da América Latina e da Europa.

Como é possível interpretar um texto sem os conhecimentos desenvolvidos no âmbito das artes, da geografia, história, filosofia? Tal questionamento pode ser respondido com vistas à finalidade de uma educação neoliberal: formar indivíduos reprodutores e não reflexivos. O que justamente a filosofia procura contribuir, é para a formação de um

O sujeito que pratica a filosofia, não é um *sophos* (sábio), no sentido de alguém que possui muitos conhecimentos e como tal é reconhecido pelos que o circulam, mas um *philosophos*, um amante da sabedoria, alguém que reconhece a própria ignorância e, ao mesmo tempo, anseia pelo saber e vai em sua busca. Daí o caráter permanentemente dinâmico, desinstalador, inquietante, problematizador, crítico e investigativo da filosofia.

Mas o saber a que a filosofia almeja não é um de um tipo de qualquer. Não é, por exemplo, aquele saber típico do senso comum, baseado na opinião, no ouvi-dizer, na aparência, no “achismo”, adquirido espontaneamente na convivência entre pessoas de um mesmo ambiente sociocultural a que os gregos denominavam *doxa*. O saber buscado pela filosofia é *sophia* – um saber bem fundamentado, amparado em demonstrações racionais consistentes e possível de ser considerado verdadeiro, independentemente das opiniões particulares. (SILVEIRA, 2007, p. 85).

A flexibilidade proposta pela Reforma do Ensino Médio aponta justamente para um aprofundamento das desigualdades sociais no que se referem às escolas voltadas às diferentes classes sociais. Como já fora observado anteriormente, e refletindo sobre a filosofia, ou sua ausência na educação básica, esta permaneceria nas denominadas escolas de elite, instituições privadas destinadas a uma pequena parcela da população. Em contrapartida, a escola pública seria ainda mais atingida, pois ofereceria apenas um único eixo de formação para aquela determinada comunidade escolar. Nesta perspectiva, as humanidades, em especial a filosofia, estariam subjugadas.

Imediatamente após a promulgação da Reforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, foi possível observar que grupos editoriais e grupos educacionais disponibilizaram material didático em consonância com as diretrizes propostas. A Reforma do Ensino Médio está justamente a servir às instituições públicas e privadas com um único intuito: otimização dos custos. Assim sendo,

Na sociedade capitalista contemporânea, sobre a premência das ideologias pós-modernas e neoliberais, a característica mais premente da escola é formar para as exigências do mercado onde, por exemplo, a ideia de sucesso (travestido de qualidade e competência) é alimentado em diversas atividades pedagógicas e discursos que tentam legitimar políticas educacionais voltadas

para formar indivíduos “competentes” e de sucesso que irão manter o fluxo do mercado de trabalho, a partir da aquisição de determinadas qualidades advindas dos diferentes níveis de instrução escolar. Assim sendo, a educação é confundida apenas com a aquisição de técnicas e instruções que vão capacitar e regular as atividades dos indivíduos fora da escola. A escola, nesses moldes, é a instituição formadora de indivíduos controlados para atenderem às exigências do mundo do trabalho. (LIMA, 2009, p. 109).

A reflexão construída no presente capítulo no que se refere a Base Nacional Comum Curricular não está pautada na defesa de sua anulação, pois compreende-se a necessidade de uma base comum que oriente os professores a construírem seus próprios currículos. A construção da crítica está pautada na política educacional na qual a base está inserida. A Base Nacional Comum Curricular determina padrões de conteúdo a serem aplicados em todo o território nacional. Sendo a maior já fixada pela Reforma do Ensino Médio, no que se refere aos conhecimentos de Língua Portuguesa e Matemática.

A partir da obrigatoriedade de Língua Portuguesa e Matemática, a diversidade dos conhecimentos estaria ameaçada, pois não haveria espaço nos currículos escolares. E, certamente, a oferta de eixos de formação estará à cargo não da escola dos estudantes, mas sim à cargo das instituições e de seus interesses.

Como afirmamos no início do presente capítulo, a filosofia existencialista de Jean-Paul Sartre apresenta-se como extremamente atual e necessária, visto as incertezas que permeiam o horizonte do ensino filosófico em nosso país. Compreender o papel do professor, sua responsabilidade no constructo do filosofar durante as aulas e o compromisso que se estabelece são essenciais no ensino filosófico, que deve estar pautado na pluralidade de ideias, na escuta atenta e na observação do cotidiano que progressivamente torna-se despercebido, desvivido.

