

REGIS CLEMENTE DA COSTA

O ENSINO DE **FILOSOFIA**

NA PERSPECTIVA
DA **EMANCIPAÇÃO**
HUMANA



C837 Costa, Regis Clemente da.
O ensino de filosofia na perspectiva da emancipação
humana / Regis Clemente da Costa.
Ponta Grossa : Bagai, 2020.

ISBN 978-65-990509-1-6

1. Filosofia - Estudo e ensino - Brasil. 2. Educação - Filosofia.
I. Título.

CDD107

<https://doi.org/10.37008/978-65-990509-1-6.17.7.20>

1.^a Edição - Copyright© 2020 dos autores
Direitos de Edição Reservados à Editora Bagai.

Editor-Chefe Cleber Bianchessi

Comitê Científico Geraldo Balduino Horn (UFPR)
Jorge Luiz Viesenteiner (UFES)
Patrícia Del Nero Velasco (UFABC)
Maurílio Gadelha Aires (IFRN)
Pedro Gontijo (UNB)

Revisão André Cavanha

Projeto Gráfico Giuliano Ferraz

Conselho Editorial Jorge Fernando Hermida (UFPB)
Ademir Aparecido Pinhelli Mendes (UNINTER)
Amarildo Trevisan (UFSM)
Ascísio Pereira (UFSM)
Elisete Tomazetti (UFSM)
Delcio Junkes (UFPR)
Giselle Moura Schnorr (UNIOESTE)
Ângelo Cenci (UPF)
Ofélia Maria Marcondes (IFSP)
Helio Rosa Camilo (UFAC)

REGIS CLEMENTE DA COSTA

**O ENSINO DE FILOSOFIA NA PERSPECTIVA
DA EMANCIPAÇÃO HUMANA**



A Nice, Sofia e Olga.

Ao meu pai, Joaquim, e minha mãe, Maria.

*Aos professores/as que tive na vida, dentro de
sala de aula e também fora dela.*

Aos que lutam pela transformação da realidade.

É na práxis que o homem precisa provar a verdade, isto é, a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da práxis – é puramente escolástica.

(MARX; ENGELS, 2001)

Os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo.

(MARX; ENGELS, 2001)

PREFÁCIO

O ensino da filosofia na história do Brasil

O trabalho de pesquisa aqui apresentado tem uma importância fundamental para se examinar e debater as reformas da educação propostas (ou impostas) pelo governo de plantão. Assume ainda uma relevância maior quando inserido na fase atual da luta de classes no Brasil, num momento de grave crise orgânica do capitalismo internacional cuja solução econômica e política parece distante. Neste momento de disputas geopolíticas marcadas pela ascensão de organizações de extrema-direita, o pensamento crítico sofre uma ofensiva ideológica de dimensões gigantescas, que faz emergir problemas sociais crônicos que estavam submersos no inconsciente coletivo revelando ao mundo as nossas contradições históricas.

Neste contexto, falar de filosofia e defender o seu ensino como forma de construção da emancipação humana se torna necessário e urgente visto que, como acentuava Antonio Gramsci, “tudo é política, também a filosofia ou as filosofias e a única ‘filosofia’ é a história em ato, isto é, a própria vida” (GRAMSCI, 1978, p. 886). A partir da base teórico-metodológica assumida pelo autor, a importância de uma filosofia e de seu ensino no sistema educacional brasileiro pode ser avaliada na medida em que possibilita ao estudante formar um pensamento coerente, autônomo e crítico, criando as possibilidades de formação necessárias para se tomar nas mãos o nosso destino. Esta relação teoria e prática, que se expressa na ação e no comportamento, é a única forma de compreender e superar as nossas contradições históricas.

O trabalho de pesquisa aqui apresentado demonstra que, a partir de seu aporte teórico, a filosofia não pode mais ser entendida

como o pensamento sobre si mesmo, voltar-se para a consciência de si, mas sim como uma atividade do pensar voltado para o movimento do real, como exercício da dúvida, da negação e da evidência do contraditório, a fim de criar as condições de emancipação humana. Nestes tempos de barbárie instituída, de defesa aberta e cínica da violência física, psicológica e moral, defender uma educação emancipadora se torna um ato revolucionário. O ensino da filosofia assume uma nova característica, como esclarece Antonio Gramsci:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, de sua experiência filosófica (após ter demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele também um 'filósofo' sem o saber) (GRAMSCI, 1978, p. 148).

Desta perspectiva, o primeiro capítulo explicita os pressupostos teórico-metodológicos dos quais parte o autor conceituando a filosofia do ponto de vista do materialismo histórico e dialético, a partir do qual não existe uma verdade universal, mas a verdade é histórica, fruto das relações de força que caracterizam a formação social e que tomam determinadas dimensões no âmbito da sociedade capitalista. Daí a importância de se explicitar que não existe pensamento neutro e que a atuação docente toma determinada forma no contexto de uma educação voltada a responder aos interesses e à lógica do capital.

No sentido de efetuar a relação teoria e prática para mostrar que o real se organiza num movimento inteligível, o segundo capítulo apresenta um histórico do ensino da filosofia no Brasil, evidenciando as lutas que ocorreram ao longo dos anos pelo seu retorno ao ensino médio, como disciplina obrigatória. Acentua ainda que os interesses

neoliberais que prevalecem no Brasil a partir da década de 90 e que recrudesceram a partir do Golpe de 2016, avançam em seu objetivo de retirar esta disciplina do currículo escolar.

O terceiro capítulo aborda o percurso destas lutas no âmbito do Estado do Paraná, Estado no qual os docentes de filosofia desde a década de 70 participaram ativamente do debate nacional sobre o retorno da filosofia ao currículo escolar, principalmente a partir do movimento desencadeado pelo grupo da SEAF (Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas), que tomou uma dimensão nacional na década de 80.

Acentuamos a importância e a relevância deste escrito para o debate sobre as reformas (ou contrarreformas) que estão ocorrendo no sistema educacional como a BNCC e as mudanças estruturais do currículo do ensino médio. A filosofia é uma disciplina importante para a formação de uma subjetividade autônoma e, portanto, essencial para a emancipação da subalternidade histórica na qual vivem submersas as classes subalternas.

Sua importância se amplia no momento atual vivido no Brasil, com um processo permanente de educação repressiva naturalizada na família e na escola, emergindo nos momentos de reação conservadora.

O livro que recomendamos aqui surge em um momento muito importante da nossa história política e dos embates no âmbito da educação. A luta de classes, que é permanente e que, nos tempos atuais, deixa a sua forma latente para assumir a sua característica barbárica expressa na violência física e na violência simbólica, principalmente contra mulheres, pobres índios e negros, como repressão ao diferente, ao mais fraco, tem no ensino da filosofia um de seus baluartes de resistência aos preconceitos e a toda barbárie instituída.

Anita Helena Schlesener

Docente do Programa de Pós Graduação Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná. Doutorado em História (UFPR) e pós-doutorado em Educação (UNICAMP)

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
2 A FILOSOFIA MARXISTA E SUA CRÍTICA À EDUCAÇÃO. 31	
2.1 FILOSOFIAS: CONCEITUAÇÃO.....	31
2.2 A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO	32
2.3 A CRÍTICA MARXISTA SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE SOB A LÓGICA DO CAPITAL	47
3 O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL	61
3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO SÉCULO XX NO BRASIL.....	61
3.2 O GOLPE MILITAR NO BRASIL E A PROIBIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA	67
3.3 A LDB 9394/96 E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	87
3.4 O MODELO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA	94
4 O ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ	113
4.1 CONTEXTO HISTÓRICO.....	113
4.2 A LEI 15.228/06 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ.....	120
4.3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PARANENSE E O ENSINO DE FILOSOFIA.....	129
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS.....	151

INTRODUÇÃO

Esse livro é resultado de uma pesquisa acadêmica realizada no Mestrado em Educação, no Programa de Pós Graduação em Educação, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, PR.

Uma pesquisa acadêmica exige rigor, comprometimento, esforço pessoal e coletivo para que se efetive. Com essa produção sentimos concretamente que esses itens são fundamentais para se levar adiante uma proposta de pesquisa. Nesse sentido, acrescentamos, ainda, um desafio percebido ao longo dessa construção: que ela cumprisse as normas da academia e possibilitasse, de maneira concreta, contribuições à transformação da realidade opressora, desigual e excludente que vivemos.

Ao longo de minha trajetória vivência as constantes contradições do sistema capitalista. Oriundo de uma família de pequenos agricultores percebia dia após dia, a luta para se conquistar o pão. Ao longo dessa trajetória buscava compreender essas relações, no entanto, nem sempre encontrava resposta para minhas perguntas.

Nesse contexto, muitas dessas perguntas foram respondidas por meio da atuação junto às Pastorais da Igreja Católica, principalmente a Pastoral da Juventude e Pastoral da Terra. A formação escolar nem sempre colaborou para essa compreensão.

Outros espaços de atuação que muito contribuiu nessas questões, foram o movimento estudantil e os movimentos sociais. Neles, consegui compreender a relação teoria e prática, e, inclusive, compreender que nesse contexto a prática é definida como práxis (VAZQUEZ, 2011), pois é por meio dessa ação consciente da pessoa,

a partir da constatação da necessidade de transformação que se insere a organização e a luta dos trabalhadores.

Diante dessa contextualização de vida, nos remetemos a Mészáros (2008). Para se construir uma educação para além do capital, há que se considerar a formação construída nos movimentos sociais, sindicatos, associações e por que não, igrejas, quando comprometidas com essa causa, como foi a Teologia da Libertação¹. Nos remetemos, também, a Duarte (2008, p. 82) quando afirma que,

[...]o trabalho educativo possibilitará ao indivíduo ir além dos conceitos cotidianos, superá-los, os quais serão incorporados pelos conceitos científicos. Dessa forma o indivíduo poderá conhecer de forma mais concreta, pela mediação das abstrações, a realidade da qual ele é parte.

É nesse contexto da militância, da formação e da educação, que surge o interesse pela filosofia, entendida como possibilidade de construção da transformação da realidade interpretada, pois foi assim que a conheci, estudei e busco ensiná-la e praticá-la.

A compreensão da importância da filosofia no processo formativo ocorreu, portanto, ao longo da minha história de vida e, desde que iniciei minha trajetória profissional na rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, em 2010, a filosofia se tornou motivo de constantes indagações.

Já nos primeiros contatos com os estudantes do ensino médio, inquietava-me compreender como o ensino de filosofia proposto poderia colaborar para que os estudantes desenvolvessem seu pensamento crítico, compreendessem a realidade em que vivem e buscassem a sua transformação.

¹ Corrente teológica surgida na década de 1960, após o Concílio Vaticano II. Buscava, por meio da experiência de fé dos cristãos católicos, a transformação da sociedade, mais especificamente da América Latina. Teve entre seus principais pensadores: Leonardo Boff, Gustavo Gutierrez, Jon Sobrino entre outros sacerdotes, bispos e leigos católicos. "O fato mais importante dessa presença em nosso tempo, mormente nos países subdesenvolvidos e oprimidos, é a luta por construir uma sociedade justa e fraterna, na qual possamos os homens viver com dignidade e ser agentes de seu próprio destino". (GUTIERREZ, 1986, p. 10).

Na perspectiva do materialismo histórico e dialético, que fundamenta essa pesquisa, entendemos a filosofia e seu estudo, como meio de se compreender e se transformar a realidade, como afirmavam Marx e Engels que “os filósofos apenas interpretaram o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. (2001, p. 103). Essa afirmação é uma das Teses sobre Feuerbach.

Portanto esta obra se origina de uma ação concreta: a atividade docente como professor de filosofia na rede pública estadual do Paraná, inserida em um contexto social e histórico. Referimo-nos à ação concreta, pois acreditamos ser a realidade a que primeiro existe, embora como aparência, que oculta contradições. E, justamente pela realidade vivida é que se desencadeou essa construção teórica, indicando possibilidades para que o ensino de filosofia, como mediação, contribua para a superação da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista.

Como justificativa para essa investigação, cabe ressaltar o contexto das políticas educacionais no Brasil, mais especificamente, sobre o ensino de filosofia, que foi aprovado no ano de 2008, por meio da Lei nº 11.684/2008, garantido a nível nacional, em todas as séries do ensino médio. Ironicamente, a filosofia que é a base do conhecimento ocidental, não se concretizou como ensino obrigatório ao longo da história, como a matemática, a física, a química, entre outras, que tiveram contribuições significativas da filosofia no seu surgimento.

A seletividade do conhecimento que será repassado de geração a geração nos desperta para a investigação sobre as bases ideológicas em que se enquadra o conhecimento filosófico. Essa seletividade, porém, tem dupla contradição: a primeira que se insere no bojo dos conhecimentos a serem trabalhados, ensinados, repassados e, a segunda, está inserida no contexto do próprio ensino de filosofia, pois não se tem apenas uma filosofia e sim, filosofias.

Esse fato gera algumas indagações, como por exemplo, se a filosofia ensinada será capaz de contribuir para a transformação da sociedade, uma vez que as interpretações empreendidas pelos

filósofos, até Marx, se restringiram a esse movimento interpretativo, considerado importante, mas não transformador.

Nesse sentido, apresentamos como problemática central o ensino de filosofia, o contexto político que o cerca e os limites e possibilidades desse ensino, na perspectiva da emancipação humana, no ensino médio brasileiro. Na perspectiva marxista, o ensino de filosofia busca a transformação da sociedade, indo além do mero desenvolvimento do pensamento crítico.

Diante do exposto, a questão orientadora da nossa pesquisa refere-se às contribuições do ensino de filosofia para a formação da consciência crítica tendo como horizonte a emancipação humana. Nosso objeto de estudo, portanto, é o ensino de filosofia.

Historicamente o ensino de filosofia existe no Brasil desde as primeiras práticas do ensino jesuítico direcionado à formação das elites e com uma intencionalidade permeada na lógica de formação cristã, católica. Conforme nos aponta Jaime (1997, p.47),

[...] antes mesmo de 1583, no Colégio da Bahia, dos jesuítas, colocava-se grau em arte, que envolvia o ensino da filosofia”. E Ceppas (2010, p.173) “dito de modo esquemático, a educação jesuítica na colônia estava voltada para a catequese dos índios e para as primeiras letras dos filhos de senhores de terra, que continuavam seus estudos na Europa.

No entanto, o ensino de filosofia só é incluído de forma legal no currículo da educação brasileira, na década de 1930, com as Reformas educacionais de Francisco Campos e Gustavo Capanema. Desde então, não se consolidou no currículo, e anos mais tarde, passa a ser opcional.

Na história recente da educação brasileira, o ensino da filosofia foi retirado do currículo na década de 1970, sendo proibido por lei, na ditadura militar, só retornando, oficialmente, no ano de 2008, após diversas ações das entidades organizadas que sempre

se mantiveram ativas na luta pela educação pública e pelo ensino de filosofia.

Com este livro almejamos contribuir nas reflexões e produções acadêmicas no campo do Ensino de Filosofia, inserida no contexto das Políticas Educacionais, colaborando, também, com o fortalecimento do ensino da filosofia na escola pública, assim como com o ensino de filosofia na perspectiva da emancipação humana.

Essa obra tem como objetivo geral analisar o contexto do ensino de filosofia, discutindo seus aspectos históricos, econômicos, políticos e ideológicos, dilemas e contradições, a fim de apontar os limites, possibilidades e contribuições desse ensino na construção da emancipação humana.

Com essa proposta entramos em contato com uma realidade multifacetada, envolvendo as relações do Estado burguês e suas políticas educacionais, até a atividade docente dos professores de filosofia, decorrentes da abertura da oportunidade de emprego com a Lei que garantiu o ensino de filosofia nacionalmente e demandou por novos professores para atender a essa necessidade.

Para garantir a abordagem do objetivo geral, elaboramos três objetivos específicos. São eles:

- Contextualizar a filosofia marxista e crítica marxista à educação sob a lógica do capital e as influências do capitalismo na formação dos professores e na atividade docente.

- Discutir os aspectos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que permeiam o ensino de filosofia no Brasil, tendo em vista a compreensão das contradições, subversões, vetos e sanções a qual esse ensino foi submetido.

- Investigar e problematizar o ensino de filosofia no estado do Paraná investigar e problematizar o ensino no estado do Paraná como precursor da obrigatoriedade do ensino de filosofia no Brasil na década de 2000.

Para levar adiante essa investigação, embasamos nossas análises e fundamentações nas seguintes obras e autores:

Os estudos de Gramsci (1978), Châtelet (1972,) Vázquez (2002), Prado Jr. (1981), auxiliam na conceituação da filosofia e as obras de Marx e Engels (2001), Vázquez (2011), Châtelet (1972), Netto (2011), Politzer (1957), Saviani (1980), Saviani e Duarte (2012) auxiliam na conceituação da filosofia na perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Para a análise das relações entre a concepção de trabalho, atividade docente e formação de professores utilizamos os textos de Marx (2003; 2005), Mészáros (2008; 2011), Frigotto (2010), Saviani (2007), Kuenzer (1999; 2000), Tonet (2012). Esses autores problematizam a educação permeada pela lógica do capital que precariza e, ao mesmo tempo, mercantiliza essas relações na divisão social do trabalho.

Ao longo da história da educação no Brasil, o ensino de filosofia não se consolidou no currículo. Por mais de três séculos esteve restrito à instrução dos filhos dos senhores proprietários de terra. No século XX, tendo em vista o contexto social, político e ideológico por que passava o país, ocorre, pela primeira vez, a garantia do ensino de filosofia, previsto na legislação sobre a educação no Brasil. Anos depois, novamente é retirado do currículo e considerado subversivo. Para colaborar na compreensão e problematização desse contexto, utilizamos as obras de Saviani (2007), Cartolano (1985), Horn (2005), Alves (2002), Ceppas (2010), Fávero *et al.* (2004) e Carminati (2006), Ridenti (2010).

As questões relacionadas ao contexto do ensino de filosofia e às políticas educacionais, para serem compreendidas, requerem um conhecimento sobre o Estado burguês, da sociedade capitalista e de sua relação com a educação. Nesse sentido, Carnoy (1984), Bruno (2001), Deitos (2008), Paniago (2000),

Mészáros (2008; 2011), Marx (2010a; 2010b; 2010c) e Tonet (2005; 2012), contribuem com as discussões sobre o Estado burguês e a sociedade capitalista e, em que medida, essa concepção de Estado interfere nas políticas educacionais.

O contexto da aprovação do retorno do Ensino de Filosofia ao Ensino Médio, em 2008, se dá no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse sentido, buscamos em Marx (2010b) e Tonet (2005) a fundamentação para compreendermos as ações do governo Lula e as questões relacionadas à cidadania, à emancipação política e as possibilidades de construção da emancipação humana.

No ano de 2008, por meio da Lei nº 11.684, e após anos de luta, a filosofia foi novamente inserida no currículo da educação básica, após ter ficado por algumas décadas excluída da escola. Seu retorno, porém, traz alguns desafios, como nos aponta Ceppas (2010, p.171):

O ensino de filosofia no Brasil, no nível secundário, hoje chamado Ensino Médio, tem uma história rica e multifacetada. Seus traços mais marcantes estão detalhados ou resumidos em trabalhos já clássicos sobre o tema – Maciel (1959), Cartolano (1985), Souza (1992), Eiterer (1996), Horn (2000) – e é preciso analisar seus pressupostos e implicações, aparentemente convergentes, sobretudo em relação à legitimidade e importância da filosofia na formação dos jovens. Passada a fase de luta pela reinserção da filosofia como disciplina obrigatória no ensino médio, o interesse pela história do ensino de filosofia intensifica-se na direção de uma investigação acerca de tradições pouco revisitadas, seus métodos, objetos, pressupostos e finalidades, em contraste com os sentidos que hoje atribuímos ao ensino de filosofia na escola.

Dentre os trabalhos citados até aqui, destacamos de Horn (2002), com a pesquisa “Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense”, que busca evidenciar o ensino de filosofia no ensino médio, bem como suas condições para a prática pedagógica.

Destacamos, também, o estudo de Grendel (2000), “Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o Ensino Médio: A

Prova de Conhecimentos específicos do Concurso Público de Provas e Títulos realizado no Estado do Paraná em 1991”, o qual evidenciou os critérios para a contratação dos professores de filosofia, em que estes eram desvinculados da necessidade de formação específica em licenciatura em filosofia.

Outras pesquisas relevantes para o campo do ensino de filosofia, bem como da formação desses profissionais, são encontradas em Rocha (2010), Stangue (2009), Mendes (2008), Schnorr (2006) e Paiva (2006).

Entendemos que essa pesquisa contribui de maneira significativa para se investigar as possibilidades e limites do ensino de filosofia como mediação, no que diz respeito à emancipação humana, dado a clareza do materialismo histórico e dialético que entende a filosofia na perspectiva da transformação da realidade.

Portanto tomamos como base de nossa pesquisa o método materialista histórico e dialético, com destaque para as categorias totalidade, contradição e mediação que colaboram para a compreensão da realidade concreta do objeto de estudo investigado.

O fato de trabalharmos a partir do materialismo histórico e dialético para embasar essa pesquisa, se deve ao fato de que o próprio Marx definiu a sociedade burguesa como complexa, ao analisá-la em seus longos anos de estudo. Portanto um método que possibilite compreender a sua gênese, a consolidação, o desenvolvimento, bem como as condições de crise dessa sociedade fundada no modo de produção capitalista, necessita de aprofundamento teórico e pesquisa rigorosa, de forma a buscar a definição dos termos centrais que compõem o método materialista histórico e dialético.

O método de Marx é de grande relevância para que a transformação da sociedade e para que a concretização da emancipação humana se torne realidade. Com seu método, Marx inverte a lógica até então praticada, pois os demais métodos, entre eles o de Hegel, analisou o mundo do ponto de vista idealista, limitando-se à emancipação política.

Para definir o Método de Marx, Lessa e Tonet (2011) apresentam o contexto da sociedade capitalista após a Revolução Industrial (1776-1830) e a Revolução Francesa (1789-1815). Nesse contexto, Marx elabora uma nova concepção histórica, superando o idealismo e o materialismo do seu tempo.

Para Marx, o mundo não é nem pura ideia nem é só matéria, mas sim uma síntese de ideia e matéria que apenas poderia existir a partir da transformação da realidade (portanto material) conforme um projeto previamente ideado na consciência (portanto, possui um momento ideal). (LESSA; TONET, 2011, p. 40).

Nesse contexto, segundo o próprio Marx, (2008, p. 258),

O concreto é concreto porque é síntese de múltiplas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso, o concreto aparece no pensamento como processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, embora seja o verdadeiro ponto de partida e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação.

Portanto evidencia-se o rompimento de Marx com as definições idealistas e metafísicas e, com a dialética e o materialismo tidos separadamente. Para Marx, o rompimento é uma realidade e a junção dos conceitos da dialética, do materialismo é um grande avanço, acrescido, ainda, da concepção histórica da humanidade.

Referindo-se à relação de que é a matéria que origina o pensamento, Marx (2008, p. 259) afirma que “assim é que Hegel chegou à ilusão de conceber o real como resultado do pensamento que se absorve em si, procede de si, move-se por si”.

Como orientação metodológica, Marx (2005, p.90), apresenta no Posfácio à segunda edição alemã do volume I d’O Capital, a seguinte afirmação:

Sem dúvida, deve-se distinguir o modo de exposição segundo sua forma, do modo de investigação. A investigação tem de se apropriar da matéria

[*Stoff*] em seus detalhes, analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e rastrear seu nexos interno. Somente depois de consumado tal trabalho é que se pode expor adequadamente o movimento real. Se isso é realizado com sucesso, e se a vida da matéria é agora refletida idealmente, o observador pode ter a impressão de se encontrar diante de uma construção a priori.

Cabe destacar alguns pontos específicos do método de Marx, como por exemplo, a delimitação clara do objeto de investigação, que, segundo Netto é a “[...] *produção material*, que só pode ser produção de ‘indivíduos produzindo em sociedade’. (2011, p. 37). E para isso, Marx considera ‘cientificamente exato’, o sentido de ‘abstração’ e ‘abstrato’.

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair se sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável, – aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força, em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. (NETTO, 2011, p. 44).

Marx, ao definir o objeto, põe-se a conhecê-lo e essa é a questão do método, de maneira concreta, real. E, não basta somente chegar ao resultado analítico, mas deve-se realizar a ‘viagem de volta’, sendo definida como o método adequado para a elaboração teórica. Essa volta, porém, não mais será uma representação caótica de um todo, mas como uma rica totalidade de determinações e relações diversas. (MARX, 2008, p. 258).

O método de Marx não apresenta um conjunto de regras para orientar a pesquisa, como os métodos positivistas que propalam a neutralidade como camuflagem por meio de fórmulas exatas de se estudar, analisar e concluir uma determinada pesquisa.

O materialismo histórico e dialético para se efetivar, requer sujeitos concretos em sua ação. Nesse contexto, encontramos em Marx e Engels (2001), nas *Teses sobre Feuerbach*, a relação da práxis

e sua importância para a revolução. Essas teses foram elaboradas por Marx, porém só foram publicadas após sua morte. Engels foi quem as encontrou e as publicou. Ao se referir às teses, Engels (*apud* LABICA, 1990, p. 10-11) explica que se trata de um documento de valor inestimável “onde estaria depositado o germe genial da nova concepção do mundo”.

Segundo Labica, (1990, p. 188) as teses têm como palavra mestra a revolução e que ao se chegar à tese onze, há o convite a “refazer ao inverso o longo e trabalhoso percurso que era o seu, ainda que ele só faça fechar a corrente, já que o ponto de partida (T. I) – a revolução – é o mesmo de chegada, com uma ressalva: sob a forma de sua necessidade”.

Ainda em relação à práxis, encontramos em Vázquez (2011, p. 237) a afirmação de que

A filosofia marxista, sendo necessariamente uma interpretação científica do mundo, corresponde às necessidades práticas humanas; expressa, por sua vez, uma prática existente e, por outro lado, aspira conscientemente a ser guia de uma práxis revolucionária. [...] o fato de conceber-se a si mesma em função da práxis, isto é, integrando assim a práxis revolucionária como fim da teoria. A teoria em si – nesse, como em qualquer outro caso – não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isso tem de sair de si mesma [...].

Portanto, para o método materialista histórico e dialético, a práxis é inerente ao processo. Essa foi uma das críticas feitas por Marx a outros pensadores de sua época que se definiam materialistas, porém um materialismo apenas no plano teórico, desvinculado da prática, como Feuerbach, por exemplo. (MARX; ENGELS, 2001). Esse diferencial marxista é que compõe o método em sua completude e coerência. “Em suma, a práxis se apresenta como uma atividade material transformadora e adequada aos fins. Fora

dela, fica a atividade teórica que não se materializa, na medida em que é atividade espiritual pura”. (VÁZQUEZ, 2011, p. 239).

