



Sophia, Colección de Filosofía de la  
Educación  
ISSN: 1390-3861  
faguilar@ups.edu.ec  
Universidad Politécnica Salesiana  
Ecuador

de Paiva, Jair Miranda; Scopel Piol, Andréa  
O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas à experiência  
de pensamento  
Sophia, Colección de Filosofía de la Educación, núm. 19, 2015, pp. 227-249  
Universidad Politécnica Salesiana  
Cuenca, Ecuador

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846096012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

# O ENSINO DE FILOSOFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA:

## DAS ORIGENS HISTÓRICAS À EXPERIÊNCIA DE PENSAMENTO

## LA ENSEÑANZA DE LA FILOSOFÍA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

## BRASILEÑA: DE LOS ORÍGENES HISTÓRICOS A LAS EXPERIENCIAS

## DE PENSAMIENTO

## The philosophy of education in basic education on Brazil: historical changes of the thought experiment

JAIR MIRANDA DE PAIVA\*

jmpaiva@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

ANDRÉA SCOPEL PIOL\*\*

andrea\_scopel@hotmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

### Resumo

O presente artigo tem por objetivo situar o ensino de filosofia no contexto da educação brasileira, a partir de uma perspectiva histórico-conceitual, buscando problematizar sua presença irregular na educação nacional, ao mesmo tempo apontando a possibilidade de uma perspectiva de realizá-la junto a adolescentes e jovens como experiência de pensamento. Como resultados, apontamos as potencialidades de se acolher a filosofia como pensamento crítico e problematizador, numa época de profundos desafios e transformações.

**Forma sugerida de citar:** PAIVA, Jair Miranda de & PIOL, Andréa Scopel (2015). O ensino de filosofia na educação básica brasileira: das origens históricas às perspectivas filosóficas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 19(2), pp. 227-250.

\* Professor da Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de São Mateus, ES, Brasil. Graduado em Filosofia, Doutor em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica (Mestrado Acadêmico), Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de São Mateus, ES, Brasil.

\*\* Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ensino na Educação Básica da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Campus de São Mateus, ES, Brasil. Graduada em Pedagogia. Docente da Educação Básica.

**Palavras-chave**

Ensino de filosofia. História. Pensamento. Experiência.

**Resumen**

En este artículo se pretende situar la enseñanza de la filosofía en el contexto de la educación brasileña, desde una perspectiva histórica y conceptual, tratando de cuestionar su presencia irregular en la educación nacional, mientras que señala la posibilidad de una perspectiva de llevarla a cabo en adolescentes y jóvenes como experimento mental. Como resultado de ello, destacamos la posibilidad de acoger la filosofía como pensamiento crítico y resolución de problemas en un momento de profundos desafíos y transformaciones.

**Palabras clave**

Enseñanza de la filosofía. Historia. Pensamiento. Experiencia.

228



**Abstract**

This article aims to place the teaching of philosophy in the context of Brazilian education, from a historical and conceptual perspective, seeking to question their irregular presence in national education, while pointing the possibility of a prospect of accomplishing it at adolescents and young people as thought experiment. As a result, we point out the potential to host philosophy as critical thinking and problem-solving at a time of profound challenges and transformations.

**Keywords**

Teaching Philosophy. History. Thought. Experience.

## Introdução

A problemática do ensino de filosofia, bem como da filosofia na educação escolar, no Brasil, tem encontrado terreno fértil em nossos debates acadêmicos e, consequentemente, na produção editorial, nas últimas décadas (Cartolano, 1985; Neto, 1986; Severino, 1997; Kohan, Leal & Ribeiro, 2000; Alves, 2002; Kohan, 2002; Obiols, 2002; Gallo, Conelli, Danelon, 2003; Silveira & Goto, 2007; Ghedin, 2009; Gallo, 2012, entre outros). Desde os anos que antecederam o ocaso da Ditadura Civil-Militar brasileira (1964-1985), cresceu o apelo pelo seu retorno aos currículos, dada a alegada justificativa de sua importância na formação dos adolescentes e jovens (Neto, 1986). Dos debates internos aos Departamentos acadêmicos de Universidades, amplificados pela grande imprensa, pouco a pouco alguns Estados da federação reimplantaram a filosofia no ensino médio. No entanto, foi efêmera a presença da filosofia no Ensino Médio brasileiro, pois, ao mesmo tempo em que setores intelectuais se mobilizavam para que houvesse sua obrigatoriedade no currículo, o Presidente à época não sancionou a lei que permitiria seu retorno às salas de aula (Alves, 2002).

Dessa breve referência, podemos dar por estabelecido que o debate sobre a filosofia nos currículos escolares brasileiros, seu ensino, dificulta-

des e potencialidades pode caracterizar-se pelo que Alves (2002) denomina dialética da presença-ausência, pela qual ora a filosofia encontrava-se segura no currículo instituído, ora dele era rechaçada.

Este ensaio objetiva, desta feita, a partir de uma perspectiva histórico-conceitual, problematizar o ensino da disciplina filosofia, levantando questões sobre seu lugar no currículo da Educação Básica do Brasil, ao mesmo tempo em que aponta uma perspectiva de seu ensino como experiência de pensamento e criação de conceitos (Deleuze, 1992; Gallo, 2012). Entendemos como perspectiva histórico-conceitual uma pesquisa que, ao considerar referências históricas do problema, aponta, igualmente, expectativas que possam resultar em contribuição para o ensino de filosofia na escola, para sua efetiva inserção na educação.

Desta feita, nossa reflexão pretende, num primeiro momento, situar historicamente a filosofia no currículo escolar brasileiro, em especial no Ensino Médio e, num segundo movimento, apontar uma perspectiva que possa ressignificar sua presença nas salas de aula brasileiras. Como delineado, buscamos não a mera rememoração histórica, antes sua problematização, sua repercussão nas práticas atuais de ensinar-aprender filosofia; daí, a abordagem que denominamos histórico-conceitual.

Por que reputamos importante tal empreitada? Qual a atualidade de perguntarmos pela pertinência do ensino de filosofia, em especial para jovens do Ensino Médio (secundário)? Diversas justificativas poderiam ser elencadas, mas apontaremos apenas duas. Em primeiro lugar, não podemos fazer *tabula rasa* de nossa formação histórica, com seus percalços, idas e vindas, progressos e barbáries (Adorno, 2006) e a filosofia é um setor privilegiado no qual a cultura se pensa e se problematiza (Bosi, 1992; Severino, 1997). Ademais, sobretudo a partir dos inícios deste século, no qual enormes desafios se colocam diante de nossas sociedades, cada vez mais integradas, cada vez mais interdependentes e, no entanto, também cada vez mais marcadas por guerras, catástrofes ecológicas, fundamentalismos, desigualdade e miséria (Bauman, 1999; Santos, 2000), as discussões em torno do lugar da filosofia ganham força como um espaço de elaboração de crítica do presente (Foucault, 2005; Paiva, 2014). No dizer de Obiols (2002), os desafios da contemporaneidade exigem o ensino da filosofia:

[...] no início do século XXI, ante a complexidade dos problemas que enfrentam as sociedades contemporâneas pela concentração da riqueza e pela pavorosa exclusão social, o crescimento dos fundamentalistas, os encontros e desencontros entre as culturas, os dilemas éticos derivados do desenvolvimento científico-tecnológico, os problemas da democracia etc., impõe com urgência o ensino da filosofia como ensino de uma radical atitude crítica, se queremos que os seres humanos sejam donos de sua vida e capazes de pensar e de transformar o mundo em que lhes

toca viver. Todavia, com a mesma urgência devem ser colocadas as questões de como ensinar filosofia, que tipo de aprendizagem promover e outras perguntas conexas (Obiols, 2002: 21-22).