O compromisso, a liberdade e a responsabilidade se fazem presentes no engajamento que devemos desenvolver enquanto nossa prática como docentes. Se é possível defendermos uma essência para o professor, esta seria definida certamente pelo seu engajamento para com o outro, seu aluno. É justamente por meio do engajamento, da ação, da reflexão do cotidiano, da existência, que se constrói uma filosofia. E é neste engajamento que reside a responsabilidade ético-política da filosofia e seu ensino. E a pergunta: o que pode um professor de Filosofia, jamais deve ter uma resposta fixada, pois enquanto tal questionamento não tiver cessado, compreenderemos o papel e a importância do ensino filosófico em nosso cotidiano. É nesta perspectiva que reside a responsabilidade ético-política do ensino de Filosofia.

É possível ainda apontarmos uma outra complexa consequência da Base Nacional Comum Curricular no que se refere ao aproveitamento dos professores. Diante da obrigatoriedade de apenas duas disciplinas, Língua Portuguesa e Matemática, uma questão que se impõe: como ocorrerá o aproveitamento dos docentes das disciplinas que não são mais obrigatórios ao longo do Ensino Médio?

As informações disponibilizadas no Resumo Técnico do Estado do Rio de Janeiro, e que compuseram o Censo da Escolar Educação Básica, realizado em 2019 e publicado em 2020, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), aponta que:

De acordo com o indicador de adequação da formação docente para a etapa de ensino em questão, o pior resultado é observado para a disciplina de filosofia. Das disciplinas de filosofia declaradas nas turmas de ensino médio, apenas 47,6% são ministradas por professores com a formação adequada. (INEP, 2020, p. 50).

O censo afirma a escassez de professores de filosofia, já apontada anteriormente, e, diante da retirada da obrigatoriedade do ensino de filosofia a partir da BNCC, acredita-se que os professores estariam à disposição das secretarias estaduais de educação para alocação em unidades escolares que oferecessem o eixo formador ou seriam transferidos para funções administrativo-pedagógicas e, no que se refere às instituições privadas, seriam forçados ao desligamentos das instituições, pois, certamente, tais instituições não abarcariam os custos de permanência de quatro professores das seguintes disciplinas das Ciências Humanas: Filosofia, Geografia, História e Sociologia, optando por manter apenas um docente que lecionasse todas as disciplinas do eixo temático.

O aumento de matrículas e egressos nos cursos de graduação e pós-graduação, observado após a obrigatoriedade do ensino de filosofia a partir da Lei nº 11.684, certamente terá um panorama oposto e, conseqüentemente com danos consideráveis para a educação no país diante da retirada da obrigatoriedade da filosofia a ser conferida pela Base Nacional Comum Curricular e pelo Novo Ensino Médio.

A especificidade da Filosofia não está centrada em um conteúdo, mas sim por uma concepção que se inicia pelo questionamento, é construída pelo diálogo e que se desenvolve por meio de uma constante transposição. Essa transposição é alicerçada por meio dos questionamentos, buscando primordialmente as perguntas ao invés de respostas.

A pluralidade de questionamentos e saberes, próprios da filosofia, como por exemplo em linguagens e suas tecnologias, estabelecer uma reflexão a partir da filosofia da linguagem ou da estética; matemática e suas tecnologias, remontando aos pitagóricos e à própria lógica; em ciências da natureza e suas tecnologias buscando refletir sobre o conhecimento científico, o meio ambiente e a ecologia; e na formação técnica e profissional compreender o papel do ser humano no desenvolvimento do trabalho, a atividade humana diante da natureza e inclusive as reflexões éticas orientadas ao mundo profissional. No entanto, a filosofia poderia estabelecer reflexões com os eixos itinerários da Base Nacional Comum Curricular e manter o seu lugar conquistado a partir da reivindicação de diversos setores, estudantes e docentes no Ensino Médio.

A Base Nacional Comum Curricular, ao que apresenta, procura desorganizar ao invés de organizar. Certamente, as instituições oferecerão apenas um dos itinerários de formação, ao invés de oferecer os cinco itinerários propostos, pois assim a Base possibilita.