Como parte do método materialista, histórico e dialético, utilizamos nessa obra algumas categorias metodológicas. São elas: totalidade, contradição e mediação, que permeiam as análises da construção teórico/prática. As categorias, segundo Cury (1992, p. 26), “pretendem ser consideradas tanto no processo da realidade que as produz, quanto na sua utilização como instrumentos de análise em vista de uma ação social transformadora [...]”.

A totalidade, na filosofia marxista, traz elementos do todo, porém também da sua particularidade, bem como suas determinações mais amplas. Segundo Subtil (2014, p. 5), a “categoria totalidade concreta procura desvendar a realidade como um conjunto de propriedades dos fatos, das suas relações, e seus processos históricos”.

Trata-se de uma profunda investigação que, ao mesmo tempo em que amplia a busca pela relação do objeto com o todo, considera a relação desse mesmo objeto com as partes. A relação da totalidade com o todo, as partes e suas múltiplas determinações, inserem-se, também, na determinação de uma pesquisa no que se refere a cada objeto de estudo, nesse sentido, considerando a realidade de forma ampla, mas também, nos aspectos particulares estudados nos respectivos fenômenos. Portanto, segundo Chasin (1988),

O conceito de totalidade é absolutamente decisivo. Em última análise, o método dialético é a pretensão de reproduzir na cabeça, a totalidade do objeto inquirido. E do ponto de vista da dialética só a totalidade contém e revela a verdade. Fora da totalidade não há verdade.

O percurso percorrido para se chegar à totalidade é intrínseco ao percurso para se chegar à verdade, uma vez que ela contém e revela a verdade. Em relação à **contradição**, o que a origina, segundo Chasin (1988), é a relação dos “elementos contrapostos, iguais entre si e os diferentes entre si. O importante é essa volta daqui para o concreto, através do particular que é um campo. Um

campo significa, ele não é unitário, ele é multifacetado”. Segundo o mesmo autor, esse campo traz para a universalidade o recorte da determinação, pois a universalização é uma indeterminação e, nesse sentido a particularidade vai conferindo determinação a algo indeterminado.

A categoria contradição traz em si a possibilidade de interpretação, mas também de transformação dos fenômenos, como afirma Subtil (2014, p. 5):

A contradição promove o movimento que permite a transformação dos fenômenos. O ser e o pensar modificam-se na sua trajetória histórica, movidos pela contradição, pois a presença de aspectos e tendências contrários contribui para que a realidade passe de um estado qualitativo a outro.

A contradição está também relacionada ao capital, pois, segundo Masson (2007, p. 1047), o capital é contradição em movimento e, portanto, “não é possível compreender a sociedade na forma do capital sem um método que possibilite captar tal contradição, já que a realidade não se dá a conhecer de uma vez por todas, ou seja, está além da sua forma aparente”.

A contradição, porém, não se restringe a uma ação de afirmação ou negação, elaborada de maneira direta, mas, considerando-se a complexidade presente em cada uma dessas relações, num movimento espiral, em que, muitas vezes, se apontam limites, mas também, possibilidades de compreensão e transformação.

A categoria **mediação** é fundamental para a compreensão dos fenômenos, e, conectados a uma dialética, se manifesta no processo e contribui para a compreensão da totalidade. Subtil (2014, p. 6), afirma que essa categoria

[...] contribui para a compreensão dos fenômenos não como fatos isolados, mas como parte de um complexo social que sofre determinações diversas. A mediação pode ser entendida tam-

bém como a particularidade que explica tanto a universalidade quanto a singularidade.

A mediação se faz necessária, no processo de investigação do objeto, pois “[...] a essência do fenômeno não se apresenta ao pesquisador imediatamente, por isso é necessário realizar a mediação pelo processo de análise, que se caracteriza como abstração”. (MASSON, 2007, p. 111). É no contexto da busca pela totalidade que a mediação se torna primordial, pois é por meio dela que será possível a apreensão do real.

Nesse sentido, considerando-se essas três categorias do método materialista histórico e dialético, nossa proposta de pesquisa propôs a investigar os dilemas e contradições envolvendo o ensino de filosofia, bem como as possibilidades de, por meio desse ensino, se lançar as bases para a emancipação humana.

A pesquisa foi exposta em três capítulos, sendo que, o primeiro apresenta a conceituação de filosofia e a perspectiva marxista da filosofia. A partir dessa conceituação e da fundamentação em Marx e em alguns comentadores de sua obra, apresentamos as possibilidades da construção da emancipação humana. Nesse capítulo, abordamos também a crítica marxista à educação sob a lógica do capital, bem como as influências do sistema capitalista, que precariza a formação dos professores e a atividade docente.

No segundo capítulo, trazemos as discussões sobre os aspectos históricos, econômicos, políticos e ideológicos que permeiam o ensino de filosofia no Brasil, a partir da década de 1930, quando se tem os primeiros registros sobre a obrigatoriedade do ensino de filosofia no Brasil.

Em seguida, abordamos as questões relacionadas às contradições, à proibição, ao veto e à sanção a qual esse ensino foi submetido, a partir do contexto da ditadura militar no Brasil, passando pelas contradições da redemocratização, até a sanção da lei no governo Lula e a fragilidade desse ensino no contexto das políticas neoliberais do Governo Beto Richa, no Estado do

Paraná, pois mesmo garantido por lei, ainda está envolvido em contradições, entre a legalidade e a legitimação.

O terceiro capítulo busca investigar e problematizar o ensino no estado do Paraná como precursor da obrigatoriedade do ensino de filosofia no Brasil na década de 2000. A Lei Estadual nº 15.228/06 (PARANÁ, 2006), foi a primeira em nível nacional que garantiu a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia no Ensino Médio após a redemocratização do país.

O desenvolvimento dessa pesquisa, agora apresentada em livro, considerou a práxis como ponto central, pois é nessa relação entre a teoria e a prática se efetiva. É por meio dela que acontecerá a transformação, pois há a inter-relação entre teoria e prática, realidade e pensamento, objetivo e subjetivo, concreto e abstrato, mediação e totalidade. Eis a práxis criadora, que, segundo Vázquez (2011), é determinante, já que é exatamente ela que permite o enfrentamento de novas necessidades, novas situações.

2

A FILOSOFIA MARXISTA E SUA CRÍTICA À EDUCAÇÃO

2.1 FILOSOFIAS: CONCEITUAÇÃO

A educação é campo de disputa política e de interesse, assim como o ensino de filosofia, inserido no contexto educacional. O processo envolvendo a educação, a filosofia e o ensino de filosofia faz parte de uma construção coletiva do desenvolvimento do conhecimento e tem papel fundamental na construção da emancipação humana. O objeto de estudo dessa reconstrução teórico/prática, relaciona-se à filosofia e seu ensino no contexto das políticas educacionais, no Brasil, e os dilemas e contradições aos quais está inserida.

Antes da abordagem das questões específicas do ensino de filosofia e do processo educacional desenvolvido no Brasil, faz-se necessária a conceituação de filosofia, tornando evidente a opção filosófica que embasa esta obra, possibilitando elencar as contradições e os dilemas presentes na prática do ensino de filosofia no Brasil.

Uma das definições sobre filosofia que encontramos se refere à afirmação da existência de filosofias, como afirma Gramsci (1978, p. 14): “[...] existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas”. A partir da afirmação, obviamente haverá diferentes concepções de mundo, assim como, far-se-á a opção por uma dessas concepções.

Segundo Prado Júnior (1981, p. 6), a filosofia seria “uma especulação infinita e desregrada em torno de qualquer assunto ou

questão, ao sabor de cada autor, de suas preferências e mesmo humores. [...] já se afirmou até que a Filosofia não passava de uma ‘ginástica’ do pensamento”. O referido autor afirma, ainda, que a filosofia numa definição mais comum “é tida como uma complementação da ciência e da elaboração cognitiva em geral; como seu coroamento e síntese”. (PRADO JR. 1981, p. 9).

Châtelet (1972, p. 87) aponta que frequentemente se admite que a “concepção de mundo é uma definição suficiente da filosofia.” Porém, segundo o autor, considerando-se essa definição, subentende-se que “qualquer maneira de perceber, de sentir e de pensar a realidade é filosófica”. [...] É preciso, pois, acrescentar uma qualificação ao substantivo ‘concepção’. (CHÂTELET, 1972, p. 87).

Para Saviani e Duarte (2012, p. 15), a filosofia é “a forma mais elaborada do grau mais elevado de compreensão do homem atingido pelo próprio homem”. Essa definição embasa também a conceituação sobre filosofia e reforça sua importância diante da produção da história humana.

As conceituações, inicialmente apresentadas apontam para a existência de filosofias, no sentido de concepção de mundo, forma de pensar e de ser nesse mundo. Destacamos, portanto, a afirmação de Châtelet (1972), sobre a necessidade de se qualificar a “concepção” de mundo. Afinal, se existem diversas filosofias, existirão diferentes concepções.

Nesse sentido, a seguir, conceituaremos a concepção de filosofia que embasa esse trabalho, bem como a concepção de mundo que fundamenta nossas reflexões, análises, problematizações e ações.

2.2 A FILOSOFIA NA PERSPECTIVA DO MATERIALISMO HISTÓRICO E DIALÉTICO

Em meio à definição das filosofias, apresentamos a conceituação do ponto de vista do materialismo histórico e dialético.

Marx é quem primeiro apresentou essa perspectiva, rompendo com o idealismo de seu tempo e apresentando uma nova forma de ver, pensar e agir no mundo, superando sua mera compreensão, em vista da transformação.

Em uma das Teses sobre Feuerbach, Marx e Engels (2001, p. 103) encontra-se a afirmação de que “os filósofos só interpretaram o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de transformá-lo”. Essa é a tese número 11 e, nela, Marx explicita o pensamento sob o qual ancoramos esta obra: sua referência aos filósofos e a relação destes com a transformação do mundo.

A interpretação do mundo pelos filósofos, no entanto, não é desqualificada por Marx, porém ele afirma a necessidade de se dar os passos seguintes rumo à transformação, afinal, as interpretações do mundo foram feitas de diversas maneiras e por diversos filósofos, porém, na perspectiva de Marx, o que realmente importa é a transformação.

Marx, influenciado por Hegel, em sua fase de formação, na juventude, esteve muito próximo à esquerda hegeliana, segundo Châtelet (1972, p. 254). O jovem Marx, integrante do movimento jovem hegeliano, assume a filosofia com um caráter político. (CHÂTELET, 1972). Esse movimento exalta a convicção prática dada pelo conhecimento, elaborando uma

[...] “filosofia da práxis” visando eliminar os elementos irracionais da existência empírica. Na medida em que é precisamente no nível do que deveria ser a Razão objetivada, no nível do Estado, que esses elementos se manifestam, essa filosofia assume um caráter diretamente político. (CHÂTELET, 1972, p. 150-151).

Em relação aos jovens Hegelianos, dos quais Marx fazia parte, Châtelet (1972, p. 151), afirma que esse movimento assume a tarefa de um devenir-filosofia do mundo, no intuito de vencer a má vontade dos governantes que se recusam em compreender a necessidade e o valor do Estado Racional. O sentido de práxis e a

ação política dos jovens hegelianos, no entanto “[...] não vai além da polêmica; esforça-se em influenciar a opinião pública, cultivada, convencer os governantes; mas não organiza, a bem dizer, uma ação histórica efetiva”. (CHÂTELET, 1972, p. 159).

Para os jovens hegelianos, o Estado, sob a influência do pensamento (hegeliano) racional e absoluto, não poderia permanecer na perspectiva do idealismo e admitir fundamentos religiosos, que na interpretação desses jovens filósofos era fator de alienação, dominação e estagnação, favorecendo o governo prussiano. Como afirma Châtelet (1972, p. 160),

[...]o hegelianismo de esquerda, mostra-se incapaz de sair dos dilemas e das dificuldades que condenavam a metafísica às discussões intermináveis; [...]. Praticamente, o hegelianismo de esquerda erra ao considerar suficiente uma polêmica que, em atmosfera de completa desconfiança, confia nos poderes e acredita na conversão intelectual graças à qual os indivíduos e, em particular, os governantes, começariam a raciocinar corretamente.

Esses jovens construíam suas reflexões e atuavam socialmente e politicamente deixando um legado de contribuições significativas para as discussões contemporâneas da filosofia política.

É nesse contexto que Marx, atuante na esquerda hegeliana, compreende os limites do pensamento idealista de Hegel e, diante da desilusão e da perseguição do governo prussiano, percebe que a emancipação humana não poderia se realizar por meio do Estado, vindo a romper com essa concepção filosófica. Na perspectiva do rompimento com o pensamento hegeliano, Schlesener (2013, p. 8) afirma que “Marx procurou entender o homem a partir de sua historicidade, em cujo movimento produz a sua vida e a aperfeiçoa por meio do trabalho”.

Nesse contexto da ruptura do jovem Marx, evidencia-se a diferenciação de posições e concepções de mundo em relação à emancipação política de Hegel, em que o “Estado domina a socie-

dade civil e priva o indivíduo de sua realidade empírica, nele reconhecendo apenas seu ser-formal: a cidadania”. (CHÂTELET, 1972, p. 196)

Esse rompimento se dá a partir do apontamento dos limites da emancipação política de Hegel, e foram descobertos com raiz científica (CHÂTELET, 1972). Portanto

[...] o homem não é reconhecido em seu ser empírico no Estado que corresponde à Sociedade Civil burguesa: para que um reconhecimento se torne empiricamente possível, é preciso superar a Sociedade Civil burguesa operando uma *Aufhebung* que não seja ideal – no Estado racional-real – mas empírica – na própria Sociedade Civil. Semelhante *Aufhebung*, no entanto, supõe a apreensão da estrutura profunda desse homem que a simples cidadania não satisfaz, aquele homem que vimos chamando, sem maior rigor, de homem empírico. (CHÂTELET, 1972, p. 199-200).

Marx dedicou longos anos de sua vida ao estudo e às análises concretas da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista. Sobre isso, Netto (2011, p. 17) afirma: “de fato, pode-se circunscrever como o *problema central* da pesquisa marxiana a gênese, a consolidação, o desenvolvimento e as condições de crise da sociedade burguesa, fundada no modo de produção capitalista”.

Encontramos, também, em José Paulo Netto, referências do tempo dedicado por Marx à pesquisa de que resultaram as bases de sua teoria social, ocupando-o por mais de 40 anos.

Alicerçando essa pesquisa de toda uma vida, além do profundo conhecimento que Marx adquiriu em seu trato com os maiores pensadores da cultura ocidental e de sua ativa participação nos processos político- revolucionários de sua época, está a sua *reelaboração crítica* do acúmulo intelectual realizado a partir do Renascimento e da Ilustração. (NETTO, 2011, p. 17-18).

A dedicação de Marx à elaboração do método envolve profundo conhecimento da estrutura e do funcionamento da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista.

Essas afirmações a respeito da vida e obra de Marx, seja pelo próprio Marx ou por aqueles que estudam suas obras e seu método como fonte de compreensão e transformação da sociedade, nos possibilitam o conhecimento aprofundado das relações no modo de produção capitalista e de manutenção da estrutura dominante, bem como da exploração da classe trabalhadora, sem que se encontre, de maneira simples, a saída para a quebra de tal estrutura, uma vez que

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um ‘todo’ constituído por ‘partes’ funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta, inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é ‘simples’ – o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, a realidade da sociedade burguesa pode ser apreendida como um *complexo constituído por complexos*). (NETTO, 2011, p. 56).

A complexidade da sociedade burguesa e do modo de produção capitalista foram exaustivamente analisados por Marx. Nesse sentido, apresentou suas contradições e o caminho possível para se findar a exploração do homem pelo homem. Isso só foi possível devido ao distanciamento e posterior rompimento de Marx com o pensamento hegeliano e com o idealismo.

É nesse contexto que a afirmação de Marx, sobre a filosofia e os filósofos, está relacionada à sua produção e atuação jornalística e política, envolvendo teoria e prática. Para Netto (2011, p. 11), “Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista”.

O papel da filosofia na transformação da sociedade é reforçado ainda mais por Marx, ao relacioná-la como sendo a cabeça (cérebro) da emancipação humana e afirmando que ela só se realizará com a extinção do proletariado e, por sua vez, o proletariado só será abolido com a realização da filosofia.

A emancipação do alemão é a emancipação do homem. A cabeça dessa emancipação é a filosofia, o proletariado é seu coração. A filosofia não pode se efetivar sem a suprassunção [Aufhebung] do proletariado, o proletariado não pode se suprassumir sem a efetivação da filosofia. (MARX, 2010a, p. 157).

A filosofia e a sua relação com a emancipação do homem, é apresentada por Marx (2010a, p. 156), quando afirma que a filosofia encontra suas armas materiais no proletariado, e o proletariado encontra suas armas espirituais na filosofia e que, “tão logo o relâmpago do pensamento tenha penetrado profundamente esse ingênuo solo do povo, a emancipação dos alemães em homens se completará”.

Tendo Marx atribuído tamanha importância à filosofia, nesse processo transformador da sociedade na qual o proletariado tem participação direta, podemos confirmar que a filosofia não passa despercebida aos olhos das forças dominantes, pois ela tem papel decisivo na superação de um sistema que explora o trabalhador e o mantém sob os domínios do capital.

Ainda sobre o materialismo histórico e dialético, encontramos em Politzer (1957, p. 19) a afirmação de que a relação teoria e prática há que ser efetivada no materialismo histórico e dialético, tendo a filosofia grande contribuição nesse processo e, citando Lenin, contextualiza suas afirmações: “Sem teoria revolucionária não existe movimento revolucionário”. Posteriormente, Politzer (1957) define o conceito de prática, bem como de teoria e, como ambas se correlacionam.

Em sua obra, Politzer (1957) apresenta algumas definições sobre filosofia e, direcionando sua obra aos trabalhadores franceses,

na década de 1950, afirma que se considera geralmente o estudo da filosofia como cheio de dificuldades ao operário, exigindo-se conhecimentos especiais. Ele não nega a existência de dificuldades nesse estudo, porém relaciona essa realidade ao fato de se ter contato com coisas novas, porém, perfeitamente superáveis e, condenando os manuais burgueses, diz que “são redigidos confusamente, de propósito para confirmarem suas ideias”. (POLITZER, 1957, p.20).

O autor descreve o contexto da filosofia e seu ensino/aprendizagem por parte do operário como possível, ao passo que alerta sobre a forma como são redigidos os manuais burgueses, que criam dificuldades para o estudo, por parte dos trabalhadores.

Nesse sentido, encontramos também em Gramsci (1978, p. 11) a afirmação de que se deve “[...] destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia seja algo muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais e sistemáticos”.

Em relação à definição de filósofo e de filosofia, Politzer (1957, p. 20), afirma que “o filósofo é aquele que quer dar respostas claras a certas questões e considerando que a filosofia se ocupa dos problemas do universo, [...] verifica-se que o filósofo se preocupa com muitas coisas”. A definição de filosofia apresentada por Politzer (1957, p. 20) é que “[...] ela pretende explicar o universo, a natureza e, *a filosofia consiste no estudo dos problemas mais gerais*, sendo os problemas menos gerais estudados pelas ciências”.

Cabe ressaltar, porém, que o autor não define quais seriam os problemas mais gerais e quais seriam os problemas menos gerais. No entanto, afirma que a filosofia marxista fornece um método para a “resolução de todos os problemas, método que se assenta no materialismo”. (POLITZER, 1957, p. 21).

A obra de Politzer (1957), é dirigida aos trabalhadores franceses e o autor pretende aproximá-los do estudo da filosofia. Portanto Gramsci (1978) e Politzer (1957), desconstroem a ideia de que a filosofia não seja acessível à classe operária.

Como contribuição na fundamentação conceitual da filosofia, trazemos a definição apresentada por Saviani (1980, p. 24), de que “[...] a filosofia é realmente uma reflexão sobre os problemas que a realidade apresenta, entretanto ela não é qualquer tipo de reflexão”. Nesse sentido, Saviani (1980, p. 10) afirma, também que, para se chegar à consciência filosófica, há que se superar o senso comum, ou seja, a passagem do senso comum à consciência filosófica significa “passar de uma concepção fragmentária, incoerente, desarticulada, implícita, degradada, mecânica, passiva e simplista a uma concepção unitária, coerente, articulada, explícita, original, intencional, ativa e cultivada”.

Continuando a apresentação da fundamentação de nossas reflexões, análises, problematizações e as possíveis desconstruções perante a contextualização histórica, econômica, política e ideológica, relacionadas ao objeto de estudo desse trabalho, encontramos na obra de Vázquez (2002), algumas referências para filosofia, ensino de filosofia e história da filosofia.

Ao se referir à filosofia e à História, Vázquez afirma que não pode haver história da filosofia sem a História, devendo-se considerar a filosofia historicamente ligada à história real e total.

[...] teríamos assim, na história das filosofias uma ordem temporal, cronológica, e uma ordem lógica racional. Não haveria, portanto, história das filosofias se a tirássemos dessa dupla ordem de sucessão. Contudo, e ao mesmo tempo, tampouco haveria história das filosofias – como Marx deixou claro desde *A ideologia alemã* – se a tirássemos da história real, ou seja, da história total da qual aquela faz parte, juntamente com a economia, a política e a ideologia. (VÁZQUEZ, 2002, p. 106).

A filosofia está na história e está inter-relacionada com o contexto político, econômico, social e ideológico. Esses contextos interferem e determinam a vida e as relações das pessoas, construindo sua história nesses mesmos contextos.

As definições de Marx a respeito da filosofia são mencionadas por Vázquez (2002, p. 40), ao apresentar argumentos sobre sua obra e as contribuições que ela poderá dar à transformação do mundo, cita que “[...] na medida em que essa consciência é necessária para poder transformar, a filosofia deixa de ser mera interpretação do que é, do mundo existente, para inserir-se – teoricamente – nesse processo prático de transformação”. E prossegue afirmando que

[...] não se trata de uma filosofia que não se afasta do mundo para pensá-lo e que, ao contrário, sente-se parte viva e ativa dele; uma filosofia que se vincula conscientemente à transformação do mundo, sem no entanto, deixar também consciente de que para contribuir para isso, precisa pensá-lo rigorosa, objetiva e fundamentadamente. (VÁZQUEZ, 2002, p. 40).

A partir da concepção de Vázquez (2002) sobre a filosofia, embasada em Marx, podemos afirmar que ela, quando inserida no mundo e tornando-se parte dele, vincula-se à sua transformação e, nesse contexto, a filosofia supera a mera interpretação do mundo.

A filosofia reflete uma determinada realidade e está inserida num contexto de contradições, sendo, portanto, espaço de luta de interesses e maneiras de ver e agir no mundo. Segundo Vázquez (2002, p. 45), desde sua origem a filosofia “é uma leitura interessada do mundo, embora essa leitura se apresente como mero ‘amor ao saber’ ou como teoria afastada da realidade ou dos interesses de um mundo social, humano, dilacerado por contradições antagônicas, de classe”.

Essa abordagem relaciona a filosofia a um contexto de classe, como apontado por Marx, bem como apresenta as contradições e leituras do mundo, que por vezes sob o argumento do amor ao saber, destacado pelo autor, camuflam as reais intenções dos defensores da prática filosófica que se restringem apenas a interpretação do mundo como fim, legitimando pensamentos e ideologias dominantes.

Sendo a filosofia carregada de intenções, cabe indagar qual a necessidade que se tem dela, assim como o porquê e para que se fazer filosofia, a que Vázquez responde, fundamentando a questão dela estar em relação ao homem em sua situação concreta numa determinada sociedade e que, segundo o autor, “isso estabelece, desde o primeiro momento, uma relação entre filosofia e sociedade ou entre filosofia e história”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 46).

O fato de a filosofia estar vinculada ao contexto histórico concreto do homem e das relações que se estabelece entre a filosofia e a sociedade e a filosofia e a história e, ainda, a afirmação de que a filosofia tem uma leitura interessada do mundo, provoca outras reflexões. Entre elas, como se dá a vinculação a uma ou a outra filosofia. Essas reflexões nos remetem a indagações sobre a finalidade da filosofia e as intenções dos grupos que a praticam e defendem.

No contexto da diversidade do universo filosófico, Vázquez afirma que “[...] nossa adesão a esta ou aquela filosofia só será racional e consciente, e não o simples prolongamento de uma atitude emotiva ou irracional, se compreendermos a razão de ser da diversidade desse universo filosófico”. (2002, p. 48).

Essa adesão, porém, está relacionada à classe à qual pertencemos, em particular pelo mundo social em que estamos inseridos. Citando Fichte, Vázquez (2002, p. 48) afirma que “[...] *a filosofia que se professa revela o homem que se é[...]*”. E, citando Marx, afirma que o homem é ‘o mundo do homem’. (VÁZQUEZ, 2002, p. 48).

Em nossa reconstrução teórica acerca do ensino de filosofia no Brasil, tais referências colaboram para, desde já, apresentarmos nossa opção filosófica, tanto da filosofia como do seu ensino, inserindo-o em seu contexto social, econômico, cultural e político, pois “a filosofia expressa o modo como os homens de uma época, e, particularmente, na sociedade dividida em classes, concebem sua relação com o mundo entre os próprios homens, de acordo com os seus interesses”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 50).

Toda filosofia tem um conteúdo ideológico, mas não é apenas ideologia², mesmo que muitas linhas filosóficas relutem em reconhecer, apresentando-se como universalizantes ou mesmo como antídotos contra as crenças e ideologias. Mais uma vez nos remetemos à Tese II de Marx sobre Feuerbach, afirmando que a transformação do mundo é o que realmente importa aos filósofos, não apenas a sua mera interpretação. Portanto Marx não desqualifica as demais filosofias, mas aponta suas fragilidades e incoerências do ponto de vista da transformação da sociedade.

Vale destacar que, em contraste com as filosofias que negam ou ignoram seu conteúdo ideológico, em nome da neutralidade “[...] o marxismo assume conscientemente sua natureza ideológica; isto é, seu vínculo com a ideologia da classe social que desempenha o papel de força social decisiva na transformação social”. (VÁZQUEZ, 2002, p. 50).