No Brasil, o ensino da Filosofia ganhou visibilidade com a promulgação da Lei nº 11.684, de 2008, que a tornou obrigatória nas três séries do Ensino Médio. Historicamente, é um avanço significativo, uma vez que por muito tempo a Filosofia esteve fora da maioria das instituições de ensino, pois deixou de ser obrigatória em 1961 (Lei n. 4.024/61) e foi excluída do currículo escolar oficial em 1971 (Lei n. 5.692/71), confirmando o descaso histórico para com essa disciplina nos currículos de ensino médio.

Não obstante, podemos afirmar que a presença obrigatória do ensino da filosofia nos currículos escolares constitui apenas primeira etapa de um processo mais amplo e que o maior desafio, doravante, “para além da conquista histórica de um lugar, consiste não apenas em consolidá-lo, mas em torná-lo interessante” (Grisotto & Gallo, 2013: 06), isto é, justificá-la como capaz de dialogar com os jovens sobre nossa época, no sentido de Obiols.

Tal desiderato posto à filosofia na escola não deixa de conter novos desafios, já que, desde Sócrates, se vê confrontada com o Estado, com os deuses da cidade, com o direcionamento dado à vida dos jovens (Cerletti, 2009). Nesse sentido, podemos dizer: de um lado, em que pese sua urgência na educação (Obiols, 2002), não há garantia de que a filosofia esteja à vontade no meio escolar, pois a educação formal, mais do que campo neutro de conhecimentos, é um campo político e se encontra no coração das disputas pela formação a ser dada aos novos, visto que pela educação “[...] o Estado cumpre sua função geral reguladora”, garantindo os laços sociais de sua reprodução (Cerletti, 2009, p. 69). De outro lado, a filosofia se vê confrontada com as novas exigências de competências e habilidades que formem o jovem para o mercado globalizado. Ora, nada mais estranho à filosofia que atribuir-lhe uma função: seja pedagógica, moral, política, seja para formar para o mercado de trabalho mutante e *líquido* (Bauman, 2010; Kohan, 2003). Assim, a filosofia, fiel a sua tradição, problematiza seu lugar, buscando torná-lo lugar de produção de um ensino ativo e criativo de filosofia (Gallo, 2012).

Consequentemente, como educadores preocupados com a formação de nossos adolescentes e jovens, não podemos nos omitir diante da possibilidade de propiciar espaços de pensamento, debate e criação àqueles que se encontram no período crítico de descobertas, crises e de busca de sentidos para a vida. Assim, não basta ser alocada no currículo, urge que a filosofia diga algo à vida de alunos e, por extensão, a seu tempo.

Trazer à pauta a discussão da filosofia e seu ensino enseja confrontar-nos com uma questão que, sem recusar questões metodológicas ou

técnicas, reconhece que “[...] a sustentação de todo ensino de filosofia é, mais do que didática ou pedagógica, basicamente filosófica (Cerletti, 2009: 14). Acresce-se a esse caráter ontológico-problemático da filosofia, ou seja, o de colocar-se continuamente a questão de sua própria definição e lugar, o fato de que, para nós, professores de filosofia (falamos a partir de nossa realidade, Brasil), tal desafio é enfrentado a cada início de período letivo, inclusive no ensino superior (salvo raras exceções): justificar o lugar da filosofia, responder para quê existe tal disciplina na ‘grade’ de estudos (Goto, 2007). Como veremos, tomamos como hipótese que tal ‘estranhamento’ dos alunos decorre de nossa tradição histórica de importação de ideias a origem da alienação diante da filosofia (Sodré, 1984; Gomes, 1994; Bosi, 1992; Romanelli, 2010; Palácios, 2004).

Destarte, na primeira seção deste artigo, buscaremos situar as origens históricas do ensino de filosofia em nossa tradição cultural, ainda que em breves traços para, num segundo momento, atualizarmos as perspectivas para um ensino crítico e criativo da filosofia que esteja à altura dos desafios dos tempos hodiernos.

Na história da educação e da cultura brasileira, a filosofia representou aquilo que Gomes (1994) denominou Razão Ornamental, ou seja, um pensamento estranho a sua própria situação existencial-histórica, pensamento esse marcado pela erudição, pela justificação ideológica da dependência cultural do colonizado, pela tergiversação ao choque de ideias.

No segundo momento do artigo, abordaremos uma possível superação da antinomia debatida desde Kant: se podemos aprender a filosofia ou se devemos, ao contrário, nos contentar a aprender a filosofar como tentativa (Kant, 1983). Concluiremos que, seja na produção acadêmica *stricto sensu*, seja na educação e no ensino escolar, a perspectiva que defendemos afirma: existe uma filosofia feita e ensinada ao mesmo tempo, no ato de ensinar o professor deve dialogar com os alunos e com a tradição filosófica, pois “[...] a filosofia não é produzida numa parte e ensinada noutra, ela é sempre produzida e ensinada ao mesmo tempo” (Gallo & Kohan, p. 182).

231



## A Filosofia e seu ensino: breve consideração histórica

A história dos estudos da Filosofia no Brasil remonta ao Período Colonial, no qual esteve presente nos seminários e nos *colégios preparatórios* em caráter propedêutico ao ensino superior, criados para sistematizar os estudos prévios para ingressar na universidade. Tais colégios recebiam alunos de 14 ou 15 anos para dar-lhes uma educação preparatória duran-

te três ou quatro anos. Estes estabelecimentos, com o tempo, constituíram as escolas secundárias (Obiols, 2002: 29; Saviani, 2010).

Cartolano (1985) e Alves (2002) destacam que os cursos organizados pelos jesuítas estruturavam-se em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, o curso de humanidades, o curso de artes (também chamado de ciências naturais ou filosofia) e o curso de teologia. A organização dos estudos era sistematizada pelo sistema de estudo dos Jesuítas, a *Ratio Studiorum*, na qual o ensino era organizado em dois graus: os *studia inferiora*, correspondente ao ensino secundário, e o *studia superiora*, correspondente aos estudos universitários. Conforme esse modelo jesuítico, estudava-se filosofia no *studia superiora*, que correspondia aos cursos de filosofia e teologia.

Destacamos, no período jesuítico, o contexto sócio-econômico no qual se insere tal empreitada cultural, época marcada pelo grande latifúndio exportador, pela sociedade escravocrata e família patriarcal, cujo enriquecimento era o principal objetivo. Dessa forma, a organização social da Colônia, por um lado, e a importação cultural, por outro, em que se sobressaiu a Contrarreforma como reação às novas ideias reformistas e reafirmação da fé católica, definiram a obra cultural, catequética e educativa da Companhia de Jesus (Romanelli, 2010): um ensino alheio à realidade da Colônia, preocupado com a formação, nas letras e na retórica clássicas, de ‘espíritos ociosos’ (a elite cultural que foi se formando). Tal educação resultou numa cultura da pujança de estilo, sem relação com a sociedade: educação academicista, visando formar os novos dirigentes da empresa colonial. Segundo Romanelli (2010: 36), essa educação dos jesuítas, “transformada em educação de classe, [que] distinguia a aristocracia rural brasileira, [...] atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido [...] qualquer modificação estrutural”.