Ao que parece, o Novo Ensino Médio procura manter os estudantes sob um sono pacífico, o mesmo causado nos habitantes de uma ilha do Norte da África, e que é entoado em um dos cantos da Odisseia de Homero. Os “latófagos”, que se alimentavam da flor de lótus, e que por possuir propriedades narcóticas causava amnésia, fizeram com que Ulisses e seus companheiros, ao ingerirem-na, esquecessem de abandonar a ilha. Cabe aqui ressaltar que este esquecimento proposto por Homero pode ser ambíguo: pode nos manter em um eterno sono pacífico, um esquecimento paralisador, ou ainda abre a possibilidade para começar novamente.

5 O ENSINO DE FILOSOFIA EM TEMPOS PANDÊMICOS

Ao 13 de Março de 2020, subitamente, fora anunciada a antecipação das férias escolares nas unidades públicas e privadas do Estado do Rio de Janeiro mediante o avanço da pandemia do Covid-19, Coronavírus. Camus, em *A Peste*, já alertava que:

As calamidades são com efeito ordinárias, mas dificilmente acreditamos nelas quando nos chegam. Sempre houve no mundo pestes e guerras; entretanto pestes e guerras nos acham desprevenidos. [...] Como iriam ocupar-se da peste, que suprime o futuro, as mudanças e as discussões? Julgavam-se livre – e ninguém é livre quando há flagelos. (CAMUS, 1969, p. 87).

Certamente, o mundo fora pego desprevenido com o surgimento do Coronavírus na província de Wuhan, na China, ao final do ano de 2019. O surto da doença fora declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) em 30 de Janeiro de 2020 e, em 11 de Março do mesmo ano categorizada como uma pandemia. No entanto, diversos países mostraram-se alertas para o avanço da pandemia, o que não ocorreu no Brasil mesmo diante do agravamento e exponencial número de casos e de mortes.

A quarentena fora decreta e, o que inicialmente teria a duração de poucas semanas, se aproximar de completar um ano. Cabe ressaltar que, apesar dos protocolos de isolamento social e sanitários, inúmeros representantes das esferas governamentais demonstraram total despreço pela grave situação, minimizando a situação e encorajando o desrespeito às medidas orientadas pelas autoridades sanitárias.

Diante da maior crise sanitária, possivelmente dos últimos séculos, o ensino passou por consideráveis transformações e demonstrou, além de sua essencialidade, graves desigualdades sociais. E uma questão que se desenvolveu ao longo da pandemia era: como ensinar filosofia em tempos da pandemia? Certamente esta se revela como uma questão de inúmeras possibilidades de reflexões, debates e caminhos possíveis.

Na rede estadual de educação do Rio de Janeiro informou por meio de decreto, em 24 de Março de 2020, a continuidade do período letivo por meio de uma plataforma online. Nesta plataforma, os professores manteriam suas atividades, em seus respectivos horários, e os alunos acessariam para dar continuidade ao ano letivo. Segundo a Secretaria, os alunos sem disponibilidade de acesso à internet receberiam

o material impresso em suas residências e, após o retorno das atividades presenciais, teriam aulas de reforço, caso tivessem necessidade.

O cenário que se seguiu demonstrou a falta de articulação das autoridades educacionais frente à pandemia. Os professores não receberam uma capacitação adequada para utilizarem a plataforma e desenvolverem aprendizagem por meio de um ambiente virtual; os alunos foram negligenciados, pois não receberam acesso à internet, conforme informado e, o material impresso disponibilizado, além de não alcançar a totalidade dos estudantes da rede estadual, não garantiria por si só a aprendizagem dos estudantes. Esta situação se prolongou até o final do ano letivo de 2020, no qual fora informada a aprovação automática de todos os alunos da rede e, conseqüentemente a promoção à série seguinte.

A rede privada de ensino do Estado do Rio de Janeiro, que também tivera suas atividades presenciais, procurou desenvolver processos de aprendizagem pelas mais diversas plataformas digitais. No entanto, o cenário não passou por uma drástica mudança no que se refere à rede estadual de educação. Ademais, as instituições privadas e seus representantes pressionam as autoridades competentes para o retorno dos alunos às atividades presenciais, estabelecendo inúmeras alegações impulsionadas pelo considerável êxodo dos alunos, sem a efetiva garantia da saúde de toda a comunidade escolar, assim como a não responsabilização dos riscos efetivos.