² Em *O poder da Ideologia*, Mészáros (2004) contextualiza a questão da ideologia. Entre as inúmeras reflexões e fundamentações, cita que “a ideologia não é ilusão nem superstição de indivíduos mal orientados, mas uma forma específica de consciência social, materialmente ancorada e sustentada. Como tal, ela não pode ser superada nas sociedades de classe. Sua persistência se deve ao fato de ela ser constituída objetivamente (e constantemente reconstituída) como consciência prática inevitável das sociedades de classe, relacionada com a articulação de conjuntos de valores e estratégias rivais que tentam controlar o metabolismo social em todos os seus principais aspectos. Os interesses sociais que se desenvolvem ao longo da história e se entrelaçam conflituosamente manifestam-se, no plano da consciência social, na grande diversidade de discursos ideológicos relativamente autônomos (mas é claro, de modo algum independentes), que exercem forte influência sobre os processos materiais mais tangíveis do metabolismo social”. (MÉSZÁROS, 2004, p. 65). Esses conflitos, segundo Mészáros, não serão resolvidos pelo “domínio legislativo da ‘razão teórica’, isolada, [...] É por isso que o estruturalmente mais importante conflito – cujo objetivo é manter ou, ao contrário, negar o modo dominante de controle sobre o metabolismo social dentro dos limites das relações de produção estabelecidas – encontra suas manifestações necessárias nas ‘formas ideológicas [orientadas para a prática] em que os homens se tornam conscientes desse conflito e o resolvem pela luta.” (MÉSZÁROS, 2004, p. 65). Essa discussão sobre Ideologia é encontrada também em Gramsci (1978, p. 61) que apresenta sua significação original como ciência das ideias. O mesmo autor, afirma também que “é necessário, por conseguinte, distinguir entre ideologias historicamente orgânicas, isto é, que são necessárias a uma determinada estrutura, e ideologias arbitrárias, racionalistas, ‘desejadas”. Na medida em que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade que é validade ‘psicológica’: elas ‘organizam’ as massas humanas, formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lutam etc. Na medida em que são ‘arbitrárias’, elas não criam senão ‘movimentos’ individuais, polêmicas etc. (GRAMSCI, 1978, p. 62-63). A concepção de Ideologia Marxista é explicitada na obra de Marx e Engels com o título: *A Ideologia Alemã*. (MARX; ENGELS, 2001).

A definição do marxismo pela ideologia de classe abre caminho para que o trabalhador se reconheça nesse processo e se ponha a lutar para a superação do modo de produção capitalista e da sociedade burguesa, tendo a filosofia participação direta e se realizando conjuntamente: conferindo significado a si mesma e realizando-se junto aos trabalhadores na transformação da sociedade, como afirmara Marx. Outro aspecto que merece destaque em relação à conceituação da filosofia e a perspectiva materialista histórica e dialética é o que Marx denominou *práxis*, como encontramos em Marx e Engels (2001), nas Teses sobre Feuerbach.

Nas onze teses apresentadas por Marx sobre Feuerbach, são abordadas questões relativas à *práxis*, porém essa não é a palavra mestra, mas a revolução que é o seu ponto de partida e o ponto de chegada, porém a revolução, como ponto de chegada, entendida como necessária. (LABICA, 1990, p. 188).

Em relação à *práxis*, Marx afirma que, Feuerbach, “não compreende a importância da atividade ‘revolucionária’, e da atividade ‘prático-crítica’”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 99). Essa afirmação se refere à crítica de Marx ao materialismo e ao idealismo de Feuerbach.

Na Tese 2, ao abordar a *práxis*, Marx afirma que é na *práxis* que a verdade é posta à prova,

A questão de atribuir ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas sim, uma questão prática. É na *práxis* que o homem precisa provar a verdade, isto é a realidade e a força, a terrenalidade do seu pensamento. A discussão sobre a realidade ou a irrealidade do pensamento – isolado da *práxis* – é puramente *escolástica*. (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Ao discutir a relação do pensamento com a verdade objetiva, se afirma que é na *práxis* que se poderá provar essa verdade. É nessa questão que Marx supera a *escolástica*, pois defende que o pensamento esteja ligado à *práxis*, uma vez que ela é que determina o pensamento.

Outra referência à práxis é encontrada na Tese 3, em que Marx fala na práxis revolucionária, “a coincidência da mudança das circunstâncias e da atividade ou automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis *revolucionária*”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Encontramos, também, na Tese 5, a afirmação de que Feuerbach “não considera a sensibilidade como atividade *prática* humano sensível”; na Tese 8, Marx salienta que “toda vida social é essencialmente *prática*”. Na Tese 9, a qual Marx cita a relação entre o materialismo contemplativo e a contemplação dos indivíduos singulares e da sociedade burguesa, que segundo ele, é “o materialismo que não concebe a sensibilidade como atividade prática”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 101- 102).

Completando as Teses sobre Feuerbach, a número 11, destaca que o pensamento filosófico já interpretou o mundo de diferentes maneiras, porém, segundo Marx e Engels, o que realmente importa é transformá-lo: “os filósofos só *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; do que se trata é de *transformá-lo*”. (MARX; ENGELS, 2001, p. 103).

Com a Tese 11 finalizam as Teses sobre Feuerbach, com uma palavra de ordem, E. Bloch (*apud* LABICA, 1990, p. 164) enfatiza que é “uma palavra de ordem que, para Marx, é apenas a abertura de um programa onde ele vai engajar os aproximadamente quarenta anos seguintes de sua existência”. A palavra de ordem de Marx é a transformação do mundo e, isso é o que realmente importa e não a sua interpretação de diferentes formas, como até então fizeram os filósofos. A tese número 11 foi apresentada no início desse trabalho como fundamentação de nossa reflexão e construção teórico-prática.

A partir da abordagem da práxis e da revolução, nas Teses sobre Feuerbach (MARX; ENGELS, 2001), constatamos que a concepção marxista reforça sua identidade na relação da realidade com o pensamento, ou seja, a práxis diferenciando-se da filosofia

escolástica, por exemplo, que se atém apenas às discussões e reflexões, porém de maneira isolada da realidade.

No entanto, para que haja a práxis, necessita-se de formação e, nesse sentido, a boa formação não será possível se ficar restrita ao espaço acadêmico e ao domínio das teorias e reflexões subjetivas.

Novamente nos remetemos às Teses sobre Feuerbach, em que se problematiza a questão da educação do educador e que são os homens que transformam as circunstâncias e, criticando a doutrina materialista, afirma que,

[...] esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador precisa ser educado. [...] A consciência da mudança das circunstâncias e da atividade humana ao da automudança só pode ser considerada e compreendida racionalmente como práxis revolucionária. (MARX; ENGELS, 2001, p. 100).

Aqui está um dos grandes desafios da educação: a consciência por parte do educador de que ele precisa ser educado. A questão da educação do educador suscita outras questões, como por exemplo quem é o educador? Será somente aquele que alcançou o diploma de nível superior e, portanto, adquiriu um título que lhe dá o direito de exercer sua profissão?

Certamente o educador, possuidor de títulos acadêmicos, o que, legalmente lhe confere o direito de exercer a atividade docente, está inserido nessa necessidade apontada por Marx e Engels, porém a noção de educação do educador vai muito além, pois a educação se adquire e se pratica, quando se efetiva a práxis e, essa ação, extrapola os bancos escolares, e que, portanto, para esses autores é revolucionária.

Retomando à fundamentação sobre a práxis, considerando que é por meio dela que a transformação se efetivará, pois há a inter-relação entre teoria e prática, realidade e pensamento, objetivo e subjetivo, concreto e abstrato. Para Vázquez (2011, p. 269), “[...] do ponto de vista da práxis humana total, que se traduz na

produção ou autocriação do próprio homem, a práxis criadora é determinante, já que é exatamente ela que lhe permite enfrentar novas necessidades, novas situações”. E prossegue afirmando que a práxis é também “essencialmente criadora”. (VÁZQUEZ, 2011, p.269).

As definições e conceituações nos dão a dimensão da amplitude da filosofia e das filosofias. Algumas estrategicamente camufladas em seus objetivos e interesses, outras explicitamente elaboradas para a manutenção da sociedade burguesa e do pensamento dominante.

Nesse meio, a filosofia marxista difere em tudo das demais filosofias, tais como a escolástica, iluminista, positivista, existencialista, pós-moderna, pois é a única a relacionar a capacidade do ser humano de pensar com a possibilidade concreta da transformação, uma vez que seu fundamento é de que a realidade é que determina o pensamento e não o contrário.

O pensamento de Marx que sintetiza essa definição, como já apresentado, é o que realmente importa aos homens, não é a interpretação do mundo e sim, a sua transformação.

Até esse momento, buscamos explicitar o conceito de filosofia e nossa opção filosófica, assim como a existência das diversas filosofias e suas ideologias nem sempre assumidas, porém presentes.

A partir do referencial teórico, apresentamos o significado da filosofia para a vida do trabalhador, participando junto a ele da transformação da sociedade, estando presente no contexto histórico, econômico, político e ideológico, como parte da história e do processo histórico, concreto, real e total do homem.

Consideramos, portanto, já termos elementos suficientes que embasem nossa fundamentação teórica e que possibilitem a abordagem do processo histórico da filosofia e do seu ensino no Brasil, inseridos no contexto das políticas educacionais brasileiras, bem como as condições necessárias para a contextualização das contradições relacionadas à atividade docente dos professores de filosofia e à sua formação.

2.3 A CRÍTICA MARXISTA SOBRE A FORMAÇÃO E A ATUAÇÃO DOCENTE SOB A LÓGICA DO CAPITAL

Para contextualizar a análise sobre a formação de professores e a atividade docente, inicialmente, será apresentada a conceituação de trabalho e sua relação com o capital, na perspectiva de Marx (2003; 2005), com a contribuição de alguns estudiosos de sua obra.

A reflexão sobre o capital e o trabalho e suas implicações na educação, tem como objetivo contribuir para aprofundar o conhecimento sobre o sistema capitalista e sobre o funcionamento da sociedade burguesa, em que se encontra o cerne dos grandes problemas e contradições da sociedade e que tem a educação, como parte importante de sua manutenção.

Cumprido o objetivo de analisar a educação no contexto do sistema capitalista, a partir do embasamento na obra marxista, podem-se lançar as bases para a superação do capitalismo e a construção da emancipação humana.

Portanto faz-se necessário fundamentar a análise de Marx sobre o capital, que, por sua vez, está associado ao trabalho, já que a exploração do trabalho e do trabalhador é inerente e mantém as bases de sustentação do capitalismo.

Segundo Marx (2003), o trabalho é o intercâmbio do homem com a natureza, é o processo pelo qual o homem tem consciência dessa relação material estabelecida com natureza. Portanto o trabalho é exclusivamente humano. Nesse sentido, primeiramente, há que se compreender o sentido ontológico do trabalho, que segundo Marx,

[...] antes de tudo, o trabalho é um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua ação, impulsiona, regula, e controla seu intercâmbio material com a natureza [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana. Uma aranha executa

operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera mais de um arquiteto ao construir sua colmeia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. (MARX, 2003, p. 211).

A constatação de Marx (2003) evidencia o fato de que o ser humano trabalha e tem consciência de seu trabalho, diferente dos animais, que agem por instinto de sobrevivência. O ser humano tem a capacidade de planejar, de idealizar o que pretende construir com sua força de trabalho e sua inteligência. O resultado desse processo de trabalho foi denominado por Marx de *valor-de-uso*, uma vez que o homem trabalha para atender suas necessidades e tem consciência de sua utilidade. “A utilidade de uma coisa faz dela um *valor-de-uso*”. (MARX, 2003, p. 58).

A relação do trabalho e do trabalhador com o capitalista, porém, revela outra forma de compreensão da ação humana, pois, “[...] o trabalhador trabalha sob o controle do capitalista, a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida para que o trabalho se realize de maneira apropriada”. (MARX, 2003, p. 219). Diferentemente do trabalho humano na produção do *valor-de-uso*, na relação com o capitalista, “[...] o produto é propriedade do capitalista, não do produtor imediato, o trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor diário da força de trabalho”. (MARX, 2003, p. 219).

A esse processo, Marx denominou *valor-de-troca*:

[...] o *valor-de-troca* revela-se de início na relação quantitativa entre *valores-de-uso* de espécies diferentes, na proporção em que se trocam, relação que muda constantemente no tempo e no espaço. Por isso, o *valor-de-troca* parece algo casual e puramente relativo e, portanto, uma contradição em termos, um *valor-de-troca* inerente, imanente à mercadoria. (MARX, 2003, p. 58).

Em meio à sua análise sobre o processo de trabalho, Marx (2003, p. 370-371) afirma que “o valor absoluto da mercadoria não

interessa, por si mesmo, ao capitalista que a produz. Só lhe interessa a mais-valia nela inserida e realizável através da venda”. Cita, também, a relação entre o tempo de trabalho em que o trabalhador labora para si e a outra parte do tempo que trabalha gratuitamente para o capitalista:

[...]o desenvolvimento da produtividade do trabalho na produção capitalista tem por objetivo reduzir a parte do dia de trabalho durante a qual o trabalhador tem de trabalhar para si mesmo, justamente para ampliar a outra parte durante a qual pode trabalhar gratuitamente para o capitalista. (MARX, 2003, p. 372).

Mészáros (2011) faz uma atualização da obra de Marx. Entre tantas e aprofundadas análises sobre o assunto, destacamos a afirmação relacionada ao trabalhador e à mercadoria, “[...], contudo quando falamos da forma plenamente desenvolvida do sistema do capital, como Marx o faz em sua crítica da economia política, a ênfase deve ser colocada nas condições sob as quais a força de trabalho se torna uma mercadoria para o próprio trabalhador”. (MÉSZÁROS, 2011, p. 707).

Nesse sentido, Paniago (2000, p. 13) salienta que “como já havia apontado Marx, no processo de produção capitalista a subordinação das necessidades humanas da produção de mercadorias é uma das condições fundamentais à liberação sem limites da realização do capital”.

O trabalhador é parte fundamental para a sobrevivência e expansão do sistema. Marx (*apud* Mészáros, 2011) ao analisar essa relação, tanto da mercadoria quanto da divisão social do trabalho, afirma que no interior da oficina, com a chegada da produção capitalista o valor de uso passa a ser mediado pelo valor de troca

A mercadoria como forma necessária do produto e, portanto, a alienação do produto como a forma necessária de sua apropriação implica uma divisão do trabalho social plenamente desenvolvida. Enquanto, por outro lado, é somente na base da

produção capitalista, portanto também na divisão capitalista do trabalho no interior da oficina, que todos os produtos necessariamente assumem a forma de mercadoria e todos os produtores são necessariamente produtores de mercadoria. Consequentemente, somente com a chegada da produção capitalista o valor de uso é pela primeira vez mediada, genericamente, pelo valor de troca. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2011, p. 707).

O modo de produção capitalista muda completamente a forma de produção que se tinha nas oficinas, na qual uma mesma pessoa trabalhava na produção de um produto do começo ao fim. Esse trabalhador tinha o conhecimento da totalidade do objeto que se pretendia produzir. Porém, para tornar mais rápida a produção e também dividir o trabalho, separando a complexidade de cada parte do objeto, se implanta a mudança na forma da produção.

A análise de Marx se dá na obra “O Capital”, no capítulo referente à divisão do trabalho e a manufatura, em que afirma que “a cooperação fundada na divisão do trabalho adquire sua forma clássica na manufatura”. (MARX, 2003, p. 391).

Em meio às análises aprofundadas por Marx sobre essa questão, cita o desenvolvimento de “uma hierarquia nas forças de trabalho, à qual corresponde uma escala de salários”. (MARX, 2003, p. 404). Ainda, segundo ele, “[...] ao lado da graduação hierárquica surge a classificação dos trabalhadores em hábeis ou inábeis”. (MARX, 2003, p. 405).

São inúmeras análises que se complementam e, posteriormente, Marx (2003) analisa a diferenciação da divisão do trabalho na manufatura e a divisão do trabalho na sociedade, afirmando que apesar de analogias e conexões, “há entre elas uma diferença não só de grau, mas de substância”. (MARX, 2003, p. 409). Nesse sentido afirma também que

[...] a divisão social do trabalho faz confrontarem-se produtores independentes de mercadorias, os quais não reconhecem outra autoridade

além da concorrência, além da coação exercida sobre eles pela pressão dos recíprocos interesses, do mesmo modo que no reino animal a guerra de todos contra todos, o *bellum omnium contra omnes*, preserva mais ou menos as condições de existência de todas as espécies. (MARX, 2003, p. 411).

Na sequência da análise a respeito da mercadoria e a relação com a divisão social do trabalho, Marx (*apud* Mészáros, 2011, p. 707), afirma que

A mercadoria, como forma elementar de riqueza burguesa, foi nosso ponto de partida, o pressuposto do surgimento do capital. Por outro lado, as mercadorias agora aparecem como o produto do capital. Este curso circular adotado por nossa exposição, por um lado, corresponde ao desenvolvimento histórico do capital, do qual a troca de mercadorias, o comércio de mercadorias, é uma das condições de emergência; mas essa mesma condição é formada sobre a base oferecida por vários diferentes estágios de produção que têm todos em comum a situação em que a produção capitalista ou não existe absolutamente ou existe apenas esporadicamente. Por outro lado, a troca de mercadorias em seu desenvolvimento pleno e a forma de mercadoria como forma social universalmente necessária do produto surge, pela primeira vez, como resultado do modo capitalista de produção.

Enfim, trazemos as citações e análises da mercadoria, do trabalho, do trabalhador e do capitalista e, por sua vez, do modo de produção, pois são fundamentais para a compreensão dada por Marx sobre o capital, que segundo ele são relações sociais entre pessoas, que desencadeiam as relações sociais de coisas.

[...] o capital é apenas uma coisa, tal como o dinheiro o é. No capital, tal como no dinheiro, relações sociais de produção definidas entre pessoas são expressas como a relação de coisas com pessoas, ou conexões sociais definidas apa-

recem como características sociais naturalmente pertencentes a coisas... O dinheiro não pode se tornar capital sem ser trocado por capacidade de trabalho como uma mercadoria vendida pelo próprio trabalhador. Por outro lado, o trabalho só pode aparecer como trabalho assalariado quando suas próprias condições objetivas o encontram como forças egoístas, como propriedade alheia, valor existente por si mesmo e apoiado em si próprio, em resumo, como capital... Essas condições objetivas devem, do ponto de vista formal, enfrentar o trabalho como poderes estranhos, independentes, como valor – trabalho objetivado – para o qual o trabalho vivo não passa de um meio de sua própria preservação e expansão. (MARX *apud* MÉSZÁROS, 2011, p. 708).

Os recortes da análise de Marx (2003; 2005) sobre o capital e o trabalho, nos ajudam a compreender o contexto mais amplo e profundo que é o modo de produção capitalista, respaldado pela sociedade burguesa. Mézáros (2011) aponta para caminhos de superação do capital, uma vez que a condição para que o capital exista e funcione está relacionada à capacidade de comando sobre o trabalho. Segundo ele, o capital inclusive desapareceria, caso não conseguisse exercer tal controle e comando.

A condição crucial para a existência e o funcionamento do capital é que ele seja capaz de exercer comando sobre o trabalho. Naturalmente, as modalidades pelas quais este comando pode e deve ser exercido estão sujeitas às mudanças históricas capazes de assumir as formas mais desconcertantes. Mas a condição absoluta do comando objetivado e alienado sobre o trabalho – exercido de modo indivisível pelo capital e por mais ninguém, sob quaisquer que sejam suas formas realmente existentes e possíveis – deve permanecer sempre. Sem ela, o capital deixaria de ser capital e desapareceria da cena histórica. (MÉSZÁROS, 2011, p. 710).

Tendo explicitado e contextualizado a questão da relação entre capital e trabalho, partimos agora para a reconstrução dessas relações com a educação sob a concepção marxista, e que busca ser parte integrante da construção da emancipação humana.

A relação entre capital e trabalho está intrinsecamente ligada à questão da educação e, em muitos casos, esse modelo de sociedade dita as regras sobre que forma de educação deve ser desenvolvida e, na concepção de educação marxista, a atividade educativa não se restringe ao ambiente escolar, no sistema capitalista ela acontece tão somente nesse espaço, como forma de acesso e sucesso pessoal e profissional.

Nesse contexto, dadas as devidas definições para o capital e o trabalho e suas relações com a educação, encontramos em Frigotto (2010) a afirmação de que o capitalismo enfrenta a sua crise estrutural mais profunda nesse final de século e defende que seja necessário mostrar tanto a crise, quanto o colapso do *capitalismo real*. O autor aponta também para as profundas transformações ocorridas na relação trabalho e educação, desse fim de século.

Ainda nessa perspectiva de análise e problematização, Tonet (2012) também destaca a crise mundial do capitalismo, que não é nova e atinge a educação e outras dimensões sociais. Perante essa crise, afirma que a educação está diante de uma encruzilhada “[...] contribuir para a reprodução ou para a superação desta ordem social”? (TONET, 2012, p. 28).

Como forma de superar a encruzilhada, Tonet (2012) apresenta no horizonte a emancipação humana, que consiste em que os seres humano sejam livres e senhores do seu destino e “[...] estarem em condições de – a partir de uma base material capaz de criar riquezas suficientes para satisfazer as necessidades de todos – de serem efetivamente sujeitos da sua história”. (TONET, 2012, p. 35). Portanto a plena liberdade humana só pode florescer para além do capital, que em sua definição é o mesmo que comunismo, ou seja, “[...] uma forma de sociabilidade que deve, necessariamente, ter como base o trabalho associado”. (TONET, 2012, p. 35).

A reflexão sobre a educação para além do capital é também apresentada na obra de Mészáros (2008). Com enfoque diferenciado de Tonet (2012), porém com a mesma finalidade, apresentar a educação que seja efetivamente praticada em benefício da formação do trabalhador na perspectiva da educação emancipadora, que rompa com a lógica do capital. Mészáros (2008, p. 76) apresenta uma tarefa educacional, que é “[...] simultaneamente, a tarefa de uma transformação social, ampla e emancipadora. [...]”. A transformação social emancipadora e radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo.

Ambos os autores refletem a educação na perspectiva do materialismo histórico e dialético. Salvo algumas diferenças na forma de apresentar a teoria marxista, percebemos questões em comum, pois tratam da problemática do capital sobre a educação e apontam para a superação desse modelo por meio ou com a contribuição da educação.

As últimas décadas foram marcantes para a relação entre o mundo do trabalho e os processos educacionais devido a mudanças profundas, com destaque à problemática surgida a partir dos anos 1990, com a redefinição das bases da teoria do capital humano analisada por Frigotto (2010) que discute as teses do fim da sociedade do trabalho. Kuenzer (1999, 2000), Saviani (2007) e Tonet (2012) também analisam a transição do modelo taylorista/fordista ao toyotismo ou da incorporação da ciência e da tecnologia na produção.

Tais modelos se diferenciam e mudam significativamente a atuação do trabalhador. O modelo taylorista/fordista tinha como finalidade atender a uma divisão social e técnica do trabalho, com posições definidas na escala do trabalho e quem exerceria cada uma dessas funções, desde o dirigente até o trabalhador da produção. Para esse modelo, o trabalhador era somente mais uma peça na engrenagem do sistema e, portanto, a educação teria a função de formar o trabalhador para executar tarefas específicas, “[...] a educação, deveria preparar os indivíduos para o exercício de uma

determinada profissão que, assim se esperava, seria exercida até o tempo da sua aposentadoria”. (TONET, 2012, p. 13).

Com o avanço da informatização e das novas tecnologias, acontece a transição do modelo taylorista/fordista para o toyotista, que consiste na concepção do trabalhador capaz de exercer diversas funções no processo produtivo, necessitando que todos os trabalhadores sejam capacitados para terem o domínio sobre o processo de produção, rompendo com a formação do modelo anterior, pois agora o

[...] trabalhador precisa aprender a pensar, a resolver problemas novos e imprevistos; precisa ter uma formação polivalente, ou seja, uma formação que lhe permita realizar tarefas diversas e, além disso, a transitar com mais facilidade de um emprego a outro, pois a estabilidade já não faz parte deste nova forma de produção. (TONET, 2012, p. 14).

Essa mudança implica diretamente na vida do trabalhador, pois com a exigência do conhecimento de todo o processo de produção e da atuação em todas as partes do processo, necessita-se uma formação adaptada aos novos tempos e também de mudanças na forma de pensar do trabalhador, fazendo com que ele sinta-se parte do processo, a ponto de assumir para si a responsabilidade na produção.

Para Kuenzer (1999), estabelecem-se as novas relações entre trabalho, ciência e cultura, o que também origina um novo princípio educativo para formar “trabalhadores/intelectuais”, “cidadãos/produtores” que atendam às demandas da globalização, da economia e da nova estrutura produtiva.

Em Saviani (2007), encontramos algumas considerações sobre o toyotismo, que tem como prioridade satisfazer totalmente o cliente. Nesse novo modelo de produção, há uma característica que lhe é inerente: “capturar, para o capital, a subjetividade dos trabalhadores”. Nessa dimensão, ‘qualidade total’, significa con-

duzir os trabalhadores a ‘vestir a camisa da empresa’. (SAVIANI, 2007, p. 438).

Essa busca por qualidade leva o trabalhador a se empenhar em atingir o máximo de eficiência e produtividade na empresa.

O modelo adotado nas empresas foi também levado às escolas, e com a tendência em considerar “[...] aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto, que pode ser produzido com qualidade variável”. (SAVIANI, 2007, p. 438). Porém, para o mesmo autor, o verdadeiro cliente das escolas são as empresas ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. (SAVIANI, 2007, p.438).

No contexto das novas exigências da globalização e das tecnologias, expressas pelo modelo toytista, ao falarmos da atividade docente, Kuenzer (2000) afirma que, em relação ao professor, existem limitações à sua autonomia, devido à própria lógica capitalista que determina as formas de produção, de organização e da vida individual e coletiva voltadas exclusivamente à produção da mercadoria. Segundo a autora,

[...]sua prática se inscreve no contraprojeto capitalista e, portanto, suas condições de sucesso são limitadas pelos mais variados fatores, que incluem desde a primeira socialização das crianças, o domínio da linguagem, o desenvolvimento do raciocínio lógico, até as condições materiais da escola pública, a qualidade da formação docente e a precarização das condições de trabalho e de remuneração, que, por sua vez, determinam as condições de vida e de acesso continuado ao conhecimento. (KUENZER, 2000, p. 14).

Nota-se, após a análise entre as definições sobre capital e trabalho e a afirmação de Kuenzer (2000), as mesmas relações a respeito da lógica capitalista que se aplica aos mais variados campos e setores da sociedade, pois o que está em jogo é a manutenção do sistema capitalista, bem como as condições para sua expansão, o

que soa ainda mais trágico ao trabalhador, pois nesse contexto o que vem em primeiro e exclusivo plano é o capital e não o ser humano.

Ainda segundo Kuenzer (2000, p. 14), a prática do professor e a sua formação, no modelo de sociedade capitalista são precárias, não por sua vontade, e sim, como parte da lógica capitalista já apresentada, em que “sua prática se insere no contexto de uma escola pobre para pobres, com professores precariamente qualificados, não por sua vontade, mas pelas condições de qualificação, que não lhe fornecem os necessários elementos para trabalhar com os excluídos”.