Na segunda metade do século XVIII, ao mesmo tempo em expulsa os jesuítas das colônias portuguesas (1759), o Marquês de Pombal empreende uma Reforma Educacional à luz dos princípios filosóficos da Ilustração. O Primeiro Ministro de Portugal se preocupou em modernizar a administração pública e ampliar os lucros retirados da exploração colonial em terras brasileiras. Assim, tirou o comando da educação das mãos dos jesuítas e passou para as mãos do Estado sob o ideário iluminista, de base laica e liberal. Dessa forma, os colégios jesuítas foram extintos e as colônias tiveram que adaptar-se às novas orientações. O ensino escolar muda de perspectiva sem, no entanto, vir a tornar-se o que o ideário burguês e ilustrado planejara: um sistema de ensino estatal e laico (Manacorda, 2010).

Após a deposição do Marquês de Pombal, fundou-se em Pernambuco, em 1800, o Seminário de Olinda, organizado sob a liderança do

bispo Azeredo Coutinho com base no pensamento burguês e concepções iluministas, uma tentativa de construir, no Brasil Colônia, uma proposta alternativa àquela dos jesuítas. O curso de filosofia, com dois anos de duração, após o de retórica, privilegiava os estudos de filosofia natural sobre os de filosofia racional e moral. Segundo o polêmico Bispo e homem de negócios, devia-se privilegiar a formação de um novo intelectual versado em ciências naturais, visando conhecer os recursos naturais da Colônia para explorá-los melhor (Alves, 2003: 68).

No séc. XIX, no entanto, se formam no Brasil novos estratos sociais, com uma camada urbana intermediária significativa (pequenos comerciantes, profissões ligadas à burocracia, ao jornalismo e à política, entre outros), que pressionarão por novas instituições escolares e culturais, que terão proeminência a partir da vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil (1808), quando se iniciam diversos cursos que serão o embrião de ensino superior brasileiro (Romanelli, 2010; Saviani, 2010).

No entanto, permanece o mesmo ideário colonial: tendo como fim a ascensão social, as classes médias se ligarão por dependência às classes superiores, cabendo à escola o papel de servir de veículo de ascensão social (Romanelli, 2010: 37-39).

Em resumo, depreendemos que, do Período Colonial até o fim do Período Imperial, em 1889, marcado pela Proclamação da República, a filosofia esteve presente na educação escolar em caráter *propedêutico* ao ensino superior para os cursos de direito e de teologia:

Esse caráter propedêutico assumido pelo ensino secundário, somado ao seu conteúdo humanístico, fruto da aversão a todo tipo de ensino profissionalizante, próprio de qualquer sistema escolar fundado numa ordem social escravocrata, sobreviveu até há pouco e constitui o fator mesmo de atraso cultural de nossas escolas (Romanelli, 2010: 40).

A partir da Proclamação da República, em 1889, o ensino de filosofia encontra sua influência reduzida, diante das ideias positivistas, para as quais o conhecimento seguro, positivo, era constituído pela ciência experimental.

Conforme Cartolano (1985: 33-38), filosofia é retirada do currículo no período inicial da República, com a Reforma de Benjamin Constant (1890). O currículo enciclopédico do ensino secundário de então reúne línguas estrangeiras e disciplinas científicas, conforme a classificação das ciências de Comte: “português, latim, grego, francês, inglês ou alemão [...], matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional [...]” (Cartolano, 1985: 35). Nesse novo quadro, não há lugar para a filosofia.



Reformas posteriores se sucedem: com a de Epitácio Pessoa (1901), a filosofia retorna ao currículo para, posteriormente, com a Reforma de Rivadávia Correa (1911), ser novamente excluída. Num movimento pendular, na Reforma Carlos Maximiliano (1915), o ensino de filosofia se torna facultativo, voltando a ser obrigatório, em 1925, com a Reforma Rocha Vaz (Cartolano, 1985: 47-49, Alves, 2002: 29).

Na Era Vargas (1930 a 1945), período que cobre da Revolução de 30, o Estado Novo ditatorial até redemocratização da sociedade, com o fim da Grande Guerra, a urbanização e a necessidade da burguesia industrial geram necessidade de incremento de mão-de-obra qualificada para a indústria. Vargas, dessa feita, empreendeu reformas no ensino, as Reformas Francisco Campos e Gustavo Capanema. Na Reforma Francisco Campos, em 1932, a filosofia passou a compor o currículo de forma *obrigatória* apenas na 2<sup>a</sup> série, na modalidade que preparava para os cursos de direito; no ciclo *complementar* era ministrada juntamente com a psicologia que preparavam para os cursos de medicina, odontologia, farmácia, engenharia, arquitetura. Na Reforma Gustavo Capanema, em 1942, “o ensino da filosofia ocupou um maior espaço nos currículos dos cursos clássicos e científico, sendo ministrada como disciplina obrigatória na 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> séries daquele e na 3<sup>a</sup> série deste último” (Cartolano, 1985, p. 58).

Contudo, essa situação foi se alterando e o número de aulas de filosofia no ensino secundário foi gradativamente se reduzindo a partir de portarias da Reforma Capanema. A princípio, as aulas de filosofia eram distribuídas em quatro por semana na 2<sup>a</sup> série do clássico e no 3<sup>a</sup> do científico, e duas no 3<sup>º</sup> do clássico. Com a Portaria de 10 de dezembro de 1945, o regime foi modificado para quatro aulas semanais na 3<sup>a</sup> série do científico e três aulas nas séries do clássico. Pela Portaria n. 966, de 2 de outubro de 1951, as horas-aula semanais passaram a ser três, em ambas as séries desses cursos. Em 1954, a Portaria n. 54, reduziu para duas horas semanais nas séries do clássico e uma hora no científico (Cartolano, 1985).

Pudemos perceber que da, Proclamação da República ao golpe civil-militar de 1964, a filosofia teve “presença indefinida” no currículo, conforme define Alves (2002).

Na década de 1960 e 1970, a sociedade brasileira viveu um momento de efervescência no processo de industrialização do país. Enquanto, de um lado, elaborava a ideologia política do nacional-desenvolvimentismo, de outro, formulava a doutrina da interdependência, da desnacionalização da economia, buscando consolidar o poder de uma burguesia nacional (Saviani, 2008: 292). Essas duas tendências incompatíveis entravam em conflito com o modelo econômico vigente:

[...] a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, pro-

curavam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia (Saviani, 2008: 292).

Nesse contexto, a filosofia vai se tornando cada vez mais rara no currículo das escolas de ensino secundário. Em 1961, a Lei 4.024/61 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) introduziu a descentralização do ensino e trouxe nefastas consequências para a filosofia na educação média, permitindo às escolas optarem entre os vários currículos; assim, a filosofia deixa de ser obrigatória e assume caráter optativo nos currículos, perdendo caráter de obrigatoriedade que possuía na Reforma Capanema.

O ensino médio [...] foi subdividido em dois ciclos: o ginásial, de quatro anos, e o colegial, de três anos, ambos compreendendo o ensino secundário e o ensino técnico. O ensino secundário tinha quatro opções de currículo no colegial, sendo que até cinco disciplinas obrigatórias [português, matemática, geografia, história e ciências] eram indicadas pelo Conselho Federal de Educação [...] cabendo aos Conselhos Estaduais, quando criados, indicar as disciplinas complementares e as optativas dos estabelecimentos. [...] a filosofia foi sugerida [...] como disciplina complementar do currículo, perdendo, assim, o seu caráter de obrigatoriedade, como propunha a Reforma Capanema, para os cursos clássicos e científicos (Cartolando, 1985: 64).