O ensino remoto, no que tange ao lugar da filosofia no Ensino Médio, parece ter se apresentado como uma alternativa economicamente viável, tanto às instituições privadas, quanto às públicas, pois atenderia o anseio de estudantes e professores, reduzindo a filosofia à uma disciplina de caráter não essencial ou extracurricular, sendo oferecida nesta modalidade. Esta alternativa, certamente configura uma ameaça à filosofia, e porque não às demais disciplinas da Ciências Humanas, justamente por estas não atenderem à um currículo tecnicista e à uma demanda mercadológica. As avaliações foram mantidas por meio do ambiente virtual de aprendizagem, buscando introjetar um aspecto de normalidade, mas o que se fundamentou a partir de tal experiência é que efetivamente a aprendizagem não pode ser desenvolvida.

Como estabelecer um diálogo filosófico em um ambiente virtual, que por si só apresentou inúmeras limitações apesar das múltiplas possibilidades da tecnologia?

Justamente, por uma concepção baseada em uma espécie de messianismo tecnológico, no qual toda e qualquer forma de tecnologia resolveria os problemas da humanidade e, conseqüentemente da escola.

O ensino filosófico não se delimita ao tempo determinado para a disciplina. A aula de filosofia continua pelos corredores da escola, pela saída e acompanha o aluno pelo dia, pela noite, pela vida. A aula é o espaço onde esse diálogo, próprio da filosofia, é estabelecido por uma via institucional, mas não se apresenta como o único espaço. Neste diálogo estabelecido na aula de filosofia, são trazidas experiências de vida, questionamentos pessoais, angústias, certezas são abaladas e incertezas são plantas. E este espaço foi conquistado a partir de diversos movimentos sociais, estudantes e professores. Nesse sentido,

Quando se reivindica a educação como princípio/fazer político, se diz que a mesma é processo radicalizado em nossas existências e na produção de sentidos de nossas práticas. Assim, a educação emana das gentes de suas experiências e ações no mundo, por isso ela é fundamentada na ética. Se a experiência social é diversa, muitas serão as formas de educação possíveis. Os cotidianos como campo inventivo, terreiros cruzados por batalhas e mandingas são os tempos/espaços de potência para a emergência de modos que confrontem a arrogância de um modelo totalitário. (SIMAS, 2019, p. 27).

Desta forma, assim como na implementação do Novo Ensino Médio que não permitiu a participação de professores, estudantes e de toda a sociedade na construção de sua proposta, sendo justamente implementado por meio de uma medida provisória, aparece como cenário político-social no que se refere à educação em tempos pandêmicos. Ainda em tempos pandêmicos e em um cenário futuro tão conturbado, esperamos que

Os seres humanos se esquecerão da filosofia e deixarão de filosofar quando acreditarem ter possuído definitivamente o sentido ou quando se desesperarem dele. É para evitar esses dois extremos que a tarefa da filosofia permanece como convite a todo ser humano que se decida pela eliminação progressiva à violência e, portanto, pelo contentamento da razão. (PERINE, 2007, p. 112).

Assim como no mito da caixa de Pandora, que deu origem aos males do mundo, restando somente a esperança, esperamos que a filosofia nos traga melhores horizontes. Sempre compreendendo que tais horizontes dependem sempre da ação humana que, por meio de sua liberdade e responsabilidade, constroem o mundo.

E como cantava Cartola em *A cor da esperança*:

Amanhã
A tristeza vai transformar-se em alegria
E o sol vai brilhar no céu de um novo dia
Vamos sair pelas ruas, pelas ruas da cidade
Peito aberto, cara ao sol da felicidade
E no canto de amor assim
Sempre vão surgir em mim
Novas fantasias
Sinto vibrando no ar
E sei que não é vã
A cor da esperança
A esperança do amanhã²

² CARTOLA. *A cor da esperança*. Cartola 70 anos. São Paulo: RCA Victor, 1979. 1 disco sonoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação teve origem em uma inquietação enquanto docente, enquanto aluno, enquanto um amante do saber que busca refletir sobre a sua existência e, primordialmente, refletir sobre as questões relacionados ao ensino filosófico. Questões estas construídas anos atrás, ainda no início da graduação em Filosofia.