Há, portanto a chamada lógica neoliberal³, em que por exigências de organismos internacionais, com influência direta sobre os países explorados e constantemente saqueados por países europeus e norte-americanos. Esses organismos, aos quais Frigotto (2010, p. 21), denomina *novos senhores do mundo*, explicitam as novas demandas da educação por meio de documentos do “FMI, BID, BIRD – e seus representantes regionais – CEPAL, OREALC [...]”, os quais ditam as regras que devem ser seguidas, uma vez que devido à crise do capitalismo, os países em situação de exploração, agravam suas dificuldades econômicas internas, tendo que recorrer a empréstimos e renegociações de dívidas impagáveis.

³ “Doutrina que se desenvolve nos anos subsequentes ao final da Segunda Guerra Mundial. Inspirada no liberalismo econômico clássico, mas desfigurada para atender aos desígnios do desenvolvimento capitalista no século XX, o neoliberalismo tem seu marco fundamental no ano de 1947, em *Mont Saint Pélérin*, Suíça. [...] O austríaco Friedrich August von Hayek e o norte-americano Milton Friedman, principais formuladores dessa corrente conservadora, criticavam o caráter autoritário desse Estado, que com seus encargos sociais e sua atuação reguladora, estaria impedindo a realização das liberdades individuais e a competição que levava à prosperidade econômica. A partir desse diagnóstico, propunham o afastamento do Estado em relação às atividades econômicas, bem como a realização de inúmeras reformas institucionais que permitissem a livre competição e a livre circulação dos capitais, de forma que a única ação reguladora possível fosse a do mercado. Privatização de todos os setores da economia nacional, transferência de serviços públicos ao setor privado, desregulamentação do sistema financeiro, redução dos encargos e direitos sociais como um todo, redução dos gastos governamentais, entre outras, são algumas das principais propostas do neoliberalismo. [...] As reformas neoliberais, que identificavam o problema não no capital, e sim, no Estado, surgem então como a panaceia: reduzir encargos sociais, encargos trabalhistas, saneamento fiscal (redução dos gastos públicos e privatizações), redução de direitos sociais, entre outras. Nos anos 1990, sobretudo na América Latina, o receituário neoliberal assumiu ares de hegemonia”. (MINTO, 2006)

Ao abordar a lógica neoliberal, Kuenzer (2000, p. 18) afirma que entende “a precarização da formação do professor em espaços não universitários, com duração mais curta, com caráter “prático” e baixo custo. Para a população sobranter, não é preciso mais do que professor com identidade de sobranter”.

Diante das várias questões apontadas, evidencia-se que a educação, tal qual está posta no sistema capitalista e neoliberal, prioriza a formação do professor de maneira superficial, consequentemente, essa superficialidade formativa poderá trazer implicações à prática docente desse professor. No entanto, consciente da necessidade de buscar outras contribuições à sua formação, poderá suprir essa carência formativa, que, na visão de Mészáros (2008, p. 53) é fora das instituições educacionais formais que está “[...] muito do nosso processo contínuo de aprendizagem”.

Inserido no contexto apresentado, o fato concreto é que a ação docente acontecerá. O que cabe discutir são os enfoques e meios dos quais ele se utilizará.

Como já apresentado ao longo destas páginas, na perspectiva marxista, a ação docente dos professores, deverá ser praxica. Nesse sentido, a ação do professor exige também, “[...] sólido conhecimento da ciência a ser ensinada, mas também, de um conjunto de conhecimentos complementares, que fazem parte e, portanto, podem ser facilmente articulados, das diferentes áreas que compõem a organização universitária”. (KUENZER, 2000, p. 16).

Esses conhecimentos, segundo a autora, precisam ser tratados de forma transdisciplinar e profundidade científica, de maneira que se inter-relacionem. Kuenzer (2000, p. 16) aponta também para a importância e a necessidade da pesquisa durante a formação dos professores “articulada à intervenção praxica, desde o início do curso”. Ao afirmar que a pesquisa terá uma intervenção praxica, Kuenzer (2000), reforça o caráter da formação construída para além das salas de aula, como observado em Mészáros (2008) e Tonet (2012).

Diante de toda a contextualização referente ao trabalho, trabalho docente e as transformações empreendidas pelo sistema capitalista em suas constantes crises percebe-se que, cada vez mais, as mudanças propostas vão ao encontro da manutenção do sistema, sacrificando, cada vez mais, o trabalhador e priorizando, ainda mais, a formação que atenda a necessidade do mercado, em detrimento à formação que atenda a necessidade e a realidade das pessoas.

Essas mudanças e sacrifícios, porém, afetam também a educação, pois por meio dela é que se forma a força motriz de todo o sistema: o trabalhador. Para tanto, se direcionam as políticas educacionais a anteder às demandas do mercado, impostas pelos senhores do mundo, como define Frigotto (2010), e, fielmente seguidas pelos países vítimas da exploração e da acumulação de capital dos países europeus e norte-americanos.

A ação docente é, pois, um desafio a ser considerado, uma vez que, como aponta Kuenzer (1999), uma série de fatores interfere para que esse trabalho seja simplificado, sendo insuficiente não por responsabilidade dos professores, mas como lógica do modelo vigente.

Mesmo diante da problemática apresentada e do contexto do sistema capitalista que visa prioritariamente o atendimento às demandas oriundas do mercado, há que considerar algumas possibilidades, entre elas o domínio do conhecimento de forma que ele se efetive em transformação a partir da práxis e, também, que a formação de professores esteja pautada pela práxis e permeada pelas diversas realidades e espaços formativos, para além das salas de aula e para além dos interesses do mercado e do capital.

Portanto a filosofia marxista, que busca a transformação do mundo e se pauta pela construção da emancipação humana, credencia-se como estudo necessário, na realidade das escolas públicas, que atendem a universalidade dos filhos dos trabalhadores. Ressalta-se, também, que, partindo-se do princípio de que na perspectiva marxista a educação não se restringe aos muros

escolares, abrem-se outras possibilidades de se acreditar que, por meio do estudo da filosofia e da práxis nos movimentos sociais, sindicatos e comunidades, a transformação da realidade pode ser entendida como uma possibilidade concreta. É nesse contexto político e teórico que situamos a atividade docente e suas possibilidades e limites no ensino de filosofia.

Na sequência do trabalho, vamos discutir o ensino de filosofia no Brasil, suas entradas e saídas do currículo, os dilemas e contradições, limites e possibilidades, para que se legitime a educação básica no Brasil. Serão discutidas ainda, as possíveis razões que levaram o ensino de filosofia a ser proibido no Brasil pela ditadura militar e, anos mais tarde, ter sido vetado, por um Presidente da República, sociólogo de formação, mesmo quando aprovado, nas mais altas instâncias do poder legislativo brasileiro.

Por fim, no próximo capítulo, também será contextualizada a luta de pessoas, universidades e entidades, na defesa da educação no Brasil e do ensino de filosofia, desde a sua proibição na década de 1970, até a sanção da lei, no ano de 2008, que garantiu o retorno do ensino de filosofia, de maneira obrigatória, no currículo do ensino médio. A lei, porém, garantiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia, mas não lhe conferiu, ainda, a legitimidade para consolidar-se no currículo, como constatado no Estado do Paraná, no ano de 2012, em que se tentou diminuir o número de aulas da matriz curricular do ensino médio.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO BRASIL

3.1 O ENSINO DE FILOSOFIA NO SÉCULO XX NO BRASIL

O ensino de filosofia no Brasil, tem seus primeiros registros datados da chegada dos Jesuítas, no ano de 1549. Mesmo sendo praticado desde o início da colonização do Brasil, nos Colégios mantidos pela Ordem dos Jesuítas, não se consolidou nos currículos brasileiros.

A situação envolvendo do ensino de filosofia, no entanto, aponta que as polêmicas e debates remontam o surgimento da própria filosofia na Grécia, há mais de 2600 anos e, desde essa época, trazia o embate, sobre as possibilidades de seu ensino, como ocorrido entre Platão e os sofistas. Tal questão aparece nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica,

Naquele momento, tratava-se de compreender a relação entre o conhecimento e o papel da *retórica* no ensino. Por um lado, Platão admitia que, sem uma noção básica das *técnicas* de persuasão, a prática do ensino da Filosofia teria efeito nulo sobre os jovens. Por outro lado, também pensava que se o ensino de Filosofia se limitasse à transmissão de técnicas de sedução do ouvinte, por meio de discursos, o perigo seria outro: a Filosofia favoreceria posturas polêmicas, como o relativismo moral ou o uso pernicioso do conhecimento. A preocupação maior com a delimitação de meto-

dologias para o ensino de Filosofia é garantir que os métodos de ensino não lhe deturpem o conteúdo. (PARANÁ, 2008, p. 38).

O embate entre Platão e os Sofistas em relação a qual ensino de filosofia se deveria praticar, colabora para elencarmos as possíveis razões da filosofia não ter se firmado no currículo. Dentre elas, hoje encontramos a afirmação relacionada às incertezas quanto ao valor da filosofia na formação geral dos estudantes.

Segundo Ceppas (2010, p.171), o ensino de filosofia no nível secundário, hoje Ensino Médio, tem uma história rica, multifacetada e se encontra detalhado em trabalhos considerados clássicos, como “Maciel (1959), Cartolano (1985), Souza (1992), Eiterer (1996), Horn (2000)”. Para Ceppas (2010), é preciso analisar os pressupostos e implicações, principalmente em relação à legitimidade e importância da filosofia na formação dos jovens.

Nesse sentido, percebemos que o contexto do ensino de filosofia vai muito além do debate sobre a filosofia em si. Inerentes ao seu estudo estão, também, as questões ideológicas, interesses políticos, concepção de educação e de formação do ser humano.

Portanto os dilemas envolvendo a filosofia e seu ensino, no Brasil podem ser analisados e problematizados no contexto das ações políticas e ideológicas de governos e seus projetos de poder. Horn (2005, p. 193) afirma que “[...] o ensino de filosofia, desde o Brasil colônia até hoje, nunca teve um lugar definido no currículo escolar”. Obviamente esse fato tem suas razões, o que nos leva a crer, não são desprezíveis, pois é um conhecimento de importância reconhecida historicamente.

Nas primeiras décadas do século XX, o Brasil passou por mudanças significativas, devido, principalmente, ao contexto político e econômico da primeira república, que privilegiava os setores agrários. É nesse contexto que acontece a Revolução de 1930⁴, com a destruição do monopólio do poder das oligarquias,

⁴ “A Revolução de 1930 foi fruto da crise econômica do setor agroexportador do café agravada com a quebra da bolsa de Nova York em 1929, e dos embates de segmentos sociais que não se

que deu condições para a implementação do capitalismo industrial no Brasil (HORN, 2005, p. 193), possibilitando-se a ampliação do horizonte cultural e a expansão do ensino por meio de pressão de segmentos organizados. Porém,

[...] no plano pedagógico, permaneceu a visão arcaica, aristocrática e elitista da escola do período da Primeira República. Essa herança cultural se consolidou nas reformas educacionais que seguiram o período: a de Francisco Campos – 1932; a de Gustavo Capanema – 1942; Lei nº 4025/1961; Lei nº 5692/1971; e Lei nº 9394/1996. (HORN, 2005, p. 194).

Com o objetivo de atender as necessidades da industrialização crescente no Brasil, o governo provisório de Getúlio Vargas, realiza algumas reformas na educação brasileira, com Francisco Campos e com Gustavo Capanema, que exerceram o cargo, a seu tempo, de ministros da educação.

No ano de 1931, Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.890, (BRASIL, 1931), estruturou o ensino secundário e, no ano de 1932, por meio do Decreto nº 21.241 (BRASIL, 1932), consolidou essa estruturação. Posteriormente, acontece a Reforma de Capanema, com o Decreto Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942. (BRASIL, 1942).

Em relação às reformas educacionais de 1932 e 1942, Alves (2002, p. 32) afirma que uma das razões que as nortearam

[...] foi o aumento da demanda por mão de obra qualificada para a indústria. Os níveis de ensino e os currículos foram adaptados, assim, para responder a essa demanda, mas, sem deixar de

consideravam referenciados no processo político da Primeira República, marcados por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários. O golpe de Estado em 1937, que instalou o Estado Novo, foi justificado pela necessidade de se manter a ordem institucional contra os regionalismos, herança do período anterior; contra as divergências entre os grupos dominantes: setores agrários e burguesia industrial e contra as manifestações das forças de oposição, como por exemplo, a Intentona Comunista em 1935. Esse período intensificou as mudanças nas relações entre Estado e sociedade, fortalecendo a centralização do poder e facilitando a criação de um Estado forte, que predominou até meados dos anos de 1940". (ANDREOTTI, 2006, p. 18).

manter, também, o ‘corte de classe’ que historicamente caracterizou o ensino escolar no Brasil.

As reformas citadas estão inseridas na concepção de educação chamada Escola Nova⁵, com grande influência sobre os intelectuais brasileiros. Um marco da Escola Nova é a publicação, no ano de 1932, do Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova, inspirados nas ideias de John Dewey, pensador estadunidense, que despertou seguidores brasileiros, com grande influência e repercussão na educação.

No manifesto, os intelectuais da Escola Nova, apresentavam o conhecimento filosófico como importante para a educação e para o educador, afirmavam que “faltava um espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar. [...] Um educador pode bem ser um filósofo e deve ter sua filosofia de educação”. (AZEVEDO, 2010, p. 34).

A afirmação referia-se à ideia, pela qual o filósofo, assim como o educador estivessem preocupados com os fins da educação e, também, como os meios para realizá-los e, portanto, o filósofo e o educador deveriam conhecer o homem, a sociedade, as funções da escola na civilização. Havia um apelo ao espírito e ao método científico, como análise das ações de administração da vida escolar. (AZEVEDO, 2010).

No bojo das duas reformas, está inserido o retorno da filosofia. Com a Reforma de Francisco Campos, com o Decreto nº 19.890 em 1931, e o Decreto nº 21.241 em 1932, se estruturou e consolidou, respectivamente, o ensino secundário e se introduziu a disciplina de filosofia.

Porém é na Reforma de Capanema, com o Decreto Lei nº 4.244 em 1942, que a filosofia passou a ocupar maior espaço no

⁵ “[...] sob a inspiração de novos ideais de educação, foi que se gerou, no Brasil, o movimento de reconstrução educacional com que, reagindo contra o empirismo dominante, pretendeu um grupo de educadores, nesses últimos doze anos, transferir do terreno administrativo para os planos político- sociais a solução dos problemas escolares”. (AZEVEDO, 2010, p. 35).

currículo, sendo obrigatória no curso clássico e científico⁶. Ainda, em relação à Lei nº 4.244, previa-se maior destaque à filosofia no curso clássico, conforme o Art. 4º: “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).

A partir dessas reformas na educação, e com a ampliação da filosofia no ensino secundário, demandava-se por uma formação que fosse de encontro a essa realidade referente do contexto da Escola Nova.

Nesse sentido, nos anos 1930, inicia-se no Brasil, na Universidade de São Paulo (USP), a Missão Francesa⁷, que atuou na criação e desenvolvimento do departamento de filosofia da referida Universidade. Entre as faculdades que já ministravam os cursos de filosofia em nível superior, há destaque significativo para a USP. Com a Missão Francesa, que trouxe professores de filosofia da França, além de se constituir o curso de filosofia, formaram-se professores para darem continuidade aos trabalhos.

⁶ Ensino regulamentado pelo Decreto Lei nº 4.244 – de 9 de abril de 1942 – *Lei orgânica do ensino secundário, decretada pelo Presidente Getúlio Vargas, que tinha como Ministro da Educação Gustavo Capanema. O ensino secundário seria dividido em dois ciclos: CAPÍTULO II NOS CICLOS E NOS CURSOS* – Art. 2º O ensino secundário será ministrado em dois ciclos. O primeiro compreenderá um só curso: o curso ginásial. O segundo compreenderá dois cursos paralelos: o curso clássico e o curso científico. Art. 3º O curso ginásial, que terá a duração de quatro anos, destinar-se-á a dar aos adolescentes os elementos fundamentais do ensino secundário. 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. O 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).

⁷ A missão francesa contratada para inaugurar as atividades docentes na Universidade de São Paulo (USP), criada em 1934, deve ser entendida como um desdobramento da vigorosa política cultural e científica empreendida pela França na América Latina, e que se intensifica no Brasil, a partir de 1908, pela atuação de Georges Dumas, porta-voz do *Groupement des Universités et Grandes Écoles de France pour les relations avec l'Amérique Latine* (1907-1940). (BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL, 2009). Segundo o Departamento de Filosofia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo o primeiro período do departamento de filosofia, vai da fundação em 1934 até cerca de 1957, que corresponde à época das Missões Francesas, isto é, de professores franceses que para aqui vieram com a tarefa específica de criar e constituir as diretrizes básicas do curso, bem como formar os futuros docentes. (USP, 2014).

Jean Maugué, um dos integrantes da Missão Francesa na USP, publicou um artigo na Revista *Kriterion* (1954), da Faculdade de Filosofia da Universidade de Minas Gerais, no ano de 1954. Nesse artigo, Maugué aborda o ensino de filosofia, bem como sua problemática em relação a ensinar filosofia ou ensinar a filosofar. O artigo tem como título “O ensino de filosofia e suas diretrizes”, o qual representa um importante registro das discussões em torno da filosofia e seu ensino. Mesmo que o artigo se proponha a fixar as condições do ensino filosófico na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, o autor destaca que ‘a filosofia não se ensina. Ensina-se a filosofar’. (MAUGUÉ, 1954, p. 224).

No período posterior a 1930, como pode se constatar por meio dos relatos históricos já mencionados, a filosofia esteve em evidência. Nesse sentido, Horn, (2005, p. 193) destaca os anos de 1930 a 1970, como sendo o período em que é possível encontrar programas oficiais de ensino de filosofia obrigatórios, porém, segundo ele, “isso não significou, na prática, um efetivo ensino de Filosofia”. Essa constatação em relação à filosofia está inserida no contexto da Escola Nova.

Tendo por base tais relatos, percebemos que mesmo não se efetivando concretamente, trata-se de um longo período em que o ensino de filosofia foi praticado, se ensinou e se estudou filosofia, ou ainda, como afirma Maugué, se teve a oportunidade de aprender a filosofar. Esse fato, representa um avanço em relação ao ensino de filosofia no Brasil e os acontecimentos posteriores, se inserem no contexto contraditório a que esse ensino está submetido, por não se consolidar no currículo da educação brasileira.

O ensino de filosofia, todavia, não se consolidou no currículo e, mais uma vez a contradição se faz presente, devido ao momento político e econômico vivido pelo país. Sua fragilidade ainda é evidente com as perdas em relação ao número de aulas, poucos anos após ser garantido no ensino secundário.

Segundo Cartolano (1985), as mudanças e as perdas de aulas de filosofia foram sendo gradativas nesse período. Já em 1951,

aconteceu uma alteração no número de aulas, por meio da Portaria número nº 966, de 02 de outubro de 1951 e, finalmente, a Portaria nº 54, de 1954, “reduziu o número de aulas semanais [...]. Esse quadro é uma mostra do processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa do currículo do ensino secundário, em nosso país”. (CARTOLANO, 1985, p. 59).

Essas mudanças continuaram nos anos seguintes ao ponto de, no ano de 1961, a filosofia perder o seu caráter de obrigatoriedade com a Lei nº 4.024/61. Com essa nova legislação, ficou sob a responsabilidade do “Conselho Federal de Educação a indicação, para todos os sistemas do Ensino Médio, das disciplinas obrigatórias, e aos Conselhos Estaduais de Educação a indicação das disciplinas complementares, podendo a filosofia estar entre elas”. (HORN, 2005, p. 195). As mudanças na Lei nº 4.024/61, representaram um grande retrocesso, pois a filosofia passava a ser sugerida como disciplina complementar no currículo.

A aprovação dessa lei se dá no contexto do governo João Goulart, que anos mais tarde foi deposto pelo golpe militar. Esse golpe impôs ao país mais de duas décadas de repressão e perseguição aos opositores do regime, implementando uma série de reformas políticas, econômicas e educacionais, de forma a atender as exigências dos Estados Unidos, país que dava suporte à Ditadura Militar brasileira e a necessidade de mão de obra das indústrias em constante expansão no país.

Esse golpe implementou ainda a educação tecnicista, voltada aos valores morais e patrióticos, ironicamente, obscurecendo as ações repressoras e autoritárias do regime militar. Esse contexto será aprofundado no item a seguir.

3.2 O GOLPE MILITAR NO BRASIL E A PROIBIÇÃO DO ENSINO DE FILOSOFIA

No início da década de 1960, os movimentos e partidos de esquerda, mantinham uma atuação expressiva no Brasil. Entre os

partidos políticos, destacava-se o Partido Comunista Brasileiro (PCB), que viveu seu apogeu nesse período, mesmo sendo considerado ilegal. O PCB influenciou a luta política e sindical e até mesmo as diretrizes do governo federal, tendo muitas adesões em suas fileiras. (RIDENTI, 2010).

Após a posse de João Goulart, os comunistas e os populistas de esquerda, pareciam ter encontrado sustentação política para a efetivação da libertação nacional e, segundo Ridenti (2010, p. 28), “tinham muitos pontos de contato, ambos reivindicando a libertação do povo para a construção de uma nação brasileira, independente do imperialismo e livre do atraso feudal remanescente no campo”.

No ano de 1964, o Golpe Militar no Brasil depôs o presidente João Goulart, que havia assumido o cargo após a renúncia do Presidente Jânio Quadros, eleito democraticamente, mas que não suportou as pressões que recaíam sobre seu governo. João Goulart assumiu, porém ficou pouco tempo como presidente, sendo forçado a deixar o cargo após o golpe militar que teve motivações políticas e ideológicas, mas também, motivações econômicas, devido ao momento que o país atravessava. Instaura-se no país a Ditadura Militar, que teve a duração de 21 anos e marcou significativamente a história do Brasil.

Em se tratando do ensino de filosofia, inicialmente, após o golpe militar de 1964, ele foi mantido como optativo, seguindo a Lei 4.024/61 e, posteriormente, excluído do currículo do Ensino Médio pelos militares, por não atender às necessidades político-ideológicas e tecnoburocráticas e, também, por não servir aos objetivos das reformas que os militares pretendiam fazer na estrutura do ensino brasileiro. A filosofia, inclusive, foi considerada, até mesmo, uma ameaça ao poder vigente, à medida que se propunha a refletir os problemas reais da sociedade. (CARTOLANO, 1985).

Na parte legal, porém, essa exclusão não ocorreu de maneira direta. A estratégia, segundo Alves (2002, p. 39), para se justificar a ausência do ensino de filosofia no currículo

[...]foi a inclusão de outras disciplinas que teriam o conteúdo *correspondente* ao da filosofia. As disciplinas criadas foram: educação moral e cívica (EMC), organização social e política brasileira (OSPB) e estudos dos problemas brasileiros (EPB), esta apenas prevista para o ensino superior.

As disciplinas criadas comportavam os conteúdos de filosofia, mas essa era a ideia para não se incluir a disciplina de filosofia. Para Alves (2002, p. 39), além da questão legal que inibia a inclusão da filosofia no currículo, havia também uma diferença de caráter, pois a filosofia retirada do currículo não foi qualquer filosofia, “[...] mas uma filosofia muito bem delimitada. Quando a filosofia passou a constituir uma ameaça ao poder e à ordem vigente”. Nesse contexto histórico, a ameaça à ordem e o poder vigente era ser contra os ditames do regime militar.

Nesse sentido, Cartolano (1985, p. 74), aponta que a substituição da filosofia pela educação moral e cívica visava aniquilar as características da atividade filosófica, como o pensar crítico e transformador, “procurou-se aniquilar essa atividade reflexiva, substituindo-a por outra de caráter mais catequético e ideológico a nível político”. E, portanto, a educação moral e cívica se inseria num contexto de agitação estudantil e operária, tendo em vista a manutenção da ordem estabelecida. (CARTOLANO, 1985).

Tratava-se de opção explícita para que as possibilidades reflexivas e de análise da realidade e da vida política do país deixassem de existir e, em seu lugar, se estabelecessem disciplinas escolares voltadas muito mais à catequese e alienação dos estudantes, dentro dos supostos valores morais, religiosos e de amor à pátria, contidos nas propostas das disciplinas de Moral e Cívica e OSPB.

Para garantir que tais valores fossem difundidos, as disciplinas de educação Moral e Cívica e OSPB foram incluídas no currículo como obrigatórias por meio do Decreto Lei nº 869⁸, de

⁸ Art. 1º É instituída, em caráter obrigatório, como disciplina e, também, como prática educativa, a Educação Moral e Cívica, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País.

12 de setembro de 1969. Tal decreto “Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências”. (BRASIL, 1969). Inicialmente, essas disciplinas substituíram o ensino de filosofia. Esse processo foi gradativo, até que, em 1971, a filosofia é retirada definitivamente.

No final da década de 1960, o regime militar decreta também, o Ato Institucional nº 5, conhecido como AI 5º. No referido ato, os militares no exercício do poder afirmam que deveriam ser combatidos os “atos nitidamente subversivos, oriundos dos mais distintos setores políticos e culturais”. (BRASIL, 1968). Portanto, para Ridenti (2010, p. 72), “qualquer crítica ao regime era tomada, após 1968, como subversiva e comunista, logo, passível de punição”.

Nesse sentido, Moraes e Carminati (2000, p. 28) também afirmam que, no contexto da ditadura militar, “[...] a defesa de uma filosofia crítica era tida como subversão”. Esse é o contexto que pretendemos abordar, relacionando a filosofia à subversão, não de maneira geral, obviamente, pois como já apresentado, não existe uma única filosofia, mas filosofias. Portanto a filosofia aqui apresentada é aquela que assustava o regime militar e foi combatida devido ao contexto tecnicista, mas também, ao contexto político.

A inclusão das disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, portanto, é parte de um conjunto de ações, de combate e de punição àqueles que subvertem a ordem, militarmente estabelecida, ao mesmo tempo em que se busca formar uma nova consciência, embasada nos valores morais e patrióticos, à custa do autoritarismo e da repressão, porém legalmente instituídas.

- O Artigo 2º trata da finalidade do ensino de moral e cívica.

Art. 3º A Educação Moral e Cívica, com disciplina e prática educativa, será ministrada com a apropriada adequação, em todos os graus e ramos de escolarização.

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

º São mantidas a Constituição de 24 de janeiro de 1967 e as Constituições Estaduais; O Presidente da República poderá decretar a intervenção nos estados e municípios, sem as limitações previstas na Constituição, suspender os direitos políticos de quaisquer cidadãos pelo prazo de 10 anos e cassar mandatos eletivos federais, estaduais e municipais, e dá outras providências. (BRASIL, 1968).