Com o golpe civil-militar na madrugada de 1º de abril de 1964 contra o governo João Goulart, os militares se instalaram no poder, instituindo o regime militar como forma de governo, “alegando assegurar a ordem socioeconômica que se encontrava ameaçada por agentes comunistas”, inaugurando duas décadas de perseguição, morte, tortura, injustiça, supressão de direitos constitucionais, censura e repressão, o que justificou o interesse de excluir a filosofia das escolas, levado a efeito com a Lei 5.692/71, que reformou o ensino básico.

Nessa situação, a escola pública brasileira foi vinculada aos interesses e necessidades do mercado, cujos efeitos continuam afetando a sociedade até os dias atuais. Os currículos escolares foram reorganizados aos objetivos tecnicistas, sobretudo do ensino secundário, que “teria como objetivo a preparação dos profissionais necessários ao desenvolvimento econômico e social do país” (Saviani, 2008: 295; Aranha, 2010).

A filosofia, disciplina voltada para a discussão de ideias, passou a ter menos importância e cogitada a ser retirada do currículo porque não servia aos objetivos das reformas que se pretendiam instituir no Brasil. Assim, criaram-se outras disciplinas no ensino secundário para justificar a ausência da filosofia. Com o Decreto de Lei de 869/69, regulamentado pelo Decreto 68.065/71, a filosofia foi substituída pelas dis-

ciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Ordem Social e Política Brasileira (OSPB), objetivando inculcar valores da moral católica, culto à pátria, às tradições, obediência às leis, dedicação à família, fidelidade ao trabalho (Gelamo, 2010: 338). Cabe ressaltar que Educação Moral e Cívica constituiu-se como disciplina obrigatória, enquanto filosofia era optativa no currículo. Dessa forma, o *núcleo comum obrigatório*, definido pelo Conselho Federal de Educação, não contemplou a filosofia; e na *parte diversificada*, estruturada pelos Estados e regiões, a filosofia não foi integrada como ponto de vista legal. Assim, Alves (2002) caracteriza-a como “ausência definida”.

Na década de 1980, com a redemocratização política e fim do período ditatorial, houve várias discussões em torno da importância da Filosofia no processo formativo dos estudantes e movimentos revindicando o retorno da filosofia nos currículos escolares do ensino secundário em forma de lei. Após muitas iniciativas contra a política educacional dos governos militares houve posturas mais flexíveis a favor de sua adoção nos currículos escolares.

Mais tarde, a promulgação da Lei Federal n. 7.044/82 introduz modificações na Lei 5.692/71, reformulando o Núcleo Comum do Ensino de Primeiro e Segundo Graus, propiciando condições para a volta da filosofia aos currículos. Dessa forma, o Conselho Federal de Educação, com base no Parecer 785/86, aprovou a Resolução 06/86 que, em seu art. 4 recomendou “no currículo do 2º Grau, a inclusão da filosofia”. Assim sendo, volta em caráter optativo na *parte diversificada* do currículo. A partir de então a filosofia foi reintroduzida nos sistemas de vários Estados como disciplina optativa. O movimento continuou objetivando torná-la obrigatória nos currículos.

Compreendemos que não foi uma conquista completa. A despeito do avanço de voltar em caráter optativo, isso não garante que seria incluída, de fato, nas escolas. Nesse sentido, a presença disciplinar da filosofia ficou a critério de cada Estado da Federação brasileira com o caráter facultativo, assim, vários Estados passaram a adotar a filosofia como disciplina na rede pública por meio de leis estaduais.

Iniciou-se o período de redemocratização da sociedade com o fim dos governos que marcaram os estertores do período ditatorial, Ernesto Geisel (1974 a 1979) e João Baptista Figueiredo (1979 a 1985). A Filosofia busca um novo espaço na luta pela redemocratização. No entanto, conforme Alves (2002), a reintrodução dessa disciplina fez parte de uma estratégia do Estado de Segurança Nacional (ESN) para recompor a hegemonia, afirmando a presença controlada e mínima da filosofia para assegurar a legitimidade.

Após a promulgação da Constituição de 1988, foi apresentado um projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (PL 1.258/88) à Câmara Federal, fruto de intensa mobilização social encontrando, no entanto, no governo Collor de Mello, um processo de reação política. Após o “impeachment” do Presidente, o novo Ministro da Educação se pronuncia a favor do Projeto em tramitação, que é encaminhado ao Senado Federal, onde recebe o nome de Projeto de Lei da Câmara (PLC) n. 101/93. O Senador Cid Sabóia teve seu Parecer de nº 250 aprovado na Comissão de Educação do Senado em novembro de 1994, apresentando um substitutivo que manteve as linhas diretrizes do PLC n. 101/93 originário da Câmara, e encaminhando-o ao Plenário do Senado (Otranto, 1996).

No governo Fernando Henrique emperra-se novamente a tramitação do Substitutivo Cid Sabóia, alegando inconstitucionalidades, através do Parecer do Senador Darcy Ribeiro, que apresenta uma nova proposta de LDB à Presidência da Comissão de Educação do Senado, desconsiderando o trâmite do Projeto Substitutivo Cid Sabóia na Câmara dos Deputados e, como consequência, desconsiderando a mobilização social que lhe deu origem. De acordo com os interesses hegemônicos, a Câmara Federal cria um projeto alternativo - o Projeto Substitutivo Darcy Ribeiro que, em dezembro de 1996, alcançou aprovação no Plenário da Câmara no governo de Cardoso, cuja política educacional foi marcada por interesses privatistas e sob o ideário neoliberal (Alves, 2002). De acordo com os moldes almejados, é sancionada pelo Presidente da República, conseguindo aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em 20 de dezembro de 1996, sob o n. 9.394 (Otranto, 1996).

A Lei nº 9.394, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determinava em seu art. 36, § 1º, inciso III que, ao final do ensino médio, o educando demonstrasse “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania”.

Sem dúvida, foi um avanço significativo para o ensino de filosofia depois de muito tempo ausente, a despeito de não ter garantida sua presença disciplinar nos currículos de ensino médio. Entretanto, o Projeto original de LDB da Câmara, lei n. 1.258/88, dizia em sua redação: “[...] serão incluídas a filosofia e a sociologia como *disciplinas obrigatórias*” (Alves, 2002: 68).

Em cumprimento à Lei 9.394/96, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1999) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Brasil, 1998) caracterizaram os conhecimentos de filosofia como temas transversais:

As propostas pedagógicas das escolas deverão assegurar tratamento interdisciplinar e contextualizado para: a) Educação Física e Arte, como

componentes curriculares obrigatórios; b) Conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania (Brasil, 1998).

Nessa perspectiva, defendia-se o ensino transversal da filosofia, o que poderia implicar na diminuição de sua especificidade e desinteresse de futuros docentes, de acordo com Fávero (2004: 261):

Em uma escola ainda fortemente disciplinar, relegar a filosofia à transversalidade tenderia não apenas a diluir a especificidade da filosofia em meio aos estudos ‘que realmente contam no currículo’ como também aprofundar a situação de precariedade que se imputa aos professores de filosofia no país, na medida em que poderia servir para reforçar a dispensa de contratação, por parte dos Estados, de profissionais especializados para a função.