Todo texto permanece em permanente construção à medida que dialoga com o leitor, a realidade, a teoria e a ação. E neste presente texto, procuramos refletir e, buscar uma compreensão, a partir de um perfil do professor de filosofia, a partir de sua formação. Quais as possibilidades, o papel de sua ação, o seu lugar e desafios na rede estadual de educação do Rio de Janeiro. As limitações de um professor de filosofia na rede privada, certamente permeadas por consideráveis incertezas.

Certamente, compreender o papel do ensino filosófico é perpassar por diversos momentos da história da educação brasileira, compreendendo o papel da filosofia nos currículos. Este papel, profundamente marcado por uma ausência ou pela elitização do ensino filosófico.

Nos dias atuais, o pragmatismo, frente ao modelo neoliberal de educação, retornou ao horizonte educacional brasileiro. Se a filosofia é filha da pólis, como afirma Jean Pierre Vernant, é esta mesma pólis que, assim como a ateniense no período clássico levou Sócrates à condenação máxima: a cicuta. E hoje, esta mesma pólis, ou em outros termos, os juízes, uma pequena elite, que determina o futuro da cidade, busca retirar um dos direitos mais antigos, que necessita de um permanente amadurecimento e construção: o pensamento.

Ação e pensamento caminham juntos. É este o caminho que procuramos apresentar nesta dissertação. Compreendendo que a permanência pela filosofia na educação básica se constrói por meio do engajamento de professores, alunos, filósofos, não-filósofos, amantes do saber, filhos da pólis, cidadãos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Dalton José. *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002. (Coleção educação contemporânea).

ARRIADA, Eduardo; TAMBARA, E. A. C. Aulas régias no Brasil: o regimento provizional para os proffesores de filosofia, rhetorica, grammatica e de primeiras letras, no estado do Grão Pará (1799). *História da Educação*, v. 20, p. 287-303, 2016.

ASPIS, Renata Lima; GALLO, Silvio. *Ensinar Filosofia: um livro para professores*. São Paulo: Ed. Atta Mídia e Educação. 2009.

BARATA, Júlio de Carvalho. *Contra o existencialismo de Sartre*. 1949. 102 f. Tese (apresentada ao Colégio Pedro II em concurso para preenchimento da Cátedra de Filosofia). - Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 1949.

BATISTA, Roberto Leme. *A ideologia da nova educação profissional no contexto da reestruturação produtiva*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

BORNHEIM, Gerd. *Sartre: metafísica e existencialismo*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

_____. *O Pensamento Filosófico em bases existências*. 4.ed. Porto Alegre: Editora Globo, 1978.

BRASIL. Constituição (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*: promulgada em 16 de julho de 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 28 jul. 2020.

_____. Decreto Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.

_____. Decreto nº 1.194, de 28 de dezembro de 1892. Approva o regulamento para o Gymnasio Nacional. *Diario Official [dos] Estados Unidos do Brazil*, Rio de Janeiro, 1 jan. 1893, anno 31, n. 354, p. 6-11.

_____. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 12 nov. de 2020.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio. Brasília: MEC; SEMTEC, 2002.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2011. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12992> Acesso em: 27 jun. 2017.

_____. Medida Provisória nº 746, de 22 de Setembro de 2016.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec), 1999. p. 44-64. BRASIL. Lei de Diretrizes.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Parecer CNE/CES 492/2001, homologação publicada no DOU 09/7/2001, Seção 1e, p. 50.

_____. Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRITO, Íris. ANPOF Ensino Médio debate medida provisória nº746/2016. ANPOF. 21 de Out. 2016. Disponível em: < <http://anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2014-01-07-15-22-21/acontece/952-anpof-ensino-medio-debate-medida-provisoria-n-746-2016>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

CAMUS, Albert. *A peste*. Trad. Graciliano Ramos. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1969.

CANIVEZ, Patrice. *Educar o cidadão?* Trad. Estela dos Santos Abreu, Cláudio Santoro. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

CARTOLA. *A cor da esperança*. Cartola 70 anos. São Paulo: RCA Victor, 1979. 1 disco sonoro.

CEPPAS, Filipe. *Ensaio de filosofia nos trópicos: questões de ensino e aprendizado*. Campinas; Editora da Unicamp, 2019.