A exclusão da disciplina de filosofia do currículo do ensino médio ocorre, definitivamente, com a Lei nº 5.692/71, e, segundo Alves (2002, p. 40) foi o “golpe de misericórdia”, por assim dizer, contra a filosofia, *definindo* a sua ausência dos currículos escolares do nível secundário, até os finais do regime ditatorial no Brasil”.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino de Filosofia do Estado do Paraná (PARANÁ, 2008, p. 43), também encontramos referência à proibição do ensino de filosofia no governo militar: “com a Lei nº 5.692/71, durante a ditadura, a Filosofia desapareceria dos currículos escolares do Segundo Grau¹⁰, sobretudo por não servir aos interesses políticos, econômicos e ideológicos do período”.

O que estava por detrás de todas essas mudanças envolvendo o ensino de filosofia na ditadura militar, além de considerá-la como disciplina subversiva¹¹, era também o fato de que estava em curso um novo projeto de educação. A reforma deu ênfase aos conhecimentos técnico científicos e manifestou desinteresse pelas humanidades, considerando pouco significativas para o chamado ‘milagre brasileiro’. [...] o Ensino Médio passou a ser visto de maneira puramente instrumental, isto é, como etapa preparatória para a universidade, e esta, como garantia de ascensão social para uma classe média que, desprovida de

¹⁰ Cabe destacar que a LDB 4.024 de 1961, determinava que, posteriormente à educação primária, se ministrasse a educação de grau médio, destinada à formação do adolescente, a partir dos 11 anos de idade. O ensino médio seria ministrado em dois ciclos, o ginásial, com duração de 4 anos e o colegial, com duração de 3 anos (no mínimo). O Colegial abrangia, entre outros, os cursos secundários, técnicos e de formação de professores para o ensino primário e pré-primário. (BRASIL, 1961).

Porém, na LDB 5.692/71, se determinava que o ensino fosse organizado em 1º e 2º graus, sendo o ensino primário correspondente ao 1º grau e o ensino médio, ao ensino de segundo grau. O 1º grau teria duração de 8 anos e o 2º grau, de 3 ou 4 séries, dependendo do previsto em cada habilitação. (BRASIL, 1971).

¹¹ Aqui, a definição da filosofia como disciplina subversiva é entendida na perspectiva de Ridenti (2010), quando afirma, que qualquer crítica ao regime era tomada, após 1968, como subversiva e comunista, passível de punição. E também, na perspectiva de Moraes e Carminati (2000) de que, na ditadura militar, a defesa de uma filosofia crítica era tida como subversão.

poder econômico e político, dava sustentação ideológica à ditadura e precisava ser recompensada. (PARANÁ, 2009, p. 10).

O modelo educacional, implementado pelo governo militar no Brasil, visava à formação desprovida de conhecimento que possibilitasse a contestação ao regime ditatorial, bem como as ações desse mesmo governo. Visava garantir que a educação abrisse caminho para o acesso da classe média à universidade, pois a classe trabalhadora era destinada à formação de mão de obra e, desde então, “[...] teve início o ensino de massa sob a alegação de democratizar a escola”. (PARANÁ, 2009, p. 10).

Devido ao seu caráter de formação do trabalhador para exercer suas funções empregatícias no processo produtivo, o modelo educacional do período que compreende os anos de 1969 a 1980, ficou conhecido como ensino tecnicista. Para Saviani (2007, p. 365), “a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associadas à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação”.

Outro fator determinante no desenvolvimento do ensino tecnicista na ditadura militar foi que o país estava num processo de industrialização. Saviani (1980), ao analisar as leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, relacionadas à educação nesse período, cita que as soluções para os dilemas e as suas considerações extrapolam o texto, devendo, pois, se examinar o contexto em que tais leis surgiram. Para ele, examinar o contexto, significa analisar a sociedade pré e pós 1964, sendo que o golpe militar de 1964 representou o divisor de águas.

Saviani (1980) afirma ainda que, desde a “Revolução de 1930”, estava em vigência o modelo da ‘substituição de importações’. “A industrialização surge, então, como uma bandeira em torno da qual se unem as diferentes forças sociais. Industrialização e afirmação nacional se confundem. Industrialismo se torna, praticamente, sinônimo de nacionalismo”. (SAVIANI, 1980, p. 137).

A meta da industrialização, portanto, já estava completa, pois o país não dependia da importação de manufaturas. Para as classes médias e a burguesia, a industrialização era um fim em si mesmo, porém aos operários e às forças de esquerda, ela era apenas uma etapa. (SAVIANI, 1980). É nesse contexto, que “as forças de esquerda levantam nova bandeira: trata-se da nacionalização das empresas estrangeiras, controle de remessas de lucros, de dividendos e as reformas de base (reformas tributárias, financeira, agrária, educacional etc.)” (SAVIANI, 1980, p. 143).

Com o golpe de 1964, ocorreu a ruptura no modelo político, interrompendo as intenções das forças de esquerda ligadas ao então presidente deposto João Goulart (SAVIANI, 1980). Com isso, a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista foi substituída pela doutrina da segurança e do desenvolvimento, elaborada no seio da Escola Superior de Guerra. Os problemas educacionais, com o governo militar, permanecem intocados, desconsiderando a educação popular e a organização escolar manteve a característica de aparelho reprodutor das relações sociais vigentes.

Nesse sentido, a contextualização, defendida e apresentada por Saviani (1980), é fundamental para que possamos compreender as situações envolvendo o país nesse período. Sabemos, pois, que muitos outros fatores compõem essas contextualizações do autor. Trabalhamos com algumas afirmações que fundamentam nossa análise a respeito do ensino tecnicista empreendido por esse governo e, portanto, alguns recortes foram necessários.

O período da Ditadura Militar representou também o estreitamento dos laços com o governo dos Estados Unidos devido a adoção do “modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença de empresas internacionais.” (SAVIANI, 2008, p. 365). Essa relação interferiu diretamente nas questões educacionais.

A proximidade nas relações entre Brasil e Estados Unidos, além da ajuda externa à militarização, resultou em acordos assinados entre o governo brasileiro e o governo estadunidense, que

envolveram setores da economia, da política e da educação, como aponta Cartolano (1985, p. 70): “esses acordos instituíram a assistência e a cooperação financeira para a organização do sistema educacional brasileiro, que deveria ajustar-se ao novo modelo de desenvolvimento econômico e à política do país”.

Esses acordos, em última análise, visavam à internacionalização de valores culturais estadunidenses, por meio da educação, abrindo as fronteiras para a entrada do capital ianque no Brasil e, conseqüentemente, a sua assimilação. Esse fato contribuiu também, para a ampliação do domínio norte-americano no Brasil. (CARTOLANO, 1985).

Para levar adiante essa proposta, os funcionários do Ministério da Educação e das Diretorias de Ensino eram treinados por consultores norte-americanos, contratados a partir dos acordos firmados. A educação, na ditadura militar, bem como as reformas educacionais implementadas, não eram o único objetivo desse modelo de ensino, direta ou indiretamente, se formavam pessoas que apenas reproduziam ideias e ações das empresas que aqui se instalavam. Conseqüentemente, não se formava o sujeito pensante e sim, apenas o executor de tarefas.

Como se pode constatar, os acordos MEC/USAID, em relação à educação, visavam “o treinamento do pessoal destinado a preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão”. (CARTOLANO, 1985, p. 72). Esse treinamento destinado a atender as necessidades das empresas, cumpria o objetivo de se desenvolver uma educação “tecnicista e burocrática da nova organização do ensino”. (CARTOLANO, 1985, p. 72).

Há que se destacar, que o período da ditadura militar brasileira, conhecido como os “anos de chumbo”, foi acompanhado de resistência por parte de grupos organizados e movimentos estudantis, organização de professores, trabalhadores do campo e da cidade. Essa resistência também esteve presente na defesa do ensino de filosofia, pois é “[...] evidente que houve resistência

e luta contra o modelo educacional implantado pelas sucessivas reformas”. (PARANÁ, 2009, p. 10).

A luta contra a ditadura visava à defesa da sociedade democrática, bem como a defesa do reconhecimento do trabalhador como produtor das riquezas da nação e o direito de acesso ao produto de seu trabalho. Portanto lutavam também contra o modelo educacional tecnicista, que submetia o ensino às condições e necessidades impostas pelas indústrias recém-instaladas no país, precarizando a escola pública e fomentando a crescente exclusão social.

O governo militar reagiu duramente às ações que se opunham ao regime ditatorial. Principalmente, no período dos anos 1970, realizou centenas de prisões, torturas¹², assassinatos e desaparecimentos. O registro das ações da ditadura militar no Brasil, consta nos relatórios da Comissão Nacional da Verdade¹³, instaurada para apurar acontecimentos desse período da história brasileira.

Ao longo dos anos em que a ditadura militar vigorou no Brasil, a organização popular de vários segmentos da sociedade se articulou para sua derrubada e, ao final da década de 1970, a ditadura militar no Brasil passa a dar sinais de enfraquecimento e de saturação. Nesse período, é sancionada a Lei nº 6683/79, denominada Lei da Anistia¹⁴, que abriu possibilidades de ampliação

¹² Esse contexto é abordado no Projeto “Brasil: nunca mais”, organizado pela Arquidiocese de São Paulo em parceria com lideranças religiosas, movimentos sociais, que fizeram frente à Ditadura Militar no Brasil. (ARNS, 2003). O Projeto completo pode ser acessado no portal de Direitos Humanos (DHNET, 1995) e em Brasil Nunca Mais Digital (BNMDIGITAL, 2013).

¹³ A Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei nº 12528/2011. A CNV tem por finalidade apurar graves violações de Direitos Humanos ocorridas entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988, como previsto em seu Art. 1º: “É criada, no âmbito da Casa Civil da Presidência da República, a Comissão Nacional da Verdade, com a finalidade de examinar e esclarecer as graves violações de direitos humanos praticadas no período fixado no Art. 8o do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, a fim de efetivar o direito à memória e à verdade histórica e promover a reconciliação nacional. (BRASIL, 2011). No dia de dezembro de 2014, foi entregue o relatório final da Comissão Nacional da Verdade, à presidenta Dilma Rousseff, em cerimônia realizada no Palácio do Planalto. O relatório é dividido em três volumes e é resultado de dois anos e sete meses de trabalho da CNV. O relatório está disponível em: http://www.cnv.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=571. Acesso em: 17 dez. 2014.

¹⁴ Lei da Anistia – Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979 – Concede anistia e dá outras providências. (BRASIL, 1979).

das lutas pela redemocratização do país. A Lei da Anistia, por ser fruto de acordos, anistiou não somente os presos políticos, os perseguidos e pessoas que foram para o exílio, mas também os próprios militares responsáveis pelos atos de tortura, assassinatos e desaparecimentos.

As discussões em torno da educação e, conseqüentemente, do ensino de filosofia permaneceram vivas durante a ditadura militar no Brasil, por meio dos movimentos sociais organizados que criticavam o modelo tecnicista e defendiam o ensino das humanidades que havia sido excluído das escolas. “Desde meados dos anos 1970, associações docentes e estudantis de todo o país lutaram pela revalorização das humanidades no ensino Médio e, entre eles, estiveram os grupos que se empenharam pelo retorno do ensino obrigatório de filosofia”. (PARANÁ, 2009, p. 10).

Nesse momento da reconstrução histórica, no que se refere à proibição do ensino de filosofia, a partir de 1971, vale destacar o controle ideológico e a censura imposta pelos militares aos professores e estudantes. Entre essas ocorrências, podemos citar o ocorrido com os professores do Departamento de Filosofia da USP, em que muitos foram demitidos¹⁵, tiveram seus direitos políticos cassados e aposentadorias forçadas.

Na obra publicada pela ADUSP (2004), em que trata das questões referentes ao contexto da ditadura militar, é possível constatar que a Faculdade de Filosofia da USP teve relevante destaque. Nessa obra, a referida faculdade é citada 29 vezes e as discussões sobre sua importância ou atuação e resistência de professores e estudantes é abordada em aproximadamente 15 páginas distribuídas ao longo do texto. Entre tantas citações, destacamos a invasão dessa faculdade:

Mas o que ninguém poderá compreender é que a polícia aí penetre menos para investigar do

¹⁵ Esse contexto é relatado em detalhes na obra “O Controle Ideológico na USP (1964-1978)” (ADUSP, 2004), originalmente publicado com o nome “O Livro Negro da USP: O controle ideológico na Universidade”. (ADUSP, 2004)

que para depredar, para destruir instalações, inclusive máquinas de escrever, dando à Faculdade de Filosofia um prejuízo que vai a cerca de 10 milhões. As portas eram abertas aos pontapés, embora ninguém se recusasse a abri-las, os objetos eram atirados ao chão e destruídos, embora tais objetos nunca tivessem conspirado ou atentado contra a ordem, em nome da qual agia a polícia. Mais ainda, para coroar a diligência, a polícia invadiu uma sala onde dava a sua aula um professor estrangeiro, de notório alheamento a tudo quanto se referia a atividades políticas, esse professor foi revistado e expulso da sala e numerosos alunos levados para o DOPS. (ADUSP, 2004, p. 14).

Em relação às demissões e aposentadorias, observa-se que se agravaram após ser decretado o Ato Institucional nº 5, em 1968

[...] com o Ato Institucional nº 5, as demissões e aposentadorias, a suspensão das garantias jurídicas contra a violência policial, instaura-se novamente o terrorismo cultural na Universidade. Todo o processo de votação e implantação da Reforma Universitária transcorre nesse período de maior ação repressiva. A possibilidade permanente, constantemente lembrada, através de ondas de boatos da edição de outros decretos atingindo mais professores, estabelece um clima de insegurança generalizada. Como os critérios que nortearam os dois decretos de aposentadoria e demissão não obedeciam a nenhuma lógica aparente e como esse tipo de punição não permite nenhuma defesa, ninguém se sente totalmente seguro, nem mesmo os professores sem qualquer atuação política. (ADUSP, 2004, p. 61).

As situações relatadas atestam o conturbado período vivido pelo país e as dificuldades por que passaram as Universidades brasileiras no desenvolvimento da pesquisa, da busca pelo conhecimento e da reflexão crítica e transformadora da realidade.

Aqui relatamos o caso específico da Universidade de São Paulo, porém, como afirmam Moraes e Carminati (2000, p. 10), “o regime controlava e reprimia os sindicatos, urbanos e rurais, os meios de comunicação, a universidade”. Ou seja, o controle era feito em todos os espaços que, na avaliação da ditadura, apresentasse risco ao regime. Portanto “a censura, os expurgos, as aposentadorias compulsórias, o arrocho salarial, a dissolução de partidos políticos, de organizações estudantis e de trabalhadores, havia chegado para ficar por longo tempo”. (MORAES; CARMINATI, 2000, p. 10).

A década de 1970 e o início da década de 1980 foram marcados pela luta e pelo debate pelo retorno do ensino de filosofia ao currículo. Esses debates foram protagonizados por universidades, professores e entidades, como por exemplo, os professores do Departamento de Filosofia da Universidade de São Paulo pela Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas, SEAF¹⁶. A SEAF tinha como objetivo “resgatar uma Filosofia crítica sobre os problemas sociais daquele período e lutar pela volta dessa disciplina ao ensino médio”. Naquele momento e no momento posterior, a SEAF se constituiu como entidade de nível nacional, com regionais em vários estados do País. (SEAF, 2011).

Essa sociedade nasceu da resistência à retirada do ensino de filosofia na ditadura militar e do anseio e luta pelo seu retorno, protagonizada por jovens professores e estudantes de filosofia, de diversos estados brasileiros. Esses jovens queriam criar “um instrumento de apoio e estímulo ao seu trabalho, um meio de prolongá-lo e dar-lhe eficácia além dos muros acadêmicos – muros, aliás, estreitos e vigiados”. (SEAF, 1978, p. 3).

A fundação da SEAF tinha como objetivo fortalecer a luta em defesa da filosofia no contexto da ditadura militar, bem como desenvolver um projeto crítico, como perfil da sociedade. (SEAF, 1978). Nesse sentido, a primeira iniciativa da SEAF, foi promover um ciclo de debates, que teve como tema “O que significa filosofia

¹⁶ A SEAF foi fundada como “Sociedade” de Estudos e Atividades Filosóficas, passando a “Associação” por exigência do Novo Código Civil Brasileiro (2002). (SEAF, 2011)

hoje, no Brasil”. (SEAF, 1978, p. 3). Nos debates organizados pela SEAF, segundo Moraes e Carminati (2000, p. 16), “discutia-se Filosofia, mas sobretudo, política”. A afirmação de que as discussões da SEAF não se restringiam especificamente às discussões filosóficas, reforça o caráter de comprometimento da SEAF com a atividade filosófica e com uma filosofia crítica. Em relação a essa característica da SEAF, Pegoraro (1980, p. 5, *apud* MORAES; CARMINATI, 2000, p. 15-16) aponta para uma filosofia engajada que

[...] ‘não se satisfaz com teses brilhantes. Isto faz a esquerda de salão que nunca chega aos fatos, mas se limita a comentá-los. Diz-se que a filosofia chega tarde [...] sempre depois. Pelo contrário, a filosofia engajada deve chegar antes. Cabe ao filósofo perscrutar as diretrizes futuras do processo mediante uma profunda análise das situações culturais presentes’.

A SEAF, nas décadas de 1970 e 1980, foi uma das principais entidades em atuação na defesa da filosofia e do ensino de filosofia. Entre suas ações estavam: a realização de debates, mesas redondas e seminários em diversas partes do país, juntamente com o departamento de filosofia da Universidade de São Paulo (USP), e algumas universidades Federais, como Universidade Federal do Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal de Minas Gerais e da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. (MORAES; CARMINATI, 2000).

Em relação aos debates sobre o retorno do ensino de filosofia ao ensino do segundo grau, encontramos algumas referências em jornais¹⁷ da época. Em matéria publicada no Jornal Folha de São Paulo, no dia 26 de abril de 1977, no Caderno de Educação,

¹⁷ O jornal Correio do Povo, nos anos 1978 e 1979, também publicou artigos de filósofos e intelectuais debatendo a questão da filosofia. Destacamos, no entanto, a edição de 11 de novembro de 1978, no “Caderno de Sábado”, páginas 1 a 12, com artigos de Francois Châtelet; Guilhermino Cesar; João Carlos Brum Torres; Robert Maggiori; Marilena de Souza Chauí; Olinto A. Pegoraro; Gilles Deleuze e Max Horkheimer. A edição de 6 de outubro de 1979, no “Caderno de Sábado”, páginas 12 a 15, traz também o debate referentes à essa temática, com os artigos de Valério Rohden; Olinto A. Pegoraro e José Arthur Giannotti.

se descreve o desejo do retorno do ensino de filosofia ao 2º grau. A matéria, do referido jornal, aborda as ações da recém-criada comissão de ensino de filosofia da Faculdade de Filosofia da USP e tratava dos desafios da quase eliminação da filosofia do currículo do segundo grau e, também, a realização do primeiro curso de extensão para discutir a temática do ensino de filosofia no ensino secundário, sob a coordenação da Professora Marilena Chauí. (FOLHA DE SÃO PAULO, 1977, p. 20).

Em outra matéria, publicada no dia 1º maio de 1977, no Jornal Folha de São Paulo, 3º Caderno, Educação, é mencionada a realização do curso sobre o ensino de filosofia no ensino secundário, pela Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo, afirmando que “os professores do Departamento estão empenhados em obter a volta da Filosofia como matéria obrigatória no segundo grau”. Para isso, “vão promover [...] o curso ‘O ensino da filosofia no secundário.’” (FOLHA DE SÃO PAULO, 1977, p. 38).

O Jornal O Estado de São Paulo, também traz referências ao contexto sobre o ensino de filosofia, como publicado no dia 13 de março de 1979. Nessa matéria, se noticia a realização do encontro organizado pela SEAF, núcleo São Paulo, para discutir, em duas mesas-redondas, os temas “Filosofia no Brasil” e “O ensino de filosofia”. O Encontro foi realizado no prédio de Filosofia e Ciências Sociais da USP, segundo o jornal. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1979, p. 22).

O debate sobre o retorno do ensino de filosofia se fortaleceu entre os professores do Departamento de Filosofia da USP. Mesmo sendo constatado que grande número dos professores defendia o retorno desse ensino, ainda assim, encontramos alguns questionamentos. Em reportagem ao Jornal Folha de São Paulo, no dia 13 de abril de 1980, Thereza Martins apresenta o impasse da filosofia, e as opiniões favoráveis e discordantes. Dentre elas, a opinião do professor Giannotti, que problematiza o retorno do ensino de filosofia, e questiona o próprio ensino secundário. (MARTINS, 1980, p. 30).

O professor Giannotti contextualiza sua posição, afirmando que “não se trata de fazer voltar a Filosofia ao secundário, mas de saber se a disciplina de Filosofia deve ser ministrada num determinado curso secundário”. (MARTINS, 1980, p. 30). Após questionar o ensino de filosofia que retornaria ao ensino secundário, Giannotti questiona também o ensino secundário em si, pois segundo ele, seria “preciso determinar os fins e objetivos do curso secundário, cuja falência todos nós estamos reconhecendo hoje”. (MARTINS, 1980, p. 30). Na mesma matéria, Giannotti aponta que se deveria “fazer da filosofia uma arma para que o aluno se aperfeiçoe [...] ganhe autonomia como membro de uma sociedade, como cidadão. [...] trata-se de pensar uma filosofia para a democracia”. (MARTINS, 1980, p. 30).

Nesse contexto, Giannotti hora questiona e hora reforça a importância da filosofia, sendo que, não basta apenas um decreto para que ela volte ao ensino secundário,

[...]um simples decreto, fazendo com que a filosofia volte ao secundário equivale a entregar as cadeiras de Filosofia a professores mal preparados que nem sempre fizeram faculdade de Filosofia e cujos cursos serão simples repetições automáticas de um manual qualquer. (MARTINS, 1980, p. 30).

Apesar de o jornal apresentar a posição de Giannotti como contrária ao retorno do ensino de filosofia, o que percebemos são questionamentos relevantes sobre o contexto do ensino de filosofia, formação dos professores, conteúdos a serem ensinados e os questionamentos ao ensino em si que, naquela ocasião, era marcada pelo tecnicismo. Tais questionamentos, no entanto, podem ser entendidos como contribuição para que a filosofia não apenas retornasse por decreto, mas com legitimidade e significado à formação dos estudantes, como bem aponta a opinião do professor Giannotti.

Considerando-se o período histórico da ditadura militar e a luta pela reinserção da filosofia, mas também, pela redemocratiza-

ção do país, percebe-se que Giannotti enfoca os detalhes ou minúcias envolvendo esse ensino, ao passo que os demais professores que também se destacaram nesse período, têm como horizonte, as contribuições que o ensino de filosofia poderia trazer, sendo esse o foco central.

Nesse sentido, Martins (1980, p. 30) traz a opinião da professora Marilena Chauí da USP, que afirma ser a favor do retorno do ensino de filosofia, por considerar que sua ausência traz danos aos estudantes do ensino secundário, além de considerá-la um meio precioso para a discussão dos problemas enfrentados pelos adolescentes, por exemplo, a profissionalização, sentido de cultura, participação nos problemas sociais e políticos, sexo e família.

Segundo a matéria, Chauí, critica, ainda, a reforma do ensino com a Lei 5.692/71, afirmando haver implicações para o trabalho universitário e, também, para a filosofia. Além desses fatores, a professora Marilena Chauí aponta como justificativa para a defesa do retorno do ensino de filosofia, o motivo do controle ideológico “exercido sobre os professores e estudantes, a censura de programas e currículos, [...] e, no caso específico das humanas, o significado dos cursos de Moral e Cívica e OSPB (Organização Social e Política do Brasil)”. (MARTINS, 1980, p. 30). Entre as opiniões apresentadas na reportagem de Martins (1980, p. 30), encontramos também as opiniões favoráveis do Professor Renato Janine Ribeiro, da USP, do Professor Roberto Romano, da UNESP, e a opinião da presidente do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, Maria de Lourdes Mariotto Haidar.

As discussões sobre o ensino de filosofia se estenderam por alguns anos no Departamento de Filosofia da USP e em outras universidades e entidades. Fato que demonstra a relevância desse ensino, seja na contribuição à formação do estudante que vai à contramão do tecnicismo, seja na formação crítica do estudante no sentido da compreensão das questões políticas, com fortes implicações sociais nesse período.

A luta das Universidades, entidades, professores e estudantes não se restringia ao ensino de filosofia. O ensino de filosofia estava inserido num conjunto de ações mais amplas, como a luta política e luta pela educação. Isso pode ser observado com o surgimento de associações que têm uma história de luta em defesa da educação. Dentre essas associações, está a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, ANPED, fundada em 1976. No site da Associação, encontramos sua forma de atuação e sua trajetória voltadas ao fortalecimento da pesquisa em educação. A associação

[...] atua de forma decisiva e comprometida nas principais lutas pela universalização e desenvolvimento da educação no Brasil. Ao longo de sua trajetória, a Associação construiu e consolidou uma prática acadêmico-científica destacada e, nesse percurso, contribuiu para fomentar a investigação e para fortalecer a formação pós-graduada em educação, promovendo o debate entre seus pesquisadores, bem como o apoio aos programas de pós-graduação. (ANPED, 2014).

No sentido da defesa e fortalecimento da luta pela educação, nos anos de 1980, foi fundada a Associação Nacional de Pós Graduação em Filosofia ANPOF. Segundo o site da referida associação, a “ANPOF foi fundada em 1983 durante uma reunião sobre pesquisa em Filosofia promovida pelo CNPq, em Brasília”. (ANPOF, 2014). Dentre seus objetivos, como verificado no Art. 3º de seu estatuto, estão: “promover maior integração dos cursos de pós-graduação em Filosofia; defender os interesses das pós-graduações [desta área] junto aos órgãos competentes [e] estimular, em todos os níveis, a investigação filosófica no País”. (ANPOF, 2014).

O primeiro presidente da ANPOF, segundo o site da Associação, foi o professor José Arthur Giannotti, da Universidade de São Paulo, USP e do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento, CEBRAP e como secretário geral o Prof. Dr. Zeljko Loparic (Unicamp). (ANPOF, 2014).

O professor José Arthur Giannotti, como já mencionado, teve participação direta nos debates envolvendo a filosofia e o ensino de filosofia no Brasil, no período da Ditadura Militar. Além de participar efetivamente da fundação da ANPOF, Giannotti participou também da fundação do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento. O CEBRAP¹⁸ foi fundado “[...] em 1969, por um grupo de professores, em sua maioria, afastados das universidades pelo regime militar”. (CEBRAP, 2014). Consta-se, portanto, que ao ter a liberdade de produção do conhecimento cerceado na universidade, os professores se organizam nessa instituição e dão sequência à produção do conhecimento e à resistência política à ditadura.