238



Em âmbito nacional, um projeto de lei n. 3.178, de 1997, visou a reformulação do art. 36 da lei n. 9.394/96, propondo a inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do Ensino Médio. Este alcançou sua aprovação na Câmara dos Deputados em 1999, assim, encaminhando ao Senado Federal como projeto de lei da Câmara n. 9, de 2000, e alcançado aprovado em setembro de 2001, faltando apenas ser sancionado pelo Poder executivo. Entretanto, em 08 de outubro de 2001, foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso sob a justificativa de insuficiência de professores formados para fazer frente às novas exigências da disciplina e incremento orçamentário impossível a ser arcados pelos estados e municípios (Alves, 2002; Fávero, 2004). Todavia, os que defendiam a presença da filosofia nos currículos de ensino médio continuaram trabalhando.

Deve-se notar que, em 1999, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica, do Ministério da Educação (Brasil, 1999) apresentou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), cuja base curricular é organizada por áreas de conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; e Ciências Humanas e suas Tecnologias. Esta última contemplava também a Filosofia.

Em 2003, já no Governo Lula da Silva (2002-2010), a discussão acerca da importância dessa disciplina na escola básica volta à cena. A Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara dos Deputados realizou uma audiência a favor da volta da filosofia e da sociologia aos currículos do ensino médio. Tramitava, também, na Câmara dos Deputados Projeto de lei com as mesmas características do anteriormente vetado em 2001, justificando a necessidade da presença da Filosofia e da Sociologia no Currículo do Ensino Médio e, consequentemente, no processo formativo dos estudantes.

As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006), acerca dos conhecimentos de filosofia, menciona a reinterpretação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino.

Considerando a reflexão acerca da Filosofia no Ensino Médio, cabe mencionar uma dificuldade peculiar: trata-se da reimplantação de uma disciplina por muito tempo ausente na maioria das instituições de ensino, motivo pelo qual ela não se encontra consolidada como componente curricular dessa última etapa da educação básica quer em materiais adequados, quer em procedimentos pedagógicos, quer por um histórico geral e suficientemente aceito. Tendo deixado de ser obrigatória em 1961 (Lei no 4.024/61) e sendo em 1971 (Lei nº 5.692/71) excluída do currículo escolar oficial (Brasil, 2006: 16).

Reitera, ainda, na parte introdutória do documento, sobre o tratamento da filosofia para o Ensino Médio:

239



A Filosofia deve ser tratada como disciplina obrigatória no ensino médio, pois isso é condição para que ela possa integrar com sucesso projetos transversais e, nesse nível de ensino, com as outras disciplinas, contribuir para o pleno desenvolvimento do educando. No entanto, mesmo sem o status de obrigatoriedade, a Filosofia, nos últimos tempos, vem passando por um processo de consolidação institucional, correlata à expansão de uma grande demanda indireta, representada pela presença constante de preocupações filosóficas de variado teor (Brasil, 2006: 15).

Finalmente, a promulgação da Lei n. 11.684, de 02 de junho de 2008, altera o art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e prescreve no inciso IV que “serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do Ensino Médio” (Brasil, 2008, grifo nosso). Dessa forma, a Filosofia torna-se disciplina obrigatória em todo o território brasileiro. Foi um avanço muito significativo, a despeito de barreiras para sua legitimação nas três séries do Ensino Médio.

O processo histórico de presença e de ausência da Filosofia no currículo do Ensino Médio foi marcado por elipses, recuos e tergiversações em que, conforme Alves (2002), tivemos cinco situações diferentes da filosofia na história do ensino escolar brasileiro, a saber: “presença garantida” durante a época imperial (em que pese as características apontadas-VER SE ISSO FICOU CLARO); “presença indefinida” da Proclamação da República ao golpe militar da década de 1960; “ausência indefinida” no período da ditadura militar; “presença controlada” durante a redemocratização dos anos de 1980 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; e “presença inócuia” a partir da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Poderíamos acrescentar o sexto momento, que denominaríamos, retornando à história, “presença garantida”, com a

promulgação da Lei 11.684/2008, que torna Filosofia e Sociologia disciplinas obrigatórias no Ensino Médio.

Diante do exposto, podemos perceber a problemática em torno da presença e da ausência da filosofia nos currículos de Ensino Médio frente às reformas políticas educacionais, desde a República até os dias atuais. Enfim, foi possível conquistar a obrigatoriedade da filosofia nos currículos na legislação educacional. Acrescentamos: falta justificá-la nos bancos escolares e, para além deles, nos espaços sociais, nos meios alternativos, na mídia do século XXI, nos presídios, nos cafés e salões, enfim, onde se puserem seres humanos a buscarem o sentido de suas vidas. Que bem poderia começar a ser na escola.

Vejamos, na segunda seção desta reflexão, uma possibilidade de articular o ensino de filosofia como experiência de pensamento, conforme delineado na introdução.

240



## A filosofia e seu ensino como experiência de pensamento

A relação entre Filosofia e seu ensino deu-se de uma forma conflituosa no Brasil. Ora, a postura desse ensino desprezou sua prática ao longo da história.

De acordo com Palácios (2004), o ensino de filosofia depara-se com problemas oriundos da maneira como ela foi concebida e conduzida no Brasil, sobretudo, a partir do século XX, com a consolidação da tradição filosófica do *método estruturalista*, levado a cabo pela missão francesa no Departamento de Filosofia da USP, na década de 1930, afastando o desenvolvimento de uma cultura filosófica no Brasil.

Esse ensino acadêmico se preocupou em formar historiadores da filosofia, ou seja, “um bom comentador, não filósofos”. Assim, o método não estimulou a produção de um pensamento original, privilegiou-se o que veio de fora e, dessa maneira, dificultou a reflexão autenticamente filosófica. O importante era “ler um filósofo para comentá-lo” e não refletir ou pensar filosoficamente.

Para tanto, repensar esse processo e gerar novas bases de reflexão se torna, para o professor de filosofia, um desafio urgente e necessário. Significa superar a tradição que nos vem desde a época colonial e impulsionar um pensamento crítico capaz de despertar a reflexão. Compreendemos que o objetivo do professor de Filosofia não é colocar os alunos apenas em contato com a leitura de clássicos da Filosofia, apoiados na história linear, desprovida de conhecimentos filosóficos problematizantes presentes nas sociedades contemporâneas.

Filósofos e pesquisadores da contemporaneidade, Gallo & Kohan (2000) nos lembram que, se não se pode desprezar a história da filosofia, também não se pode sacralizá-la:



A experiência de pensamento filosófica traz em si a marca da necessária remissão à História da Filosofia. Não se pensa filosoficamente sem o recurso a uma história de mais de dois mil e quinhentos anos. Se a criação conceitual deve ser feita sobre o vivido, ela não pode deixar de lado as reflexões já produzidas sobre ele. Mas a remissão à História da Filosofia não pode significar um retorno ao mesmo: essa remissão deve ser essencialmente crítica e criativa, e é aqui que a Filosofia se faz multiplicidade. Retomar um conceito é problematizá-lo, recriá-lo, transformá-lo de acordo com nossas necessidades, torná-lo outro. O diálogo com a História da Filosofia é uma fonte de desvio, de pensar o novo, repensando o já dado e pensado (Gallo & Kohan, 2000: 194).