CERLETTI, Alejandro. *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CESAR, Renata Paiva. O Ensino de Filosofia no Brasil. *Revista Pandora Brasil*, [S.l.], n.38, p.1-11, jan.2012. Disponível em:<http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/renata/o_ensino_brasil.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

COHEN-SOLAL, Annie. *Sartre*. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2007.

COLLETE, Jacques. *Existencialismo*. Trad. de Paulo Neves. Porto Alegre: L&PM, 2009.

CORBISIER, Roland. *Os intelectuais e a revolução*. Rio de Janeiro: Avenir, 1980.

COX, Gary. *Compreender Sartre*. Trad. de Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes, 2007.

- EDUCAÇÃO, SP. *Revista Educação*, 1929, n.1, v. 9, ano III, Out./dez., SP.
Disponível em:
<file:///C:/Users/User/Downloads/revista%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201%20anno%20II%20vol.%20IX%20outubro%201929.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.
- DERRIDA, Jacques. *Du droit à la philosophie*. Paris: Éditions Galilée, 1990.
- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- _____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.
- FOULQUIÉ, Paul. *O Existencialismo*. Trad. de J. Guinsburg. 2ed. São Paulo: Difusão Europeia, 1961.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal*. 51.ed. rev. São Paulo: Global, 2006.
- GALLO, S., CORNELLI, G., DANELON, M. (orgs.). *Filosofia do ensino de Filosofia*, Petrópolis: Vozes, 2003.
- _____. *Metodologia do ensino de filosofia: uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- GARAUDY, Roger. *Perspectivas do homem: Existencialismo, pensamento católico, marxismo*. 3. ed. Trad. de Reinaldo Alves Ávila. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- GELAMO, Rodrigo Pelloso. Ensino de filosofia para não-filósofos. Filosofia de ofício ou ofício de professor: os limites do filosofar. *Educ. Soc.* [online], v.28, n.98, p.231-252, 2007.
- _____. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GUIMARÃES, Suzana M. Munhoz da Rocha. A educação na perspectiva da ideologia liberal. *Textos SEAF*, Curitiba, ano 1, n. 1, jan./abr. 1980.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 4.ed. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.
- HORTA, José Silvério Baia. *Gustavo Capanema*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- INEP. Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jul. 1944.

_____. Resumo técnico: Censo da educação básica 2019. Brasília, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6878623>. Acesso em: 28 jan. 2021.

KIERKEGAARD, Soren Aabye. *O conceito de angústia: uma simples reflexão psicológico-demonstrativa direcionada ao problema dogmático do pecado hereditário*. Trad. de Álvaro Luiz Montenegro Valls. Petrópolis: Vozes, 2011.

KOHAN, Walter. O. (org.) *Filosofia no ensino médio*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. A filosofia e seu ensino. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 24, n. 64, set./dez. 2004.

_____. CERLETTI, A.A. *A filosofia no ensino médio*. Brasília: Ed. UnB, 1999.

_____. (org.). *Filosofia, caminhos para seu ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Filosofia para crianças*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

_____. *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Trad. de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. (Coleção Ensino de Filosofia).

JADE, Líria. Conheça os principais pontos da reforma do ensino médio. *Agência Brasil*, Brasília, 09 de fev. 2017. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-02/conheca-os-principais-pontos-da-reforma-do-ensino-medio>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

JAIME, Jorge. *História da Filosofia no Brasil*. Volume 1. Petrópolis: Vozes, 1997.

JUNIOR, Justino de Sousa. *Dicionário da educação profissional em saúde*. 2.ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008.

LIMA, Walter Matias. *Jean-Paul Sartre: Educação e razão dialética*. Maceió: EDUFAL, 2004.

MACIEL, Luiz Carlos. *Sartre: Vida e Obra*. Rio de Janeiro: José Álvaro Editor, 1967.

MAZAI, Norberto; RIBAS, Maria Alice Coelho. Trajetória do ensino de filosofia no Brasil. *Disciplinarum Scientia*, Santa Maria, v.2, n.1, p.1-13, 2001. Acesso em: 23 jan. 2019.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOUTINHO, Luiz Damon S. *Sartre: Existencialismo e Liberdade*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 1995.

NETO, Lira. *Getúlio: Do Governo Provisório à Ditadura do Estado Novo (1930-1945)*. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

NIETZSCHE, Friedrich. *Escritos sobre Educação*. Trad. Noeli Correia de Melo Sobrinho. 7. ed. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2011.