Outra instituição fundada no contexto da ditadura militar e que atuou na resistência tanto ao regime ditatorial, como nas questões educacionais e políticas, foi o Centro de Estudos de Cultura Contemporâneo, CEDEC¹⁹. Segundo o site da instituição, o CEDEC “é um centro de pesquisa, reflexão e ação. Como associação civil sem fins lucrativos e econômicos, reúne intelectuais e pesquisadores diferenciados no tocante à formação e às posições teóricas e político-partidárias. Fundado em 1976, com sede em São Paulo, o Cedec dedica-se ao estudo de problemas da realidade brasileira nas suas dimensões locais e internacionais e à sua vocação de espaço plural de debates. (CEDEC, 2014).

Por ocasião da comemoração dos 20 anos do CEDEC, Cohn (1997, p. 6) faz menção à fundação do CEDEC e sua importância, àqueles que foram punidos pela ditadura. Foi nos “primeiros anos de vida, em que o CEDEC constituiu-se num ponto de referência para aqueles que, punidos pela ditadura militar, buscavam se reintegrar ao meio acadêmico e político”. Nesse sentido, Cohn (1997, p. 6) relata também a realização de um seminário denomi-

¹⁸ O CEBRAP destacou-se na cena nacional com seminários, publicações e pesquisas marcados por um caráter de resistência política e produção de conhecimento crítico independente. (CEBRAP, 2014).

¹⁹ Entre os punidos pela ditadura militar e que se reintegraram ao meio acadêmico por intermédio do CEDEC, citado por Cohn (1997, p. 6), estão: “Evaristo de Moraes Filho, Almino Affonso, Plínio de Arruda Sampaio, Victor Nunes Leal”.

nado “Direito, Cidadania e Participação, realizado em conjunto com o CEBRAP.” Esse fato, confirma o trabalho desenvolvido pelo CEBRAP no que diz respeito às questões políticas e educacionais na década de 1970.

Certamente outros grupos organizados atuaram nesse contexto da defesa da educação e do fortalecimento do ensino de filosofia. Optamos por citar alguns desses grupos e apontar algumas de suas contribuições significativas, pois por meio da resistência à ditadura militar e da coerência na luta pela educação, lançaram as bases para o fortalecimento do debate e de ações concretas pelo retorno do ensino de filosofia nas escolas de educação básica.

Na década de 1980, os movimentos sociais e sindicais se fortalecem e a ditadura militar perde força. Após a Lei da Anistia, no ano de 1979, o país retoma os ensaios para a redemocratização, que só se efetivaria no ano de 1985.

Fruto das ações das universidades, entidades, professores e estudantes, no ano de 1982, a Lei nº 5.692/1971, que havia representado grande retrocesso à educação no país, é alterada pela Lei nº 7.044/1982 e, acompanhando o momento político vivido no Brasil, abre novos horizontes ao ensino de filosofia e à educação, porém, para Horn (2005, p. 195), “[...], não se alterou esse quadro. A filosofia, através da parte diversificada, podia se fazer presente no currículo pleno da escola, mas continuava sendo concebida em todos os cursos de 2º grau como disciplina optativa”.

Alves (2002, p. 34) faz menção a esse contexto, citando que o período em que a filosofia ficou excluída do currículo da educação básica até o ano de 1982, mesmo diante da alteração da lei, a filosofia ainda permanece fora do currículo, pois passou a ser optativa, mas o quadro não se alterou.

Com a aprovação dessa lei, em que a filosofia volta ao currículo como disciplina optativa, o Jornal O Estado de São Paulo, do dia 15 de maio de 1983, fez críticas a esse retorno. O Jornal emitiu opinião contrária e questiona a lei, pelo risco da ideologização,

pela formação de professores e pela capacidade dos estudantes do ensino secundário.

Em relação à capacidade dos estudantes compreenderem os conceitos filosóficos, encontramos a afirmação que, devido à “absoluta pobreza vocabular da semialfabetização quase generalizada, que talvez transforme o linguajar filosófico num insondável mistério para quem mal consegue formular frases com significado”. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1983, p. 3).

É possível perceber que o contexto de marginalização da filosofia permanece, mesmo diante da alteração na lei e o ensino de filosofia passando a optativo, mais uma vez se evidencia a contradição: àqueles que defendem o retorno do ensino, analisam a lei a partir dos seus limites ao prever o ensino como optativo, o Jornal O Estado de São Paulo, por meio de seu editorial, faz uma leitura que demonstra preocupação com esse retorno, além de manifestar preconceito ao colocar em dúvida a capacidade dos alunos na compreensão do estudo filosófico.

Outro fato, que também reforça essa contradição, é que, as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB, continuaram no currículo da educação básica, até o início década de 1990.

Portanto o período ditatorial, que compreende os anos de 1964 a 1985, em se tratando de um tempo de perseguições, ameaças, demissões, prisões, torturas, assassinatos e desaparecimentos (muitos corpos de presos políticos não foram encontrados até a presente data), ao apresentarmos a luta de instituições e de pessoas na defesa da liberdade, da democracia e da transformação social, podemos afirmar que resgatamos parte da história de pessoas e instituições verdadeiramente comprometidas com o país e com o povo que nele vive.

As bases para muitas outras conquistas sociais, políticas, educacionais que se alcançou no país, foram lançadas por essas pessoas e instituições que se permitiram pensar crítica e subversivamente, afinal, na ditadura, pensar diferente, era um ato subversivo e não tolerável.

Na sequência do trabalho, abordamos o contexto da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no ano de 1996 e, novamente, se faz presente a luta dos educadores e instituições, não mais em um regime ditatorial, porém ainda com forças e pensamentos políticos e ideológicos, que remontam a esse tempo e que apresentam novos dilemas.

3.3 A LDB 9394/96 E O ENSINO DE FILOSOFIA

Passado o período da ditadura militar e, com o início do processo de redemocratização, a educação no Brasil volta à pauta sob outro olhar e se vê inserida no campo das mudanças. Muitas discussões, propostas, reflexões foram realizadas na elaboração de uma lei voltada à educação que realmente atendesse às necessidades do povo brasileiro.

É nesse contexto político e de participação dos grupos organizados que se aprova a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, com a citação do ensino de filosofia e sociologia, como conhecimento importante para o exercício da cidadania, como veremos adiante.

Com o fim da ditadura, as discussões se fortalecem cada vez mais entre os educadores, que se articulam pela formulação e aprovação de uma nova lei para a educação, como destaca Carminati (2006, p. 139), as “discussões realizadas na cidade de Porto Alegre – RS, em 1988, pela Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) foram importantes para que se pensasse um plano nacional para a educação”. Essas discussões, segundo o autor, também impulsionaram o início dos trabalhos para uma ‘nova’ LDB, que foi aprovada quase dez anos após esse importante encontro da ANPED. (CARMINATI, 2006).

A filosofia, como se percebe, permanece ainda à margem do sistema educacional, porém com expectativas reais de ser novamente incluída no currículo e nas práticas escolares. Na primeira LDB, elaborada após a ditadura militar, como afirma Carminati

(2006), na ocasião da votação do projeto que antecedeu a LDB nº 9394/96, elaborado na Câmara dos Deputados, tinha à frente os vários segmentos comprometidos com a educação pública brasileira, e estes propuseram a volta das disciplinas de filosofia e sociologia no currículo do ensino médio.

O Projeto 1258 – 88, com origem na Câmara dos Deputados, foi uma iniciativa conjunta do Fórum Nacional em defesa da Escola Pública, dos deputados de oposição, além de acordo suprapartidário entre diversos Deputados Federais. [...] A esperada LDB somente foi votada e aprovada na Câmara dos Deputados, no ano de 1993. No referido projeto, em seu artigo 48, inciso IV, o texto aprovado contemplava a inclusão das disciplinas Filosofia e Sociologia como obrigatórias nos currículos de II grau, hoje, ensino médio. (CARMINATI, 2006, p. 139).

Como resultado do trabalho dos segmentos organizados, que propuseram o Projeto 1.245/88, aconteceu a aprovação, na Câmara dos Deputados, da inclusão das disciplinas de filosofia e sociologia como obrigatórias no currículo de 2º grau. A aprovação do artigo 48, inciso IV, nesse Projeto de Lei, representou grande avanço frente ao contexto do ensino de filosofia na ditadura militar, que havia sido excluído. Representava também a vitória para as instituições que lutaram por mais de duas décadas para ver garantido o ensino de filosofia e sociologia como obrigatórios no currículo.

Porém essa aprovação alcançada na Câmara dos Deputados não foi efetivada, pois o governo se articulou com o Senado Federal e conseguiu que esse artigo, já aprovado na Câmara dos Deputados, fosse retirado da Lei. A proposta elaborada, posteriormente no Senado, nem ao menos mencionava o ensino de filosofia. Assim,

[...] o governo se articula e apresenta um novo projeto com origem no Senado Federal. Ele foi apresentado pelo Senador Darcy Ribeiro, em substituição, para não dizer imposto, àquele aprovado anteriormente. Esse seu projeto nº

1258-d/95, nem sequer fez menção à filosofia.
(CARMINATI, 2006, p. 139).

Finalizando o processo que envolveu a elaboração dos projetos de lei e todo o contexto e articulação política, o projeto do Senador Darcy Ribeiro foi aprovado no Senado e retornou à Câmara dos Deputados, e lá, diante “da pressão de vários setores, inclusive do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o projeto recebeu várias emendas antes de ser aprovado”. (CARMINATI, 2006, p. 139).

Constata-se que a articulação dos defensores da garantia do ensino de filosofia era mais forte na Câmara dos Deputados que no Senado Federal, pois após a aprovação histórica na Câmara, a proposta nem sequer foi citada pelo Senador Darcy Ribeiro, revelando uma visão divergente sobre o ensino de filosofia e sociologia.

Nesse contexto, é possível compreender de maneira objetiva os motivos que levaram à redação do artigo que se refere à filosofia na LDB nº 9394/96, que apenas citava as disciplinas de filosofia e sociologia como parte da formação do estudante, de forma que, ao final do ensino médio, tivesse noção dessas disciplinas para exercer a cidadania, segundo o Artigo 36, parágrafo I, inciso III, “domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania.” (LDB nº 9394/96). O texto aprovado, segundo Horn (2005, p. 196) “é vago e paradoxal”.

A inserção desse artigo foi fruto da mobilização de entidades e parlamentares, como já citado. Mesmo sendo considerado um pequeno avanço, há que se destacar que, sem a mobilização, a filosofia teria ficado fora, definitivamente, da LDB nº 9394/96, pois essa era a proposta do Senador Darcy Ribeiro.

Em relação a todo o contexto relacionado à aprovação da LDB 9394/96, no que diz respeito à filosofia, Horn e Mendes (2007, p. 173), afirmam que

[...] se antes ela tinha um estatuto de disciplina, mas não tinha espaço nos currículos escolares, notadamente tecnicistas, pois ela era vista como complementar, agora seus conhecimentos são

reconhecidos como necessários ao exercício da cidadania, mas não é reconhecida como disciplina escolar, com espaço próprio nas matrizes curriculares, acabando por ser novamente relegada para segundo plano.

A defesa da garantia do ensino de filosofia no currículo da educação básica foi fruto de ações que se alongaram desde a década de 1970, quando ocorreu a exclusão dessa disciplina pela ditadura militar. Nesse sentido, após a LDB nº 9394/96, os segmentos organizados na defesa do ensino de filosofia e sociologia, novamente, buscam a garantia da obrigatoriedade desse ensino no currículo.

A partir dessa nova mobilização, o Deputado Federal Padre Roque Zimmermann²⁰, do PT/PR, apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de Lei nº 3.178/97, que incluía as disciplinas de filosofia e sociologia como obrigatórias no currículo. O Projeto tramitou por mais de três anos na Câmara e no Senado Federal, sendo aprovado nessas duas instâncias de poder. Porém, mesmo aprovado, na Câmara e no Senado, o projeto de Lei nº 3.178/97 foi vetado²¹ pelo então presidente, Fernando Henrique Cardoso (FHC).

²⁰ Deputado Federal por dois mandatos (1995 a 1999 e 1999 a 2003) pelo Partido dos Trabalhadores, PT. Membro da Executiva e Diretório Municipal do PT, Ponta Grossa, PR, 1990; Membro, Diretório Estadual do PT, PR, 1992; Vice-Líder do PT, 1999-2001. (BRASIL, 2014).

²¹ Mensagem nº 1.073, de 08 de outubro de 2001. "Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar integralmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei no 9, de 2000 (no 3.178/97 na Câmara dos Deputados), que "Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional". Assim, o projeto de inclusão da Filosofia e da Sociologia como disciplinas obrigatórias no currículo do ensino médio implicará na constituição de ônus para os Estados e o Distrito Federal, pressupondo a necessidade da criação de cargos para a contratação de professores de tais disciplinas, com a agravante de que, segundo informações da Secretaria de Educação Média e Tecnológica, não há no País formação suficiente de tais profissionais para atender a demanda que advirá caso fosse sancionado o projeto, situações que por si só recomendam que seja vetado na sua totalidade por ser contrário ao interesse público. Muito embora o art. 210 da Constituição Federal se refira à fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum, entendo que os princípios inerentes de tal diploma sejam observados para a fixação dos currículos e conteúdos mínimos para o ensino médio, a cargo da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, conforme preceitua o art. 9º, inciso IV, da Lei no 9.394/96. Por derradeiro, tecnicamente, a proposta contida no projeto, se viável, deveria ser inserida no art. 26 da Lei no 9.394/96, o qual em seu § 1º estabelece que

O veto de FHC se insere no contexto da ironia e contradição. A ironia é devido ao fato de FHC ser sociólogo de formação e ter vivido todo o contexto da ditadura militar, inclusive tendo se exilado. A contradição se deve ao fato de que o retorno do ensino de filosofia e sociologia havia sido aprovado nas duas instâncias de poder, a Câmara e o Senado.

Mesmo o ensino de filosofia sendo vetado por FHC, encontramos registros de que, no ano de 2003, ele era praticado em alguns estados brasileiros, fato que entra para o rol dos pequenos avanços acumulados na luta em defesa do ensino de filosofia ao longo de mais de três décadas no Brasil.

Eis os estados onde ela era praticada:

Unidades da Federação que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante mais de um ano/série: 2 (Distrito Federal e Mato Grosso do Sul).

Estados que adotam a disciplina, em toda a rede pública, com ao menos duas horas semanais durante um ano/série: 13 (Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia, Goiás, Maranhão, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Roraima, Santa Catarina, Sergipe e Tocantins).

Estados que adotam a disciplina de modo opcional na rede pública, com ao menos duas horas semanais: 7 (Espírito Santo, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul e Minas Gerais). Nesses estados, a carga horária varia muito. Em Pernambuco, por exemplo, algumas escolas que oferecem a disciplina o fazem, geralmente, no primeiro ano, com duas horas semanais, ao passo que outras oferecem a disciplina também no 2º ano. (FÁVERO, *et al.*, 2004, p. 263).

os currículos do ensino fundamental e médio devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática". (BRASIL, 2001).

Essas experiências esparsas pelo país inseriram-se no contexto da LDB nº 9394/96 e, em muitos casos, estavam condicionadas às visões isoladas de governantes. Efetivamente, o ensino de filosofia só retornou ao currículo do ensino médio, de maneira obrigatória, mais de dez anos após a aprovação da LDB nº 9394/96.

Esse retorno se deve, principalmente, aos vários embates, lutas, organizações, mobilizações políticas, por parte dos que mantinham a defesa da importância do ensino de filosofia, acumulando uma história de muitos anos e grandes desafios. O movimento contrário ao retorno do ensino de filosofia também se organizava e, obviamente, o embate e a disputa política soavam como ideológicos.

Em todos os momentos a filosofia esteve diretamente envolvida com os interesses políticos e de poder, como por exemplo, o momento vivido pelo país em relação à sua inserção no modelo neoliberal, iniciado nos anos finais da década de 1980 e fortalecido no decorrer da década seguinte com o Presidente Fernando Collor (1990-1992) e Itamar Franco (1992-1994) e, em seguida, o Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). (BRASIL, 2014).

Os acontecimentos envolvendo o ensino de filosofia desde os registros das reformas na educação no início do século XX, os dilemas da entrada e saída do currículo, a sua proibição na ditadura militar, o veto por um presidente sociólogo de formação e, posteriormente, a sua aprovação e sanção como disciplina obrigatória no currículo, por um presidente oriundo do movimento sindical, evidenciam explicitamente os dilemas e contradições vividos pela sociedade brasileira no tocante à educação formal e todo o contexto que a envolve.

O contexto da educação brasileira, bem como da realidade envolvendo o ensino de filosofia, estão também relacionado ao poder econômico e político das classes dominantes e a seus interesses, uma vez que a filosofia pode oferecer riscos ao poder instituído e que se pretende manter. Portanto mantê-la precariamente no currículo é também uma forma de privar o estudante do acesso ao

pensamento crítico, à reflexão sobre si mesmo, sobre a sociedade e as diversas relações que nela se estabelecem, bem como vislumbrar uma possível e necessária transformação da sociedade.

Nesse sentido, os dilemas e contradições envolvendo o ensino de filosofia nos remete a Marx (2001, p. 48), o qual afirma que “o pensamento da classe dominante é também em todas as épocas, o pensamento dominante”.

Essa constatação se justifica ainda mais, quando em 2008, na ocasião do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), com inclinações à esquerda, do ponto de vista político e ideológico, a lei envolvendo o Ensino de Filosofia e Sociologia, obrigatórias no Ensino Médio é aprovada e sancionada.

A filosofia não estaria subordinada aos interesses políticos se não oferecesse nenhum risco ao poder dominante das elites brasileiras, bem como a outros grupos conservadores na defesa do poder vigente e, portanto, fica à mercê dos interesses e políticas governamentais daqueles que estão no poder.

Porém não é qualquer filosofia que oferece tal risco, e sim, uma filosofia que tenha como fundamento a interpretação da realidade, em vista da sua transformação. Nossa afirmação está pautada em Marx, quando trata daquilo que realmente importa aos filósofos: a transformação da realidade e não a sua mera interpretação, como já mencionado nesta obra.

Na sequência, serão explicitadas as possíveis motivações que levaram o presidente Fernando Henrique Cardoso a vetar o retorno do ensino de filosofia ao ensino médio brasileiro, mesmo sendo aprovado nas várias instâncias, como já citado, bem como, abordar o contexto que levou o Presidente Lula a sancionar a lei garantindo o retorno da filosofia ao currículo da educação básica, em forma de lei.

Necessitamos, no entanto, analisar a compreensão de Estado desse período, que interfere diretamente na gestão desses governos e que, de antemão, podemos afirmar ser o estado mínimo

defendido e difundido pelo neoliberalismo ao qual o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) foi fiel seguidor. Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), sucessor de FHC, adotou outras formas de governar o Estado brasileiro, operou ajustes na economia, ampliou as ações sociais e políticas públicas, sem, no entanto, romper com os interesses do empresariado.

Essa concepção está ancorada na ideologia partidária e marca significativamente as últimas décadas no Brasil, gerando constantes embates e polarizações entre as siglas partidárias dos ex-presidentes citados e de lideranças políticas a elas ligadas.

Consideramos relevante o aprofundamento do contexto do neoliberalismo no Brasil e suas implicações nas ações dos governos adeptos a essa concepção de Estado, as suas implicações na educação e, em nosso caso, mais especificamente, no Ensino de Filosofia, objeto deste livro.

3.4 O MODELO NEOLIBERAL E A FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

Para contextualizar o ensino de filosofia no Brasil nos anos de 1990, até a primeira década dos anos 2000, em que o ensino é aprovado como obrigatório no currículo do ensino médio, faz-se necessário analisar e problematizar, o contexto político, econômico e social do país nesse período e as consequências da inserção do Brasil na agenda do neoliberalismo internacional.

Essa análise está ancorada em Carnoy (1984, p. 19) que aponta que os estudos sobre o sistema educacional requer também um estudo aprofundado sobre o Estado,

[...] por razões práticas, qualquer estudo do sistema educacional não pode ser separado de alguma análise implícita ou explícita dos propósitos e do funcionamento do setor governamental. Desde que o poder se expressa, pelo menos em parte, através do sistema político de uma

sociedade, qualquer tentativa de desenvolver um modelo de mudança educacional deve ter atrás de si uma cuidadosa reflexão e uma teoria sobre o funcionamento do governo, o que chamamos de uma 'teoria de estado'.

Nesse sentido, iniciamos com a contextualização do governo FHC. Os dois mandatos do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) foram marcados pela influência neoliberal. Seu governo privatizou diversas estatais sob o argumento de se estabelecer a diminuição dos custos da administração pública, repassando ao capital privado a propriedade sobre essas empresas, uma das principais regras do neoliberalismo.

Definindo-se como adepto da socialdemocracia, FHC e seu partido, o Partido da Social Democracia Brasileira, PSDB, realizaram diversas ações que atenderam ao setor privado dentro da lógica capitalista neoliberal, tendo início ainda no governo do Presidente Itamar Franco. “Essas expectativas políticas e econômicas tomam envergadura durante o governo Itamar que, sob o comando do ministro Fernando Henrique Cardoso, consolida uma estratégia fundamental ao implantar o Plano Real”. (DEITOS, 2008, p.25). Foi um tempo em que as instituições bancárias, por exemplo, receberam cifras altíssimas como forma de saneamento, impondo ao governo gastos enormes com alguns bancos.

Somente o Banco do Brasil e o Banespa receberam cerca de 8 bilhões de dólares e 9 bilhões de dólares, respectivamente, em recapitalização federal. Para saneamento do Banestado – Banco do Estado do Paraná, foram gastos 6 bilhões de reais e o Estado assumiu uma dívida de longo prazo de mais 6 bilhões de reais. Ainda sobre o saneamento dos bancos públicos, o governo federal gastou, até o final de 1999, 82 bilhões de reais. (DEITOS, 2008, p. 39).

Cabe ressaltar que os Bancos BANESPA e BANESTADO, poucos anos após receberem as altas cifras do Governo Federal, passaram pelo processo de privatização na gestão de FHC, sendo

entregues ao capital privado, deixando ao Estado Brasileiro os custos de tê-los garantido a saúde financeira.

Em relação ao contexto educacional, no governo do ex-presidente FHC foi aprovada a LDB, Lei de Diretrizes e Base da Educação, nº 9.394/96. Nessa lei, o artigo 36 previa que ao final do ensino médio os estudantes dominassem conhecimentos de filosofia e sociologia necessários ao exercício da cidadania, porém não deliberava sobre as aulas de filosofia e sociologia propriamente ditas, como já pontuamos anteriormente, e, por motivos mais políticos e ideológicos que técnicos, foi vetado.

A compreensão de cidadania apresentada na referida LDB está relacionada à inclusão da pessoa sujeito de direitos, à sua participação na sociedade e ao acesso aos bens e condições mínimas de vida, que, na visão de Tonet (2005), não altera as relações da compra e venda da força de trabalho na sociedade capitalista, conseqüentemente, não se efetivando a emancipação humana.

Ainda em relação à afirmação da cidadania na LDB nº 9394/96, mesmo aparecendo apenas como intenção de que a filosofia e a sociologia possibilitassem tal exercício de cidadania ao estudante, segundo Fávero *et al.* (2004, p. 260), “este foi um avanço significativo para a presença da filosofia nesse nível de ensino, uma vez que em 1961 (com a Lei nº 4.024/61), a filosofia deixa de ser obrigatória e, a partir de 1971, com a Lei nº 5.692/71, época do regime militar, ela praticamente desaparece das escolas”.

O fato da filosofia e da sociologia serem citadas na referida lei já é considerado um avanço. Nesse sentido, temos a dimensão do quão ausente essas duas disciplinas estiveram e do quão lento foi o seu processo de reinserção no currículo da educação básica.

Porém, mesmo considerado um avanço, a redação da LDB nº 9394/96, em relação à filosofia, não pode deixar de manter a memória histórica. Essa inserção foi fruto da luta de diversas entidades que desde a ditadura militar buscavam espaço para essas disciplinas no currículo da educação básica. Essa luta resultou

em uma proposta de lei, para que a filosofia e a sociologia fossem incluídas, como disciplinas obrigatórias no currículo.

No entanto, a proposta de Lei sofreu uma manobra política que fez com que a inserção da obrigatoriedade do ensino de filosofia e de sociologia, mesmo aprovada na Câmara dos Deputados, não fosse incluída na nova proposta elaborada pelo Senado.

Nesse sentido, entidades, parlamentares e educadores se mobilizaram novamente para garantir a proposta que havia sido aprovada na Câmara dos Deputados em 1993, porém o que se conseguiu foi a inclusão do artigo prevendo que, ao final do ensino médio, o estudante tivesse o domínio dos conteúdos de filosofia e de sociologia, para exercer a cidadania.

Em seu governo, Fernando Henrique Cardoso, executou uma profunda reforma do Estado brasileiro e inseriu o país no modelo de gestão neoliberal. Segundo Deitos (2008, p. 23),

[...] o avanço da vertente do liberalismo social democrata, nos anos 1990, no Brasil, foi marcado pelo aprofundamento do processo de consolidação daquilo que se convencionou chamar de globalização, processo sustentado politicamente pelo neoliberalismo.

Por esse motivo, alegava que o retorno da filosofia e sociologia ao currículo acarretaria aumento de despesas aos governos municipais e estaduais, o que nesse modelo de gestão era totalmente abominado. Como já mencionado, ironicamente, FHC é sociólogo de formação.

Em 2002, é eleito o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva. A eleição de um presidente oriundo das lutas da classe trabalhadora gerou expectativas em diversos setores, entre eles, os que historicamente lutavam por uma educação pública, gratuita e de qualidade social, efetivamente voltada à emancipação humana.

Essa eleição representou avanços na área social, econômica e na educação, por exemplo, beneficiando especialmente o trabalhador. Alguns dados da Pesquisa Nacional por Amostra

de Domicílio, realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, ano 2003 e ano 2009, apresentam números que atestam tais avanços. (IBGE, 2003; IBGE, 2009).

Nesse sentido, podemos citar os dados que se referem ao analfabetismo. Constata-se que, no ano de 2002, último ano de governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, o índice era de 11,8%, (IBGE, 2003). Enquanto, no ano de 2008, faltando dois anos para o final do mandato do governo Lula, esse índice caiu para 10%. (IBGE, 2009).

O índice de analfabetismo funcional, em 2002, era de 26%, (IBGE, 2003) passando para 21% em 2008. (IBGE, 2009). Ao mesmo tempo em que o índice de analfabetismo diminui no país, também se constata um aumento em relação aos jovens que frequentam o Ensino Médio. Os dados de 1996 apontavam para a frequência líquida de 24,1% de jovens. Em 2007, essa porcentagem passa a 48%. Um aumento significativo, mas que ainda não atinge a metade da população jovem como frequentadora dessa etapa de ensino na educação básica. (CASTRO; AQUINO; ANDRADE, 2009, p. 98).

Ainda em relação aos índices de ensino, constatamos que, no ensino superior, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, INEP, também houve avanço. A partir dos dados disponíveis no portal do INEP, em 2002, o país tinha 3.520.627 estudantes universitários. Desse total, 2.434.650 em instituições privadas e 1.085.977 em instituições públicas. (INEP, 2011, p. 8).