Nessa perspectiva, não se trata de fazer Filosofia desvinculada de sua história, nem tampouco utilizar-se simplesmente da História da Filosofia imposta à prática pedagógica. Faz-se necessário considerá-la para desenvolver experiência de pensamento para problematizar o existente.

Ao professor de Filosofia cabe considerar sua historiografia, ou seja, compreender suas raízes históricas e relacioná-las aos problemas da humanidade presente (Obiols, 2002; Foucault, 2005; Paiva, 2014).

Após fundamentarmos a importância da filosofia na educação básica e seu percurso irregular em nossa história da educação, o ensino da Filosofia deve pôr-se como desafio criar com as jovens autênticas experiências de pensamento, em que alunos e professores de filosofia do Ensino Médio se engajem na busca socrática da vida examinada para ser bem vivida.

De que se trata ao ensinar filosofia ou filosofar? Como despertar o interesse dos alunos? Existe possibilidade de relacionar as grandes questões da filosofia frente aos fenômenos que despontam nas sociedades contemporâneas, conforme Obiols (2002)?

Tais questões constituem condições e possibilidades para pensar o ensino de filosofia. Por outro lado, é pertinente investigar, também, o que os professores estão fazendo ante a disciplina de filosofia. Estabelecem relação com o saber? As escolas promovem experiência de pensamento ou meramente continuam a selva do mercado de trabalho das ‘competências’ e ‘habilidades’?

Certamente, pensar as condições entre a relação de quem ensina e de quem aprende filosofia é imprescindível à ação educativa e, especificamente, aos docentes de filosofia da educação básica. Não é nada mais que “uma exigência para o educador interessado em propiciar espaços de pensamento potentes, livres e abertos à transformação de si e dos outros” (Kohan, 2009: 10).

Recorremos a Kohan (2009) para compreendermos o que está em jogo ao ensinar e aprender filosofia. “Há uma circularidade entre o pensar, por um lado, e o ensinar e aprender, por outro lado. É um círculo da liber-



dade ou do controle e a disciplina, do cuidado ou da ausência, da vida ou da morte, da emancipação ou do embrutecimento" (Kohan 2009: 11).

A tensão entre esses polos é condição e possibilidade da filosofia. Há uma relação de forças de pensamento entre aqueles que aprendem e ensinam filosofia. Nesse sentido,

[...] pôr em prática a filosofia com pretensões educativas, isto é, o encontro sob o nome de filosofia entre dois pensamentos - um de quem ocupa a posição de ensinante e outro do habita o espaço de aprendiz - é um encontro necessariamente paradoxal, impossível, quando merece esse nome filosofia. [...] Essa condição, longe de ser um impedimento ou um desestímulo para sua prática, é sua potência e uma fonte de inspiração permanente para pensar o sentido da presença da filosofia na prática educacional. Quando não percebemos essa posição paradoxal ou impossível da filosofia, damos por fato que ela deve e pode ser ensinada, estamos deixando algo próprio de sua condição e, com isso, uma força para a própria tarefa. Ou, então, corremos o risco de abandonar, sem pensar, a filosofia (Kohan, 2009: 9).

O que está em jogo é uma relação paradoxal e necessária entre ensinante e aprendiz. Trata-se de afirmar uma política de pensamento sob o nome de filosofia, porque ensinar e aprender filosofia envolve a questão do valor, de sentido para fazê-lo em meio às forças, tensões, desafios e possibilidades de pensamento.

A filosofia não ocupa um lugar específico de um saber ao ser ensinada. Na concepção de Kohan (2009), não se trata de uma questão de disciplina ou de conteúdos, mas o de uma relação com o saber: não ensinamos um conteúdo ao ensinar filosofia, antes propiciamos uma abertura ao saber.

Assim, o ensino dessa disciplina deverá promover o pensamento filosófico para que os adolescentes e jovens produzam com autonomia. É preciso fazer das aulas de filosofia um lugar de experiência filosófica, permitindo um movimento de provação ao pensamento dos estudantes.

Para caracterizar a aprendizagem filosófica acerca de "aprender filosofia" e "aprender a filosofar" discorremos sobre temas que nos remetem a Kant (1983) e Hegel (1998), cujos pontos de vistas apresentam posições contrárias.

Para Kant, conforme Obiols (2002: 75 -76), não se pode aprender filosofia como se aprende a filosofar, porque não há um saber filosófico aceito como, por exemplo, há um saber matemático. No entanto, aprender a filosofar é desenvolver os talentos filosóficos pelo exercício e uso da própria razão.

Paradoxalmente, Hegel afirma a possibilidade de aprender filosofia e recorre ao conteúdo filosófico nesse processo:

[...] Quando se conhece o conteúdo da filosofia, não apenas se aprende a filosofar, senão que já se filosofa realmente. [...] Para se familiarizar com uma filosofia plena de conteúdo não é outro que não a *aprendizagem*. A filosofia deve ser *ensinada e aprendida*, na medida de qualquer outra ciência (Hegel, 1991: 139, apud Obiols, 2002: 78, grifos do autor).

Constata-se uma tensão entre ensinar filosofia e dedicar-se ao filosofar. Nesse aspecto, o pensador argentino, a partir de uma análise baseada nas concepções dos filósofos Kant e Hegel, conclui que não se pode fazer-se filósofo sem um diálogo com a tradição. Tal é o método crítico, na melhor tradição kantiana: exercitar seu talento filosófico no confronto com os filósofos do passado, sem recair na mera repetição escolástica. Mas, do mesmo modo, evitando o espontaneísmo e o dilentantismo de pensar por si mesmo, sem referência aos conceitos legados pela tradição e suas diversas leituras (e releituras). Nesse sentido, afirma Obiols (2002: 81), não há dicotomia entre filosofia (aspecto histórico) e filosofar (aspecto crítico).

Compreendemos que ao ensinar filosofia, então, refere-se a um modo de vida marcado pelo cuidado de si e o valor de uma relação com o saber. O lugar que Sócrates “define para a filosofia é, significativamente, o de uma relação com o saber e seu duplo, a ignorância. [...] A filosofia é, para Sócrates algo assim como uma condição para poder desdobrar certo caminho no saber” (Kohan, 2009: 24). Não se nega, na filosofia, a ignorância, antes essa é impulso, movimento ao saber, sempre recomeçado. O contrário disso é: os que ignoram sua ignorância se fixam no saber, dogmatizando-se numa forma que, ao fim, se endurece (Kohan, 2009: 25).

Kohan (2009), em suas análises a partir da *Apologia de Sócrates*, esclarece que o filosofar aparece como um mandato que dita uma maneira de viver. Trata-se de um estilo de vida em que o filosofar consiste em examinar a si mesmo e aos outros.

Consiste numa relação do saber com a ignorância, do ensinante e do aprendiz, de forma que “sua vida não pode ser vivida sem que os outros sejam afetados por ela de determinada maneira, e sua relação com a ignorância não pode ser mantida sem que os outros ponham em questão a sua relação com o saber” (Kohan, 2009: 30).

Nesse pensamento, um professor de filosofia nas salas de aula deverá propiciar aos alunos uma relação com o saber, requer “haver-se com o pensamento dos outros e intervir sobre ele”. Se Sócrates tivesse ficado filosofando consigo mesmo, não teria gerado inquietude na *pólis*. Dessa maneira:

Um professor de filosofia não pode deixar de olhar para Sócrates: porque ele afirma que fazer filosofia não estar dissociado de ensiná-la e, de forma envolvente, mas não circular, ensinar filosofia exige também fazê-la, praticá-la, vivê-la. [...] Viver a filosofia exige fazer com que os outros sejam partícipes dela (Kohan, 2009: 31).