NOGARE, Pedro Dalle. *Humanismos e anti-humanismos: introdução à antropologia filosófica*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1977.

OBIOLS, G. *Uma introdução ao ensino da Filosofia*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PAIVA, J. M.. A doutrina feita aos índios. In: IX Simpósio Internacional Processo Civilizador: Tecnologia e Educação, 2005, Ponta Grossa PR. ANAIS do IX Simpósio Internacional Processo Civilizador, 2005. p. 1-12.

PENHA, João da. *O que é existencialismo*. 8.ed. Brasiliense: São Paulo, 1988.

PERDIGÃO, Paulo. *Existência e liberdade: uma introdução à filosofia de Sartre*. Porto Alegre: L&PM, 1995.

PERENCINI, Tiago Brentam. *Uma arqueologia do ensino de filosofia no Brasil: formação discursiva na produção acadêmica de 1930 a 1968*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2017.

PERINE, Marcelo. *Ensaio de iniciação ao filosofar*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

RAMOS, Marise. *Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde*. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante – cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Trad. De Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

REYNOLDS, Jack. *Existencialismo*. Trad. de Caesar Souza. Petrópolis: Vozes, 2013.

RIO DE JANEIRO (Estado) – Parecer CEE nº 086 de 17 de maio de 2011. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*, 17.05.2011.

_____. Secretaria de Estado de Educação. SEEDUC. Secretaria de Estado de Educação – Governo do Rio de Janeiro. Cadernos de atividades pedagógicas de aprendizagem autorregulada. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id=5692258>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

_____. Currículo Mínimo. Secretaria Estadual de Educação, 2012. Disponível em: <http://www.rj.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=46eddba4-64ca-4710-a7c5-8ddcfc7b9e19&groupId=91317>. Acesso em: 18 de mar. 2019.

ROCHA, Maria Aparecida dos Santos. *A educação pública antes da independência*. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/104/3/01d06t02.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2019.

RODRIGO, Lída Maria. *Filosofia em sala de aula: teoria e prática para o ensino médio*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009. (Coleção formação de professores).

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil (1930/1973)*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SALDANHA, Nelson. *Filosofia: temas e percursos*. Rio de Janeiro: UAPÊ, 2004.

SANABRIA DE ALELUIA, José Roberto. *A invenção do filósofo ilustrado: nota arqueológicas sobre o ensino de filosofia no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2004.

SÃO PAULO, Lei n. 1750, de 8 de dezembro de 1920. Reforma a Instrução Pública do Estado, 1920. Disponível em:

<<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/1920/lei-1750-08.12.1920.html>>

Acesso em: 23 ago. 2015.

SARTRE, Jean-Paul. *O Ser e o Nada – Ensaio de uma ontologia fenomenológica*. Trad. Paulo Perdigão. 20.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

_____. *Em defesa dos intelectuais*. Trad. Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Editora Ática, 1994.

_____. *O escritor não é político?* Trad. António Pescada, António Serra e Guilherme Valente. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1970.

_____. *O Existencialismo é um humanismo*. São Paulo: Nova Cultural, 1973. (Coleções Os Pensadores).

_____. *Situações II*. Trad. Rui Mário Gonçalves. Lisboa: Publicações Europa-América, 1968.

_____. *A Náusea*. Trad. Rita Braga. 1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. *Brasil: uma biografia*. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SIMAS, Luiz Antônio; RUFINO, Luiz. *Flecha no tempo*. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.

SOUZA, Rosa Fátima de. A Renovação do Currículo do Ensino Secundário no Brasil: as últimas batalhas pelo humanismo (1920-1960). *Currículo sem Fronteiras*, v. 9, n. 1, p. 72-90, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/71259>>.

Acesso em: 28 jul. 2020.

SILVEIRA, Renê J.T. e GOTO, Roberto. (orgs.). *Filosofia no ensino médio: temas, problemas e propostas*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. Comentários, sem assinatura, a respeito da tese de Júlio de Carvalho Barata, "contra o existencialismo de Sartre. (s.l.). Manuscrito. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, s.d. Referência: AT pi S. Ass. 0000.00.00/33.

VECHIA, A; Lorenz, K. M. (orgs.). *Programa de ensino da escola secundária brasileira: 1850-1951*. Curitiba: Autores, 1998.