Em 2010, o número de estudantes no ensino superior era significativamente maior que em 2002, chegando ao total de 6.379.299 estudantes. (INEP, 2011, p. 2). Esse número representa quase o dobro, se comparado aos estudantes do ensino superior, no ano de 2002.

Em relação ao crescimento do número de vagas nas universidades, um dado chama a atenção. Constata-se um crescimento maior no número de matrículas entre as universidades privadas, passando de 2.432.650 estudantes em 2002, para 4.736.001 estu-

dantes, em 2010. Um crescimento de 2.303.351 novos estudantes com acesso ao ensino superior.

Nesse mesmo período de 2002 a 2010, as vagas nas universidades públicas passaram de 1.085.977 em 2002, para 1.643.298 em 2010, com aumento de 577.321 novas vagas. O número de novas vagas nas universidades privadas é quase quatro vezes maior que as vagas criadas nas universidades públicas, no mesmo período. (INEP, 2011, p. 2).

Não podemos, porém, deixar de mencionar que, ao mesmo tempo em que esses avanços aconteceram para a classe trabalhadora, as elites se beneficiaram com o crescimento econômico do governo Lula. Dentre os segmentos que mais lucraram nesse período, estão as instituições bancárias que acumularam lucros altíssimos, como aponta o quadro a seguir elaborado por Diniz (2011).

Quadro 1 – Lucro dos bancos nos últimos 10 anos (Valores em bilhões)

BANCOS/ANOS	Totais	2010	2009	2008	2007	2006	2005	2004	2003	2002	2001	2000
Itaú	64,950	13,323	10,067	10,000	8,474	4,300	5,251	3,776	3,152	2,377	2,389	1,841
Bradesco	55,526	10,022	8,012	7,620	8,010	5,050	5,514	3,060	2,306	2,022	2,170	1,740
Banco do Brasil	55,396	11,703	10,148	8,800	5,058	6,044	4,154	3,024	2,381	2,028	1,082	0,974
Banespa/ Santander	21,033	3,863	5,508	1,181	1,860	1,260	1,643	1,750	1,746	2,818	1,089	-2,085
CEF	17,413	3,764	3,000	3,888	2,500	2,390	2,070	1,419	1,616	1,081	-4,687	0,372
Unibanco	12,045	0,000	0,000	0,000	3,448	1,750	1,838	1,283	1,005	1,010	0,972	0,739
Real	10,823	0,000	0,000	0,000	2,975	2,048	1,436	1,242	1,130	1,208	0,784	0,000
HSBC	6,762	1,261	1,261	0,766	1,351	1,234	0,939	0,785	0,426	0,000	0,000	0,000
Citibank	5,612	0,252	1,674	0,908	1,630	-0,245	-0,052	-0,308	0,097	1,131	0,140	0,202
Safra	5,5590	1,048	0,911	0,843	0,831	0,783	0,000	0,000	0,000	0,465	0,398	0,311
Banrisul	4,421	0,741	0,541	0,591	0,916	0,362	0,352	0,303	0,285	0,150	0,096	0,083
Nossa Caixa	3,097	0,000	0,000	0,000	0,303	0,454	0,766	0,358	0,449	0,272	0,305	0,191
BankBoston/ Itaú	2,068	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,503	0,582	0,737	0,246

Banco da Amazônia	1,654	0,142	0,026	0,216	0,180	0,167	0,252	0,115	0,293	0,171	0,041	0,051
Banestes	0,887	0,167	0,131	0,161	0,161	0,134	0,077	0,041	0,032	-0,035	0,010	0,008
BRB	0,809	0,196	0,191	0,110	0,100	0,089	0,024	0,018	0,014	0,028	0,034	0,006
Banese	0,296	0,055	0,039	0,034	0,026	0,024	0,032	0,020	0,027	0,021	0,011	0,008
Banpará	0,255	0,071	0,044	0,078	0,022	0,006	0,008	0,005	0,000	0,000	0,000	0,000
BESC/BB	0,217	0,000	0,000	0,000	0,000	0,071	0,060	0,033	0,025	0,000	0,000	0,027
Banco Santos	0,210	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,099	0,060	0,051
Mercantil/Bradesco	0,116	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,033	0,083
Sudameris/Itaú	0,112	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,220	0,178	-0,286
Banco Cidade/Bradesco	0,054	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,030	0,024
Bea/ Bradesco	0,019	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,021	-0,001
	296,345	46,608	41,059	36,183	37,728	25,626	24,209	16,566	15,062	15,608	5,663	4,849

Fonte: <https://jornalgn.com.br/politicas-sociais/o-lucro-do-banco-nos-ultimos-dez-anos/>

Esses números dão a dimensão do crescimento do lucro dos bancos ao longo de dez anos, e, constata-se que todos os bancos citados no quadro obtiveram lucro em grande escala. Optamos em apresentá-los, tendo em vista o contexto do governo Lula, em que se percebe avanços nas áreas sociais, ao passo que o setor privado, detentor do capital financeiro, avançou muito mais, reforçando a lógica capitalista e neoliberal, questionada nas campanhas eleitorais e nos próprios programas de governo do partido do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Entre os setores que atendem diretamente à classe trabalhadora, em que se podem constatar os avanços por parte das ações do governo Lula, está a educação, confirmados a partir dos números apresentados anteriormente. A contradição, porém, está no fato de que há muito por se fazer, por exemplo, quando metade dos jovens não cursou o ensino médio completo, no ensino superior se nota o crescimento das vagas nas universidades privadas muito mais rápido que nas universidades públicas. As melhorias citadas estão na perspectiva da inclusão e da cidadania, inseridos em um projeto de reformismo.

Ainda no campo dos avanços, com o governo Lula, no que diz respeito às políticas educacionais, em 2008, as disciplinas de filosofia e sociologia retornam ao currículo do ensino médio, como disciplinas obrigatórias, garantidas por lei.

A aprovação do retorno dessas disciplinas passou primeiramente pelo Conselho Nacional de Educação, com o Parecer nº 38/2006, em seguida pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que, por meio da resolução nº 4, de 16 de agosto de 2006, aprovou o retorno da filosofia e sociologia ao currículo do Ensino Médio no Brasil. (BRASIL, 2006).

Após a aprovação pelo Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica, no ano 2008, o Presidente em exercício, José Alencar, sancionou a Lei nº 11.684, alterando o artigo 36 da LDB nº 9394/96: “IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia

como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio”. (BRASIL, 2008).

A filosofia, depois de mais de três décadas afastada oficialmente do currículo do ensino médio (por mais que nesse período, em algum momento ela foi praticada) finalmente tem seu retorno garantido por lei, de forma a ser ensinada como disciplina obrigatória em todas as séries do ensino médio. A garantia do ensino dessas disciplinas foi o resultado de algumas décadas de discussões, debates e mobilização de entidades, parlamentares e professores que acreditavam nas contribuições da filosofia e da sociologia na formação dos estudantes brasileiros.

Portanto

[...] a volta da filosofia ao Ensino Médio tem, hoje, um significado simbólico de extrema relevância ao assinalar a presença das ideias da educação como formação, isto é, como interesse pelo trabalho do pensamento e da sensibilidade, como desenvolvimento da reflexão para compreender o presente e o passado, e como estímulo à curiosidade e à admiração que levam à descoberta do novo. (PARANÁ, 2009, p. 10).

Com o governo Lula, os avanços puderam ser notados no campo da educação e em outras áreas sociais, porém seu governo fez alguns ajustes econômicos, mudou a forma de aquecer a economia, mas não representou um rompimento com o modelo de gestão neoliberal adotado por seu antecessor Fernando Henrique Cardoso, tampouco com o sistema capitalista que vigora no país, como aponta Deitos (2008, p. 37).

Avançou, portanto a desnacionalização e a internacionalização da economia e do Estado brasileiro, engendradas pela consumação da política (neo)liberal do governo FHC, e que se apresenta de forma substantiva no cardápio do (neo)liberalismo do governo Lula, já que as políticas adotadas pelo atual governo não representam um rompimento com os principais pressupostos

da política (neo)liberal adotada pelo governo FHC, como motivadora da inserção e competitividade da economia brasileira ao globalismo, ditado pelos países centrais do capitalismo, sob a hegemonia dos EUA.

Ambos os governos, Lula e Dilma – pertencentes ao Partido dos Trabalhadores, optaram pelas reformas no sistema. Certamente representou melhoria diante do que havia no país até o ano 2002, quando termina o mandato de Fernando Henrique Cardoso. No entanto, no que refere à transformação social, é possível notar os limites – dentro das possibilidades que o país oferecia e perante a grande popularidade do presidente Lula – como os setores ligados à esquerda brasileira esperavam e o próprio Partido dos Trabalhadores defendia ao longo de sua história.

Esse contexto protagonizado pelo governo Lula, nos remete a Marx (2010b; 2010c) e a Tonet (2005) em relação aos limites da cidadania e da emancipação política, atreladas ao Estado, que, por sua vez, impede a transformação social. Ambos os autores apontam a emancipação humana, a revolução ou o comunismo, como a única forma de transformação social possível de romper com tais contradições, superando a emancipação política ou a cidadania tal qual explicitada, no bojo do sistema capitalista.

No tocante ao Ensino de Filosofia, desde 2008 está garantida por Lei, porém, como historicamente a filosofia esteve envolvida em embates, disputas políticas e contradições, seu ensino ainda não é unanimidade. Um dos fatores que nos permite tal afirmação é que o país vive ainda o contexto capitalista neoliberal e, portanto, pensar criticamente, exercendo participação ativa na sociedade, bem como a superação desse modelo, é uma contradição dentro do sistema capitalista.

Ao longo deste livro citamos a afirmação de Marx e Engels (2001) sobre o pensamento dominante e a sua relação com o pensamento da classe dominante. Em algumas ações dos governos FHC e Lula no contexto do Estado neoliberal e as decisões de tais

presidentes em relação às políticas educacionais, fica ainda mais evidente que as classes dominantes buscam formas de manutenção do poder.

Isso se dá por meio do impedimento do acesso ao conhecimento que provocam mudanças efetivas e, também, pela desqualificação da importância desse conhecimento quando ele se torna acessível, principalmente à classe trabalhadora, explorada pelo sistema capitalista, agravadas com o neoliberalismo.

As classes dominantes, por meio de seus representantes civis, como a mídia, por exemplo, em momentos como esse não se isenta de manifestar o que pensa e assim o faz, de maneira reacionária, questionando e desqualificando não somente a educação e a volta do ensino de filosofia, mas também o próprio estudante brasileiro. Como exemplo dessa reação citamos a revista *Veja*²², que em algumas de suas edições, por meio de seus colunistas, criticou não só a volta da filosofia, como também, o estudo sobre alguns filósofos e seus conteúdos.

²² O colunista Marcelo Bortoloti, com uma matéria denominada “Ideologia na cartilha” de *VEJA*, da Edição nº 2158, março de 2010, critica, entre outras coisas, o fato de as disciplinas de sociologia e filosofia trabalharem questões relacionadas à economia, sociedade, mundo do trabalho. Segundo ele, “um dos explícitos objetivos das aulas em Goiás, por sua vez, é incrustar no aluno a ideia de que a constante diminuição de cargos em empresas do mundo capitalista é um fator estrutural do sistema econômico”. (BORTOLOTI, 2010)

E prossegue: “Desde a década de 70, quando se firmaram como trincheiras de combate à ditadura militar nas universidades, tais cursos se ancoram no ideário marxista, à revelia da própria implosão do comunismo no mundo”. (BORTOLOTI, 2010)

Quase ao final, a matéria cita a opinião do economista Cláudio de Moura Castro, articulista da *Revista Veja* e especialista em educação: “Os países mais desenvolvidos já entenderam há muito tempo que é absolutamente irreal esperar que todos os estudantes de ensino médio alcancem a complexidade mínima dos temas da sociologia ou da filosofia – ainda mais num país em que os alunos acumulam tantas deficiências básicas, como o Brasil”. (BORTOLOTI, 2010)

Outro colunista da mesma revista, Reinaldo Azevedo, no ano de 2011, também afirmou que o país precisa menos de sociólogos e filósofos e de mais engenheiros que se expressem com clareza, numa crítica direcionada ao secretário de educação do estado de São Paulo que havia reduzido as aulas de matemática e língua portuguesa para implantar as aulas de filosofia e sociologia. “Acreditem! O Brasil tem uma inflação de sociólogos, filósofos, pedagogos e demagogos. O Brasil precisa de mais engenheiros, que saibam se expressar com clareza. O Brasil precisa de mais português e de mais matemática”. (AZEVEDO, 2011).

Em relação às posições da revista *Veja*, a obra CURSO “A Crise do Capitalismo” (2009, p. 22), ao tratar do tema relacionado aos jornais, redes de TV e revistas, afirma que “a grande mídia conserva a função social de consolidar a coesão do conjunto da classe dominante, assim como assegura a adesão dos subalternos”. Esse papel da mídia em reforçar o poder dominante, relaciona-se com a afirmação de Marx sobre o pensamento das classes dominantes e, tais pensamentos são explicitados na referida revista. Para CURSO “A Crise do Capitalismo” (2009, p. 22), “revistas como *Veja* e um cortejo de concorrentes similares disputam a primazia da informação rigidamente ideologizada”.

Nas críticas ao retorno do ensino de filosofia e de sociologia ao ensino médio, publicadas na revista *Veja*, constatamos um direcionamento explícito à defesa de uma formação do estudante para o domínio dos conhecimentos matemáticos, da leitura e da escrita. Conhecimentos esses, fundamentais para a formação dos estudantes, porém não mais e nem menos importantes que o ensino de filosofia e de sociologia, que, para a revista, além de serem desnecessários, não contribuem em nada para essa formação.

A reação da revista se insere no conturbado contexto político, econômico e ideológico envolvendo a filosofia ao longo de boa parte da história da educação brasileira. O fato se soma a outros já mencionados, que reforçam as contradições, incoerências e antagonismos envolvendo o ensino de filosofia, que ficaram explícitos, após a sanção da Lei nº 11.684 (BRASIL, 2008).

Podemos afirmar, no entanto, que o retorno do ensino de filosofia, compõe o conjunto dos avanços obtidos no governo Lula. Porém, após esse importante passo, na garantia do ensino obrigatório de filosofia no ensino médio, surgem alguns desafios que implicam diretamente na consolidação da disciplina. Dentre eles, podemos destacar a ausência de diretrizes nacionais elaboradas após a aprovação da lei no ano de 2008.

O único documento, a nível nacional, que embasa o ensino de filosofia foi elaborado no ano de 2006, dois anos antes da aprovação

da Lei nº 11.684. Nesse sentido, é importante realizar uma análise mais aprofundada sobre esse documento denominado “Orientações Nacionais para o Ensino de Filosofia”. (BRASIL, 2006)²³.

O documento sobre o ensino de filosofia está inserido nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, as quais abordam o Ensino de Filosofia como integrante das ciências humanas e suas tecnologias. Essa análise visa apresentar algumas concepções que balizam o Ensino de Filosofia no Brasil e, por sua vez, revelam que tipo de ser humano que se quer formar, bem como qual o modelo de sociedade se quer viver, a partir da formação que se proporciona aos estudantes.

Ao entrar em contato com o referido documento, inicialmente se percebe uma contradição que, a nosso ver, tem impacto direto sobre os objetivos do que se pretende com o Ensino de Filosofia obrigatório no ensino médio brasileiro. A contradição se deve ao fato de que o único documento nacional referente a essa disciplina, foi elaborado no ano de 2006, antes da aprovação da Lei nº 11.684, que alterou o artigo 36 da LDB, e incluiu as disciplinas de Filosofia e de Sociologia no currículo.

Chama a atenção, inclusive, pelo fato de que o documento se refere ao ensino de filosofia ainda como opcional e, nesse contexto, propõe caminhos possíveis a serem seguidos. Mesmo fazendo um histórico da luta pelo retorno do ensino de filosofia de maneira obrigatória, é insuficiente, pois o documento se refere a um período em que o ensino não estava garantido, portanto, uma realidade diferente daquela que se desencadeou após a aprovação da lei.

As contribuições do documento seriam muito mais concretas se, após a aprovação da Lei nº 11.684, tivesse sido revisado, reelaborado, pois o contexto é outro. Destaca-se, portanto, que para o período que antecedeu a aprovação dessa lei, o referido documento apresentava significativas contribuições. Podemos

²³ As Orientações Curriculares Nacionais encontram-se disponíveis na integralidade no Portal do Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Acesso em: 10 set 2014.

destacar, por exemplo: o acúmulo e a construção do debate histórico que se travou em torno da filosofia e seu ensino e a discussão sobre a necessidade da formação de professores “ademais, pensar a disciplina de filosofia no ensino médio exige também uma discussão sobre os cursos de graduação em Filosofia, que preparam os futuros profissionais”. (BRASIL, 2006, p. 16).

Em relação aos conteúdos do ensino de filosofia para o ensino médio, as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNs), apresentam uma lista de trinta temas que poderão compor a proposta curricular da disciplina. Esses temas, segundo as OCNs (BRASIL, 2006, p. 34), têm por referência os temas que são trabalhados no currículo dos cursos de graduação em Filosofia e que são cobrados na avaliação dos egressos desses cursos.

O Documento ressalta que “trata-se de referências, de pontos de apoio para a montagem de propostas curriculares, e não de uma proposta curricular propriamente dita”. (BRASIL, 2006, p. 34). Nesse sentido, reforça que todos esses conteúdos não precisam ser trabalhados como nos cursos de graduação, embora se deva dar especial atenção aos textos filosóficos clássicos. Os temas sugeridos perpassam a história da filosofia e, segundo o Documento, o professor deve selecionar alguns desses temas para o trabalho em sala de aula.

Um fator que também merece destaque no documento sobre o ensino de filosofia, é a ênfase dada à cidadania e o enfoque conceitual presente no texto do documento no que diz respeito a todas as áreas do conhecimento, dados pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio. (BRASIL, 2006). Aqui cabe, portanto, uma reflexão acerca desse conceito, bem como de sua prática, pois há uma problemática instaurada na forma de compreender a cidadania que implica diretamente na visão de mundo e forma de viver na sociedade.

Ao tratar dos objetivos da filosofia no ensino médio, as OCNs, apontam que ela deve compor com as demais disciplinas dessa etapa escolar de estudos, o mesmo papel proposto para essa fase

da formação e, portanto, “[...] além da tarefa geral de ‘pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho’ (Artigo da Lei nº 9.394/96)”. (BRASIL, 2006, p. 28).

A partir da referência apontada pelas OCNs, constata-se que toda a reflexão em torno da cidadania apresentada no documento, está fundamentada na LDB nº 9394/96, não somente no que se refere ao ensino de filosofia, mas de todas as disciplinas.

Consideramos relevante a contextualização sobre cidadania, pois os apontamentos do documento a evidenciam como parte do processo de formação dos estudantes do ensino médio, por meio do ensino de filosofia, inseridos no contexto educacional.

Uma contextualização aprofundada sobre a cidadania é encontrada em Marx (2010b), em que se discute a revolta dos trabalhadores na Silésia, contra as condições de trabalho e os baixos salários, relacionando também, com as situações envolvendo os trabalhadores na Inglaterra, na França e na Alemanha. Portanto, nessa obra, Marx apresenta a diferença entre a emancipação política (efetivada pelo Estado) e emancipação humana (efetivada pelo povo, na comunidade humana).

Esse contexto da relação entre cidadania, emancipação política e emancipação humana, também é discutido em Marx (2010b; 2010c), em que ele reconhece a importância da emancipação política em relação à sociedade feudal, afirmando que a emancipação política “representa concomitantemente a dissolução da sociedade antiga, sobre a qual está baseado o sistema estatal alienado do povo, o poder do soberano”. (MARX, 2010c, p. 51). Porém salienta que a revolução política é a revolução da sociedade burguesa.

Nesse sentido, emancipação política leva o homem a ser membro da sociedade burguesa, passando a ser a base e o pressuposto do Estado político, reconhecido, como tal, nos direitos humanos. (MARX, 2010c, p. 52). Portanto a emancipação política “é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade bur-

guesa, a indivíduo egoísta independente e, por outro, o cidadão, a pessoa moral.” (MARX, 2010c, p. 54).

Em relação à emancipação humana, no entanto, Marx (2010c, p. 54), afirma que ela

[...] só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma de força política.

Portanto a cidadania a partir da perspectiva marxista, tal qual é entendida e praticada pelo Estado, estaria limitada à emancipação política, o que não seria suficiente para a concreta transformação da sociedade. Outro limite que pode ser apontado é que se trata de uma cidadania formal e não real, visto que a lei garante a todos um direito, sem questionar a desigualdade social. Nesse sentido, a emancipação humana, torna-se imprescindível, pois somente por meio dela haverá a superação da sociedade burguesa, o modo de produção capitalista e a exploração do homem pelo próprio homem.

Em se tratando do documento em análise, em carta direcionada ao professor, a cidadania é destacada como tarefa de todos, assim como o desenvolvimento do país. Essa definição sobre a cidadania aparece ainda na apresentação do documento, que também aponta para uma problemática ainda mais complexa que é a preparação do jovem para o mundo do trabalho.

A maneira em que a cidadania está definida induz à compreensão de que se está formando mão de obra para o mercado de trabalho e, por meio da inclusão do trabalhador nesse mercado, ele também passa a estar incluído como consumidor e, na perspectiva das OCNs, se efetiva a cidadania. Essa relação é criticada por Tonet (2005; 2012), tanto em relação às questões envolvendo a

cidadania, na perspectiva marxista, como no que tange às relações entre a educação e o sistema capitalista.

As OCNs apresentam, ainda, algumas referências à formação de professores, afirmando que “[...] o egresso do curso de filosofia, seja licenciado ou bacharel, deve apresentar uma sólida formação em História da Filosofia”. (BRASIL, 2006, p. 32). Destacamos, porém, que essa formação sólida, mencionada nas OCNs, não deve se restringir apenas à história da filosofia, mas abranger os vários conteúdos envolvendo a filosofia, como por exemplo, os problemas filosóficos, as atividades práticas, áreas do conhecimento filosófico.

Na sequência do documento são discutidas as questões relativas aos conteúdos de filosofia e é apresentada uma lista com 30 itens que podem subsidiar a organização de currículos ou materiais didáticos para a filosofia no ensino médio. São discutidas as questões sobre a metodologia a ser utilizada no ensino de filosofia, com destaque para que a “[...] metodologia para o ensino de filosofia deva considerar igualmente aquilo que é peculiar a ela e o conteúdo específico que estará sendo trabalhado”. (BRASIL, 2006, p. 36).

Ao tratar da metodologia, as OCNs de filosofia apontam para os cuidados que se deve ter em relação à forma de ensino da graduação e aquela que será empregada no ensino médio, “[...] pensar a especificidade em termos de um ensino anterior à graduação remete-nos novamente à questão de como deve ocorrer o ensino de Filosofia nesse universo específico que é o ensino médio”. (BRASIL, 2006, p. 38). Seria o caso, de os documentos questionarem também como se ensina Língua portuguesa, Matemática, Geografia, Física, Química, entre outras.

Diante do contexto do retorno do ensino de filosofia ao currículo do Ensino Médio, mesmo com todas as reações de setores contrários à sua prática e as fragilidades já mencionadas, reforçamos suas possibilidades de contribuir para a formação de sujeitos emancipados. Ao mesmo tempo, nos deparamos com a problemática da falta de professores formados e qualificados para o exer-

cício da prática docente. Este, inclusive, foi um dos argumentos utilizados para o veto do ex-presidente FHC.

A quantidade de professores licenciados em filosofia se tornou um desafio a ser superado, pois o número de professores licenciados não era suficiente para atender à demanda com aulas em todas as séries do ensino médio. Nesse sentido, professores formados em outras áreas assumiam tais aulas, como relata o NESEF (Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia) (2012/2013, p. 104), o governo

[...] permite que professores PSS²⁴ e QPM²⁵ sem formação específica ou habilitados em outras áreas do conhecimento, deem aula de diversas disciplinas que não a de sua formação, para fazer de conta que o quadro de professores das escolas está completo.

No Estado do Paraná, após a implementação da lei, o governo estadual abriu apenas dois novos cursos de licenciatura em filosofia na modalidade presencial, nas Universidades Públicas Estaduais, sendo, um na Universidade Estadual do Norte do Paraná, UENP, Campus Jacarezinho, nos anos 2006/2008, e na UNESPAR, no Campus de União da Vitória, no ano de 2007. (PARANÁ, 2014).

A seguir, vamos abordar de forma mais detalhada o contexto envolvendo o Estado do Paraná e as ações referentes ao ensino de filosofia. Para isso, buscamos elementos que colaborem para a compreensão da realidade envolvendo o protagonismo do Estado do Paraná, na aprovação da Lei, que tornou obrigatório o ensino de filosofia no ensino médio, no ano de 2006, bem como os desafios para sua legitimação no currículo.

²⁴ Processo Seletivo Simplificado.

²⁵ Quadro Próprio do Magistério.

O ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ

4.1 CONTEXTO HISTÓRICO

O Estado do Paraná participou ativamente do debate envolvendo o ensino de filosofia, especialmente a partir da década de 1970. Foi um período de mobilizações em vários âmbitos da sociedade. Em relação à defesa do ensino de filosofia, Horn e Mendes (2007) destacam que no início dos anos 1980, o regime militar inicia um processo de abertura e nesse contexto, alguns professores da Universidade Federal do Paraná (UFPR), ligados ao curso de filosofia se mobilizam reivindicando a volta do ensino de filosofia ao então chamado segundo grau nas escolas da rede pública.

Como parte dessas mobilizações, foi fundada a Regional da Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF – Paraná²⁶),

²⁶ SEAF – Fundação no Paraná –. O editorial diz que a entidade “constitui-se em resposta à necessidade e questionamentos próprios dos que fazem e pensam a filosofia, sua validade e sua função social. Fundada no Rio de Janeiro, em 1976, obteve imediata ressonância em vários Estados, que criaram suas regionais. No Paraná, surge em fins de 1979, da urgência em conquistar para a filosofia um ambiente onde possa mover-se sem amarras, livre dos burocratas que asfixiam o lugar acadêmico, das interferências nocivas, das vigilâncias. Surge a SEAF no Paraná como alternativa para repensar a filosofia, que vimos quase abatida, relegada ao trato de miudezas, reduzida a um saber ornamental, suprimida do ensino secundário e subsistindo como apêndice em algumas escolas superiores, por obra e graça daqueles que promovem sua agonia e se ocupam de cochichar aos ouvidos do príncipe”. Profissionais da área que contribuíram com as discussões no lançamento da Revista da SEAF: os professores Emmanuel José Appel e Suzana Munhoz da Rocha Guimarães são os coordenadores de “Textos SEAF”, que neste primeiro número traz estudos de Beatriz Cunali (“o lugar do progresso na pedagogia kantiana e a aufklärung”), Emmanuel Appel (“notas para uma teoria da educação”), Inês Lacerda Araújo (“Alguns aspectos

ao final do ano de 1979, após ser fundada no Rio de Janeiro, no ano de 1976. O movimento em defesa do retorno do ensino de filosofia ganhou força no país e chegou até o estado do Paraná.