Retomando a referência à nossa tradição universitária de aprendizagem da filosofia, Palácios (2004: 49) esclarece que só é possível aprender a filosofar adentrando-se num problema e refletindo sobre ele, como os gregos fizeram ao inventar a filosofia. Evidencia a possibilidade de fazer filosofia e propõe três momentos do filosofar: avaliar, criticar e propor por si mesmo.

Do mesmo modo, Gomes (1994), propõe que nós, filósofos brasileiros, inventemos nossos problemas filosóficos, como os gregos criaram os seus. Do contrário, continuaremos a manter a Razão ornamental, succumbindo às três “derrotas do pensamento”: o ecletismo, o positivismo, o tomismo, bem como atrelados ao pensamento-cópia, cultivando o pensamento-entre-nós, sem crítica, sem pensar original (Gomes, 1994: 80, 81).

Do ponto de vista da filosofia na escola, os estudantes devem ter liberdade para pensar, reconhecer os problemas e tentar resolvê-los, posicionando-se e pensando em soluções filosóficas. Criar seus problemas, segundo Deleuze-Guattari (1992).

Outra tensão que podemos perceber ante aos sistemas educacionais e, especificadamente, às práticas escolares é uma tendência ao princípio da ação explicativa frente ao processo de ensino-aprendizagem. Diante dessa problematização, Rancière (2013), a partir da interpretação das ideias de Jacotot, faz uma crítica à lógica do sistema explicador como forma de embrutecimento, afirmando a incapacidade de um professor explicador emancipar:

O princípio da explicação é o princípio do embrutecimento. A explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender. É, ao contrário, essa incapacidade. [...] Explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreender por si só (Rancière, 2013: 23-24).

Para Jacotot-Rancière (2013), a lógica da escola moderna, das escolas burguesas estabelecidas conforme os valores da igualdade, liberdade e fraternidade, negam-nos em sua organização pedagógica, pois põe no início a desigualdade das inteligências: o mestre sabe, o aluno, não, logo, o mestre é um explicador a um aluno, que nunca concluirá o ciclo da incapacidade inicial, o que leva, nas palavras do prof. Joseph Jacotot, ao embrutecimento. Ao contrário, se se quer emancipar, deve-se tomar como ponto de partida a igualdade das inteligências. Deve o mestre emancipar-se a si para emancipar os outros. E um mestre emancipado sabe que, em que pese diferentes vontades e distintos graus de atenção em se dedicar a um tema, problema ou arte, há uma inteligência universal, que pode, cada um, aplicá-la à vontade. Mestre ignorante, mestre emancipador.

Contextualizando as ideias acerca do ensino de filosofia é pertinente concebê-lo como um lugar de relação com o saber e não como propriamente um saber pronto e acabado. Como um saber ignorante, com a potência de reconhecimento da igualdade das inteligências para, assim, possibilitar que outros se emancipem. Ensinar e aprender filosofia possibilita afetar o modo de vida daqueles que a compartilham. Emancipar-se para emancipar.

## Considerações inconclusivas

O ensino da filosofia no Brasil, no decorrer de sua história, esteve ligado, de um lado, ao cultivo estéril, verbal, por parte de uma elite desinteressada, porque desocupada (Romanelli, 2010) e, por outro lado, à *sacralização* da tradição francesa e à reprodução de uma ordem política, educacional e social injusta e excludente.

245



Contudo, a escola média entrou em crise na segunda metade do século XX e com a abrangência da escola de massas gerou grandes problematizações para a educação em muitos países. A integração da formação humana diante da Babel da informação atual, as perspectivas para o trabalho, as diferentes classes sociais, a cultura juvenil, a cibercultura e a cultura escolar são temas que desafiam os sistemas educacionais em grandes proporções.

Nesse contexto, a filosofia pode contribuir para ampliar a compreensão dos jovens, com sua tradição de propor problemas, contextualizá-los, buscar solucioná-lo conceitualmente, em que pese o período em que perdeu sua especificidade e ganhou caráter instrumental, quando não ficou ausente dos currículos escolares.

Dessa forma, os problemas a respeito do ensino de filosofia na escola média são críticos. De fato, o ensino brasileiro carrega as marcas culturais europeias: da educação jesuítica imposta no bojo da Contrarreforma, à importação e dependência cultural e social (Sodré, 1984; Romanelli, 2010). De um pensamento alheio à realidade social a um pensamento especialista e doxográfico, sem adentrar-se na realidade existencial e nos problemas nossos (Gomes, 1994; Palácios, 2004a Palácios, 2004b). Urge, pelo ensino, possibilitar que jovens e adolescentes possam contribuir com uma pequena nota no concerto de um pensamento que comece por “descobrir o que nos importa”, que comece por providenciar “seus temas, sua linguagem, decorrência de encontrar-se em sua posição” (Gomes, 1994: 66, 23).

Por isso, não basta apenas a presença da filosofia nas escolas de ensino médio. Sua importância e inclusão foram reconhecidas. Trata-se,



agora, de como concebê-la e abrir possibilidades de pensar e viver uma nova ordem voltada para a formação humana dos adolescentes e dos jovens estudantes da educação básica. Para tal, não tem sentido ensinar filosofia sem estabelecer um diálogo reflexivo com a vida e a formação desses sujeitos, sem propiciar espaços abertos à criação, reconhecendo que “os sentidos mais plenos deste ensino não estão dados pela transmissão de um suposto saber acabado, fechado, completo, portanto externo ao sujeito que o aprende” (Kohan, 2003: 35), mas pela emancipação de um pensar que se problematiza, que se abre ao exame socrático e interpela a outros, na *Pólis*, a se examinarem a si mesmos.

Dessa maneira, as considerações feitas à filosofia neste artigo têm a pretensão de contribuir com as discussões acerca do ensino de filosofia nas escolas. Permite-nos indagar o que precisamos, então, para fazer com que a filosofia avance no campo educacional. Por mais que os limites e os desafios sejam grandes, constatamos que há possibilidades e formas de desenvolver experiência de pensamento no campo da filosofia. É pertinente inserir as discussões no tempo atual e analisar o caráter formativo do ensino de filosofia e seu papel pedagógico junto às escolas, cujo processo educativo deverá contribuir para a ética e a cidadania, uma vez que o ensino de filosofia requer um compromisso com a transformação do pensamento, um espaço para pensar frente ao cotidiano e à vida, em especial, em sua vida política, da *Pólis*. É o que Sócrates sugere.

Para tanto, é necessário e urgente desenvolver uma educação democrática, justa e igualitária, baseadas em princípios éticos, no diálogo e na alteridade, que privilegie a diferença, a diversidade, a valorização dos fenômenos socioculturais, a linguagem, a literatura, as artes e as ciências. Uma educação humana que enfatiza as subjetividades dos sujeitos históricos e promova práticas significativas para a aprendizagem dos estudantes e, consequentemente, para a transformação da sociedade.

Evidentemente, há necessidade de questionar sobre a verticalidade das políticas educacionais implantadas no Brasil, no sentido de contribuir para uma educação que realmente se quer democrática. Pensar sobre esse ensino que se encontra nas instituições escolares em meio a tantas possibilidades é algo desafiador e importante para construir caminhos.

Por fim, tais reflexões não visam desaninar os professores de filosofia, mas pretendem contribuir com os limites dessa atividade e as possibilidades que a reflexão filosófica nos oferece. Superar as determinações que nos limitam e assumir o território da atividade filosófica é um grande desafio. Entendemos, com Kohan (2009), Cerletti (2009) e Gallo (2012), como já delineado, que é necessário situar o ensino de filosofia na própria terra da filosofia, como uma questão estritamente filosófica.

## Bibliografia

ADORNO, Theodor W.

2006 *Educação e emancipação*. 4.ed. São Paulo: Paz e Terra.

ALVES, Dalton J.

2002 *A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições da LDB*. Campinas, SP: Autores associados.

ALVES, Gilberto Luiz

2003 O Seminário de Olinda. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIA FILHO, Luciano M.; VEIGA, Cynthia G. (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica. p. 61-78.

BAUMAN, Zigmunt.

1999 *Globalização: as consequências humanas*. Rio de Janeiro: Zahar.

BAUMAN, Zigmunt.

2013 *A cultura no mundo líquido moderno*. Rio de Janeiro: Zahar.

BRASIL

1998 Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Brasília: MEC/CNE.

BRASIL

2008 Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Altera o art. 36 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: <http://www4.planalto.gov.br/legislacao>. Acesso em: 14 jul. 2014.

BRASIL

1999 *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte I – Bases Legais*. Brasília: MEC/SEMTEC.

1999b *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: Parte IV. Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEMTEC.

BRASIL

2006 *Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências Humanas e suas Tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, v.3.

BOSI, Alfredo

*Dialética da colonização*. 4.ed. São Paulo: Companhia das Letras.

CARTOLANO, Maria T. Penteado

*Filosofia no ensino de segundo grau*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

CERLETTI, Alejandro

2009 *O ensino de filosofia como problema filosófico*. Belo Horizonte: Autêntica.

DELEUZE-GUATTARI, Gilles-Félix

1992 *O que é a filosofia?* Rio de Janeiro: Editora 34, 1992. Tradução Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz.

FÁVERO, Altair Alberto et al

2004 O ensino da filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais. *Caderno Cedes*, Campinas, v.24, n.64, p.257-284, set./dez.2004.

FOUCAULT, Michel

2005 O que são as luzes? In: *Ditos e Escritos*. Vol. II. Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabrielli; DANELON, Márcio (Orgs.)

2003 *Filosofia do ensino de filosofia*. Vol. VII. Petrópolis, RJ: Vozes.

GALLO, Silvio

2012 *Metodologia do ensino de filosofia: Uma didática para o ensino médio*. Campinas, SP: Papirus.

- GALLO, Silvio; KOHAN, Walter Omar
- 2000 Crítica de alguns lugares comuns ao se pensar a Filosofia no ensino médio. In: KOHAN, Walter O. (Org.) *Filosofia no Ensino Médio*. Vol. VI. Rio de Janeiro: Vozes.
- GHEDIN, Evandro
- 2009 *Ensino de Filosofia no ensino médio*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- GELAMO, Rodrigo P.
- 2010 O ensino de filosofia no Brasil: um breve olhar sobre algumas das principais tendências no debate entre os anos de 1934 a 2008. *Educação e Filosofia*. Uberlândia, v.24, n.48, p.331-350, jul/dez. 2010.
- GOTO, Roberto; SILVEIRA, Renê J. T. (Orgs.).
- 2007 Filosofia no Ensino Médio. Temas, problemas e propostas. São Paulo: Loyola.
- GRISOTTO, Américo & GALLO, Sílvio.
- 2013 A filosofia como disciplina escolar. *Revista do NESEF. Filosofia e Ensino*. Curitiba, vol. 2, n. 2, p. 5 -19, fev./mai. 2013.
- HEGEL, G. W. F
- 1998 *Escritos pedagógicos*. México-Madrid-Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Traducción e introducción Arsénio Ginzo.
- KANT, I.
- 1999 *Sobre a pedagogia*. Piracicaba, SP: Editora UNIMEP. Tradução Francisco C. Fontanella.
- KANT, I.
- 1983 *Crítica da Razão Pura*. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural (Coleção Os Pensadores). Tradução Tradução de Valério Rohden e Udo Baldur Moosburger.
- KOHAN, Walter Omar; LEAL, Bernardina; RIBEIRO, Álvaro (Orgs.)
- 2000 *Filosofia na escola pública*. Rio de Janeiro: Vozes. [Filosofia na Escola, vol. V].
- KOHAN, Walter Omar
- 2002 *Ensino de Filosofia. Perspectivas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- KOHAN, Walter Omar
- 2003 O ensino da filosofia frente à educação como formação. In: GALLO, Silvio; CORNELLI, Gabrielli; DANIELON, Márcio (Orgs.). *Filosofia do ensino de filosofia*. Vol. VII. Petrópolis, RJ: Vozes.
- KOHAN, Walter Omar
- 2009 *Filosofia: o paradoxo de aprender e ensinar*. Coleção Ensino de filosofia. Belo Horizonte: Autêntica.
- MANACORDA, Mario Alighiero
- 2010 *História da educação*. Da antiguidade aos nossos dias. 13.ed. São Paulo: Cortez Editora.
- NETO, Henrique Nielsen (Org.)
- 1986 *O Ensino da Filosofia no 2º grau*. São Paulo: Sofia Editora SEAF.
- OBIOLS, Guillermo
- 2002 *Uma Introdução ao Ensino da Filosofia*. Trad. Sílvio Gallo. Ijuí, Rio Grande do Sul: Unijuí.
- OTRANTO, Célia R.
- 1996 A Nova LDB da Educação Nacional: seu trâmite no Congresso e as principais propostas de mudança. *Revista Universidade Rural*. [S.l.], v.18, n. 1-2, Dez. 1996. Disponível em: <<http://www.celia.na-web.net/pasta1/trabalho3.htm>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

PAIVA, Jair Miranda de

- 2014 Esboço para uma ontologia da educação como ontologia do presente. *Sophia: colección de Filosofía de la Educación*, 17(2), pp. 77-100. Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador.

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos

- 2004a *Alheio Olhar*. Coleção Filosofia. Goiânia: Editora da UFG. [Série Ensaios, v.2].

PALÁCIOS, Gonçalo Armijos

- 2004a *De como fazer filosofia sem ser grego, estar morto ou ser gênio*. Goiânia: Editora da UFG. [Coleção Filosofia. Série Ensaios, v.1]

RANCIÈRE, Jacques

- 2013 *O mestre ignorante*: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira

- 2013 *História da educação no Brasil (1930-1973)*. Petrópolis, RJ: Vozes.

SANTOS, Milton

- 2000 *Por uma outra globalização*. Do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Editora Record.

SAVIANI, Demerval

- 2008 O legado educacional do regime militar. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 16 jul. 2014.

SAVIANI, Demerval

- 2010 *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3.ed. ver. Campinas: Autores Associados.

SEVERINO, Antônio Joaquim

- 1997 *A filosofia contemporânea no Brasil*. Conhecimento, política e educação. Petrópolis: Vozes.

SODRÉ, Nelson Werneck

- 1984 *Síntese de História da Cultura Brasileira*. 12.ed. São Paulo: Difel.

249



Fecha de recepción del documento: 5 de marzo de 2015

Fecha de aprobación del documento: 18 de septiembre de 2015