Horn e Mendes (2011) apontam que a SEAF, fundada em 1979, destacou-se nos anos de 1980 a 1985, na luta pela inclusão do ensino de filosofia no 2º grau. Nesse contexto, no ano de 1984, no estado do Paraná, foi aprovada a inclusão da disciplina de filosofia no currículo e “[...]o Conselho Estadual de Educação, respondendo a um questionamento da Secretaria Estadual de Educação, aprovou a inclusão da Filosofia no currículo de 2º Grau, por meio do Parecer nº 012/84 da Câmara de Legislação e Normas”. (HORN; MENDES, 2011, p. 110-111).

Porém, desde o início, os desafios do movimento de defesa da filosofia eram constantes, como apontam Horn e Mendes (2007, p. 168), “é importante notar que, mesmo com o processo de discussão curricular, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná não desenvolveu políticas educacionais em direção à inclusão da Filosofia como disciplina escolar”.

O processo de luta em torno do ensino de filosofia no Paraná se estende pelos anos seguintes e são protagonizados, principalmente, pelos professores da UFPR, especialmente o Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia (NESEF²⁷) em

da semântica situacional de Ducrot”), Marilena de Sousa Chaui (“Sartre ou da liberdade”), Maria José Justino (“O saber e a dominação”), Suzana Munhoz da Rocha Guimarães (“A educação na perspectiva da ideologia liberal”) e César Augusto Ramos (“Autoritarismo e repressão sexual segundo Wilhelm Reich”). No editorial, queixam-se ainda os filósofos paranaenses: “Além disso, vemos muitas vezes os conceitos teóricos com os quais trabalhamos serem revestidos de uma falsa universalidade que os distancia da realidade por nós vivida, desviando-se do objeto que apontam e esvaziando-os de todo o conteúdo. Entendemos que se deve tocar o real para poder apreendê-lo, surpreendendo as relações sociais que o atravessam. É sobre o real e suas contradições que devemos nos debruçar, procurando decifrar-lhe as entranhas e o sentido, contribuindo para sua transformação”. (SEAF, 2010).

²⁷ NESEF – Núcleo de Estudos e Pesquisas Sobre o Ensino de Filosofia – nasceu em 1998, a partir das atividades desenvolvidas na 1ª etapa do Projeto Prolicen de Filosofia/ED Levantamento, Divulgação e Promoção da Licenciatura em Filosofia. É constituído, principalmente, por professores do ensino médio e universitário de Filosofia e alunos da graduação e tem por finalidade debater questões relacionadas ao ensino de filosofia, particularmente na educação básica, bem como desenvolver iniciativas no sentido de consolidar a presença desse componente nos currículos. As primeiras

constante atuação, junto aos governos e secretarias de educação que sucederam.

Segundo Horn e Mendes (2007), diversos eventos foram realizados ao longo dos anos 1990, organizados pela Universidade Federal do Paraná e pela Universidade Estadual de Londrina. Alguns desses eventos contaram também, com a participação de outras instituições de ensino superior.

O NESEF também organizou eventos significativos nos anos 1999 e 2000.

Em dezembro de 1999, o Núcleo de Estudos sobre o Ensino da Filosofia (NESEF), organizou dois eventos intitulados “O ensino da Filosofia e seus desafios atuais”, com a participação dos professores Antônio J. Severino (FEUSP), Domênico Costella (PUCPR), Anita Helena Schlesener (UFPR) e Cesar A. Ramos (UFPR). Em outubro de 2000, outro importante curso de extensão foi promovido e organizado pelo NESEF. (HORN; MENDES, 2007, p. 172).

Essa luta se estendeu por vários anos e só foi efetivamente reconhecida e, por consequência, o ensino de filosofia mais valorizado, a partir do ano 2003, com o início da gestão do governador Roberto Requião, em que debates e construções de propostas passam a ser considerados pela Secretaria de Estado da Educação. Desse modo,

Por iniciativa do Departamento de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Paraná,

reuniões do Núcleo foram marcadas pela presença de professores de filosofia da rede estadual de ensino, alunos da graduação e integrantes do programa Prolicen. Contou também com o incentivo do então chefe do Departamento de Filosofia, Professor Emmanuel Appel, com a participação do Departamento de Estudos Sociais do CEFET, do Centro Paranaense de Filosofia para Crianças, do Instituto de Filosofia da Libertação (IFIL), além do Departamento de Educação da Prefeitura Municipal de Curitiba e do Departamento do Ensino Médio da SEED. O Núcleo surgiu da necessidade de se criar um espaço para problematizar questões relacionadas ao Ensino de Filosofia (conteúdos, métodos, recursos, políticas educacionais etc.), para troca de experiências, promoção de cursos de atualização, debates, produção de materiais, publicações de artigos e para apoiar a luta pela inclusão da disciplina de Filosofia nos Currículos da Educação Básica. (HORN, 2013).

sob a coordenação, primeiro do professor Carlos Roberto Viana, e depois da professora Mary Lane Hutner, a Filosofia recebeu tratamento como disciplina de tradição curricular e estatuto próprio. (HORN; MENDES, 2007, p. 175).

Esse processo culminou com algumas importantes conquistas para o ensino de filosofia no estado do Paraná, dentre eles, a aprovação da Lei que garantiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná.

O Estado do Paraná é formado por 399 municípios. Para atender a população em idade escolar, o Estado mantém 2.149 escolas e colégios estaduais. Como forma de organizar a estrutura de funcionamento educacional, esses municípios estão agrupados em 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), conforme se observa no mapa a seguir.



Figura 1 – Núcleos Regionais de Educação – Estado do Paraná

Fonte: Secretaria da Educação e do Esporte²⁸

²⁸ Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 14 fev. 2020.

Por se tratar de um serviço público, os trabalhadores da educação, necessariamente necessitam prestar concurso público o passar por teste seletivo para se habilitarem ao exercício dessa função. Como alternativa ao concurso público, o governo, em muitos casos, opta pela contratação temporária dos profissionais de que necessita para a administração pública.

No caso da educação e, mais especificamente dos professores de filosofia, os embates em torno à realização de concurso público e da contratação precária está muito presente. No estado do Paraná, o problema da contratação efetiva de professores por meio de concurso público é constatado desde a década de 1990.

Nesse contexto, após a Lei nº 7.044/1982, que abriu novos horizontes ao ensino de filosofia e à educação no país. O desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica (HORN; MENDES, 2007) e de todo o contexto vivido no Estado do Paraná com as ações da SEAF e de alguns professores da UFPR, também motivados pelo Parecer nº 012/84, contribuíram para a realização de concurso para a disciplina de filosofia, por meio do Edital nº 36/1991. Nesse concurso “foram anunciadas quarenta e oito (48) vagas. Vinte e sete (27) candidatos foram aprovados, porém, apenas treze foram nomeados”. (GRENDEL, 2000, p. 83 *apud* HORN; MENDES, 2007, p. 168).

Percebe-se a aprovação de pequeno número de professores e a efetivação foi em número ainda menor. Dentre os motivos para se efetivar um número tão pequeno de professores, está a pouca importância dada à filosofia, evidenciando que, para o governo, essa não era uma prioridade. (GRENDEL, 2000 *apud* HORN; MENDES, 2007).

Há um fator significativo para essa problematização, pois, como apontam Horn e Mendes (2011), a realização do concurso aconteceu após a reivindicação dos grupos organizados, como a SEAF e do movimento sindical. Mais uma evidência que, para o governo, o ensino de filosofia não era prioridade.

O número de professores nomeados, no concurso realizado, no ano de 1991, refere-se a todo o Estado do Paraná, ou seja, o

governo deu posse a 13 professores de filosofia, de um total de 27 aprovados, para uma demanda de centenas de escolas. Isso revela o descaso com a disciplina e a completa falta de interesse em se fortalecer a filosofia no currículo. Para Grendel (2000, p. 83 *apud* HORN; MENDES, 2007, p. 168), esses fatos evidenciam “a pouca importância dada à Filosofia”.

Após o concurso realizado em 1991, passaram-se treze anos, até a realização de outro concurso. Somente em 2004, com o governo de Roberto Requião, lançou-se novo edital para seleção de professores para integrarem o Quadro Próprio do Magistério. Esse concurso foi previsto por meio do Edital nº 035/2004 e foram abertas 172 vagas. (HORN; MENDES, 2011). Três anos depois, realizou-se mais um concurso, segundo Edital nº 09/2007, que previa a contratação de 186 professores. (HORN; MENDES, 2011). Somando-se o número de vagas dos concursos de 2004 e 2007, obtemos 358 vagas para a contratação efetiva de professores de filosofia. Foi, porém, previsto, em ambos os editais, a possibilidade de ampliação do número de vagas.

Em relação à contratação dos professores aprovados nos dois últimos concursos, constatamos que, a partir do número de efetivos em 2014, segundo dados da SEED/PR (PARANÁ, 2014), todos os aprovados nos concursos de 2004 e 2007, foram efetivados e o número de vagas ainda foi ampliado. Esse dado pode ser comprovado ao constataremos o número de professores QPMs, disponíveis no site da SEED/PR. Em consulta realizada no mês de outubro de 2014, esse número era de 587 professores, sendo 572 com carga horária de 20 horas e 15 professores com carga horária de 40 horas semanais. Portanto o total de efetivos em 2014, supera o número de vagas inicialmente previsto nos referidos editais.

Porém, mesmo diante da ampliação do número de professores contratados, como demonstrado, com alguns cálculos simples, podemos perceber que esse número é ínfimo diante da necessidade do ensino médio das escolas paranaenses, girando em torno de 25% de efetivos, diante de uma demanda de 15.627

turmas. (PARANÁ, 2014). Esse número refere-se apenas às turmas de ensino médio regular.

Para se chegar a essa porcentagem, multiplicamos a quantidade de horas/aula semanais de filosofia, pelo número de turmas do ensino médio regular.

Com o resultado, dividimos pela carga horária do professor. Nesse cálculo, consideramos duas aulas semanais de filosofia por turma no sistema anual. Algumas escolas, porém, trabalham com o sistema por blocos (semestral) com três aulas semanais. Consideramos, também, a carga horária de 14h/a do professor, para um cargo de 20 horas, sendo 6 horas/atividades.

Multiplicando o número de turmas 15.627 pela quantidade de duas horas/aula semanais, obtemos a demanda de 31.254 horas/aula de filosofia em todo o Estado do Paraná. Quando dividimos esse número pela carga horária do professor, 14 h/a, obtemos 2.232, ou seja, em 2014, o estado do Paraná necessitava em média, de 2.232 professores com carga horária de 20 h/a de filosofia para atender todas as turmas de ensino médio regular, porém os professores efetivos são apenas 587. (PARANÁ, 2014).

Ressaltamos que o cálculo de 20 horas/aula do professor é por uma questão de parâmetro, porém existem casos em que o professor assume aulas extraordinárias, além das 20h de direito no seu padrão. O que pretendemos demonstrar com esses cálculos é que o número de professores concursados é muito baixo perante a demanda estadual.

Um fator a ser destacado é que os concursos de 2004 e 2007 estão inseridos no contexto da aprovação da Lei nº 15.228/06 que tornou as disciplinas de filosofia e sociologia obrigatórias no currículo do ensino médio. Essa garantia representa grande avanço em relação ao ensino, porém não se efetiva em relação à contratação dos professores em número suficiente para atender a demanda, seja no governo de Roberto Requião, seja no Governo de Beto Richa.

Os dados apresentados reforçam o que salientamos anteriormente, em relação ao contexto da garantia do ensino de filosofia como obrigatório. Após a lei entrar em vigor em 2006, ainda é grande o número de professores sem vínculo efetivo com a disciplina, causando a instabilidade para o professor, para o aluno e para a escola na qual ele atua, pois a cada ano esse profissional passa por nova contratação e, conseqüentemente, nova distribuição de aulas, não sendo possível dar sequência ao trabalho do ano anterior, precarizando a profissão e dificultando a consolidação da disciplina.

A situação envolvendo os professores é um elemento fundamental para a comprovação das análises a respeito do estado neoliberal, o qual nortearam as ações do Carlos Alberto Richa e do PSDB, partido ao qual é filiado.

Nesse modelo de gestão, que tem como bandeira o Estado Mínimo, impera a lógica do enxugamento dos quadros de profissionais vinculados diretamente à administração pública. Durante seu mandato, o governador Beto Richa tentou diminuir a carga horária de filosofia, como já analisado anteriormente.

Após assumir o Governo do Estado, Beto Richa empossou alguns professores de filosofia do concurso de 2007, totalizando, em outubro de 2014, 587 professores efetivos. (PARANÁ, 2014). Em 2013, o Governador realizou novo concurso, por meio do Edital nº 017/2013. Nesse edital estavam previstas 1.272 vagas e foram aprovados 306 professores, conforme Edital nº 141/2014.

4.2 A LEI 15.228/06 E A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DE FILOSOFIA NO ESTADO DO PARANÁ

No ano de 2006, o estado do Paraná deu um importante passo na garantia do ensino de filosofia na grade curricular do Ensino Médio estadual com a aprovação da Lei nº 15.228/06²⁹ (PARANÁ,

²⁹ O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. Após a avaliação das obras, o Ministério da Educação (MEC) publica

2006), de autoria do Deputado Ângelo Vanhoni³⁰. Essa lei instituiu as disciplinas de filosofia e sociologia como disciplinas obrigatórias no ensino médio.

No que se refere à filosofia, a Lei nº 15.228/06, no Art. 2º, destaca que,

A disciplina de “Filosofia” tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pela humanidade na sua relação com o mundo e a constituição de valores culturais, históricos e sociais, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania.

No Estado do Paraná, o ensino de filosofia ganhou destaque devido à sua aprovação em caráter de obrigatoriedade, em 2006, antes mesmo da aprovação da nível nacional. Essa aprovação é fruto, dentre outros fatores, do contexto político vivido pelo Estado nesse período, e a toda articulação por parte de entidades que, historicamente, atuam na defesa da educação pública e do ensino de filosofia.

No contexto da aprovação da Lei 15.228/06, outras ações eram desenvolvidas, como o caso do Projeto Folhas, que teve início no ano 2004. Segundo Jairo Marçal, coordenador do Departamento de Educação Básica no governo de Roberto Requião “Trata-se de um programa de Formação Continuada dos Profissionais da Educação, que pretende incentivar o professor a pesquisar e escrever

o Guia de Livros Didáticos com resenhas das coleções consideradas aprovadas. O guia é encaminhado às escolas, que escolhem, entre os títulos disponíveis, aqueles que melhor atendem ao seu projeto político pedagógico. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento, que pode ser: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental ou ensino médio. À exceção dos livros consumíveis, Projeto de Lei nº 151/06, sancionado sob a Lei nº 15.228, de 2006.

³⁰ Ângelo Carlos Vanhoni nasceu em Paranaguá, em 19 de junho de 1955. É filiado ao Partido dos Trabalhadores. Em 2002 Vanhoni foi o deputado estadual mais votado em Curitiba. Eleito deputado federal em 2006, assumiu em 2010 a Presidência da Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados. Atualmente em seu segundo mandato na Câmara Federal, foi relator do Plano Nacional de Educação. (VANHONI, 2012).

por meio de uma metodologia específica de produção de material didático”. (PROJETO, 2014). O Objetivo do projeto Folhas “é propor ao professor a pesquisa como um princípio educativo.” Um dos resultados do Projeto Folhas foi a produção do livro didático. Essa produção incluía todas as disciplinas do currículo da educação básica. (PROJETO, 2014).

Ao falarmos do Livro Didático, vale destacar, que o Estado do Paraná, desde a implementação da Lei nº 15.228/06, que garantiu o Ensino de Filosofia obrigatório, publicou o Livro Didático Público, no ano de 2006. Esse livro foi elaborado de maneira coletiva, a partir do Projeto Folhas, envolvendo professores de filosofia vinculados à Secretaria de Estado da Educação SEED/PR, indo contra o mercado editorial que visa, em primeiro lugar, o lucro, como afirma a carta do Secretário de Educação naquela ocasião:

[...] este Livro Didático Público chega às escolas da rede como resultado do trabalho coletivo de nossos educadores. [...] Nesta caminhada, aprendemos e ensinamos que o livro didático não é mercadoria e o conhecimento produzido pela humanidade não pode ser apropriado, particularmente, mediante exibição de títulos privados, leis de papel mal escritas, feitas para proteger os vendilhões de um mercado editorial absurdamente concentrado e elitista. (SEED-PR, 2006, p. 4).

No ano 2012, o livro Didático Público do Estado do Paraná cedeu lugar ao Livro Didático de Filosofia, do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) do Ministério da Educação. Nesse Programa, os professores de filosofia escolheram seus livros, a partir de três obras pré-selecionadas pelo MEC, como consta no documento *Guia de Livros Didáticos PNLD 2012, Filosofia*. (BRASIL, 2011). As obras, no entanto, são adquiridas no mercado editorial.

Outra importante ação desenvolvida pelo estado do Paraná na gestão do governador Roberto Requião, a partir da aprovação da

Lei nº 15.228/06³¹, foi a construção coletiva das Diretrizes Curriculares de Filosofia para a Educação Básica, DCEs. (PARANÁ, 2008).

O documento das Diretrizes Curriculares de Filosofia para a Educação Básica foi produzido num processo de discussões e debates no campo teórico e político, procurando traduzir numa proposta pedagógica para o ensino de Filosofia, as contribuições dos professores da rede pública estadual e das Instituições de Ensino Superior. (HORN; MENDES, 2007, p. 177).

Diferente do contexto nacional, em 2008, o Estado do Paraná publicou as DCEs, quando em nível nacional existiam apenas as OCNs, datadas de 2006. As DCEs no estado do Paraná foram elaboradas após a aprovação da Lei e envolveu os professores que já atuavam com a disciplina na rede pública estadual, conferindo-lhe significado e relevância no direcionamento do ensino que se objetiva praticar.

As DCEs para o ensino de filosofia do Estado do Paraná apresentam uma contextualização das dimensões históricas, tanto da filosofia como de seu ensino no mundo e no Brasil. Por meio de uma síntese, na abordagem histórica, as DCEs (PARANÁ, 2008) refletem o contexto do ensino de filosofia no Brasil, destacando os acontecimentos das últimas cinco décadas, desde a ditadura militar, passando pelos vários momentos de luta pelo retorno do ensino ao currículo e a frustração devido ao veto do então presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, até a aprovação da Lei Estadual, em 2006, e a aprovação de Lei nº 11.684/2008.

Dentre as reflexões e problematizações propostas pelas DCEs (PARANÁ, 2008), percebe-se a preocupação com o fato

³¹ Art. 1º. Ficam instituídas as Disciplinas de Filosofia e de Sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná.

Art. 2º. A disciplina de "Filosofia" tem por objetivo consolidar a base humanista da formação do educando, propiciando-lhe capacidade para pensar e repensar de modo crítico o conhecimento produzido pela humanidade na sua relação com o mundo e a constituição de valores culturais, históricos e sociais, sendo, portanto, fundamental na construção e aprimoramento da cidadania. (PARANÁ, 2006).

de o ensino de filosofia ainda não estar consolidado, tampouco legitimado no currículo. O alerta, datado de 2008, concretiza-se em 2012, quando o Governador Beto Richa propôs a diminuição da carga horária de filosofia e sociologia no intuito de aumentar o número de aulas de matemática e português (PARANÁ, 2012). Proposta que não se concretizou devido à reação das entidades organizadas, bem como de professores e alunos da rede estadual de educação do Paraná.

As DCEs do Estado do Paraná evidenciam o objetivo principal do ensino de filosofia que é proporcionar ao aluno a criação de conceitos, “o ensino de filosofia tem uma especificidade que se concretiza na relação do estudante com os problemas, na busca de soluções nos textos filosóficos por meio da investigação, no trabalho direcionado à criação de conceitos”. (PARANÁ, 2008, p. 53).

Em relação à organização do ensino de filosofia, as DCEs propõem que ele aconteça por meio dos conteúdos estruturantes. Nesse sentido, justificam que

[...] conteúdos estruturantes são conhecimentos basilares de uma disciplina, que se constituíram historicamente, em contextos e sociedades diferentes, mas que neste momento ganham sentido político, social e educacional, tendo em vista o estudante de Ensino Médio. (PARANÁ, 2008, p. 54).

Dentre os conteúdos estruturantes propostos pelas Diretrizes, estão: “[...] mito e filosofia; teoria do conhecimento; ética; filosofia política; filosofia da ciência; estética”. (PARANÁ, 2008, p. 54). Esses conteúdos estruturantes, também estimulam o trabalho da mediação intelectual, o pensar, a busca pelo aprofundamento dos conceitos e as relações históricas, ao passo que se opõem ao imediatismo, envolvendo a experiência do conhecimento que assedia e permeia as ações dela resultantes. (PARANÁ, 2008). Os conteúdos estruturantes, nesse sentido, dão um passo além do mero estudo filosófico ao se propor a mediação da busca do conhecimento filosófico contextualizado historicamente.

Ainda em referência ao trabalho com esses conteúdos, afirma-se que “não exclui, de forma alguma, a história da Filosofia nem as perspectivas que aqui denominamos geográficas”. (PARANÁ, 2006, p. 54).

Após descrever sobre os conteúdos estruturantes, as DCEs (PARANÁ, 2008, p. 60) apontam para as questões referentes à metodologia, a qual afirma que, o trabalho com os conteúdos estruturantes e os conteúdos básicos da filosofia acontecerá em quatro momentos, sendo eles: “a mobilização para o conhecimento, a problematização, a investigação, a criação de conceitos”. Na sequência, o documento apresenta algumas dicas de como o professor pode proceder, a fim de desenvolver sua aula e, consequentemente, promover o conhecimento junto aos estudantes.

As DCEs apresentam, também, a concepção de avaliação, a partir da LDB nº 9394/96, destacando seu caráter processual e diagnóstico. Nesse sentido, chama a atenção para que a avaliação em filosofia considere os fatores relacionados à filosofia como prática e que, “ao avaliar, o professor deve ter profundo respeito pelas posições do estudante, mesmo que não concorde com elas, pois o que está em questão é a capacidade de argumentar e de identificar os limites dessas posições”. (PARANÁ, 2008, p. 62).

Destacamos que, no caso específico das DCEs (PARANÁ, 2008), algumas contradições se apresentam, entre elas, a principal é a de que ao mesmo tempo em que apresentam autores ligados à concepção de mundo e de sociedade na perspectiva da transformação social, como Marx, encontramos também autores ligados à concepção pós-moderna de sociedade, como Gilles Deleuze.

Sabemos que o professor deve ter acesso aos diferentes referenciais teóricos para organizar-se enquanto docente e direcionar sua prática pedagógica, mas o fato que merece destaque é que, mesmo respeitando e conhecendo os diferentes referenciais, esse professor não ficará neutro diante da concepção filosófica ou da concepção de mundo e a mistura de concepções pode, ao mesmo

tempo, ser reducionista se não houver um conhecimento aprofundado por parte do professor.

Portanto, em nosso entendimento, as DCEs (PARANÁ, 2008) contêm diferentes abordagens filosóficas, porém, a partir da concepção de educação do grupo que a elaborou, poderia ter um caráter mais direcionado à relação da filosofia com a transformação da sociedade, fazendo jus à citação inicial de Marx, contida na própria DCE: “toda emancipação constitui uma restituição do mundo humano das relações humanas do próprio homem”. (PARANÁ, 2008, p. 37).

O contexto paranaense do Ensino de Filosofia apresentou avanços significativos entre os anos de 2003 a 2010. Outra importante conquista desse período foi a produção do livro didático público de filosofia, orientado pelas Diretrizes Curriculares de Filosofia (PARANÁ, 2008). Mais uma vez a produção é coletiva e envolve professores que atuam nas escolas públicas paranaenses.

A produção dos livros didáticos era parte do projeto editorial da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná. Tratava-se de uma nova experiência de escrita e de valorização do trabalho e do conhecimento do professor, segundo Schlesener (2008). Esse projeto editorial,

[...] nasceu com a proposição e a construção dos ‘folhas’, que se constituíram nos primeiros escritos elaborados por professores do Ensino Médio, no contexto de uma proposta mais ampla de formação continuada dos professores e de recuperação da qualidade de ensino das escolas públicas. (SCHLESENER, 2008, p. 51).

Outro fator de destaque do projeto editorial da SEED/PR foi a publicação na internet e a distribuição gratuita a todos os alunos do ensino médio da rede pública, além da economia de recursos financeiros, pois na forma que foi produzido, seu custo final, foi destacado por Schlesener (2008), como parte de uma política pública de respeito ao contribuinte.

A luta dos educadores do Estado do Paraná garantiu a obrigatoriedade do Ensino de Filosofia e Sociologia, e a produção de materiais específicos para a atividade docente junto aos estudantes do ensino médio paranaense. Especificamente, em relação à lei da obrigatoriedade do ensino de filosofia, pode-se afirmar que o Estado do Paraná foi o precursor na aprovação.

A garantia do ensino de filosofia no Ensino Médio no estado do Paraná, a partir de 2006, trouxe alguns desafios à sua implementação, principalmente no que tange à formação dos professores. Trata-se de um tema de grande relevância, discussão, estudo e pesquisa no meio acadêmico. No caso específico do ensino de filosofia, a falta de professores licenciados nessa disciplina foi um dos motivos alegados pelo Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, para o veto à Lei que previa o seu retorno em caráter obrigatório, em 2001.

A partir de levantamento junto às Universidades Públicas Estaduais no Estado do Paraná, encontramos a existência e funcionamento de cursos de licenciatura em filosofia nas seguintes Universidades: Universidade Estadual de Londrina; Universidade Estadual de Maringá; Universidade do Oeste do Paraná, Campus Toledo; Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná; Universidade Estadual do Norte do Paraná e na Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, com Campus nas cidades de Curitiba, Apucarana, Campo Mourão, Paranaguá, Paranavaí e União da Vitória, porém apenas o Campus de União da Vitória oferece a licenciatura em filosofia. (PARANÁ, 2014).

As informações obtidas nos respectivos sites das Universidades Estaduais Paranaenses nos dão a dimensão da atenção dada à implementação da disciplina de filosofia no Ensino Médio, por parte dessas Instituições Públicas de Ensino e do Governo do Estado, uma vez que desde a gestão do governador Roberto Requião (Gestão 2003/2010), já se tinha o diagnóstico da necessidade da ampliação do número de professores licenciados na disciplina de filosofia, apontado desde 2001, no veto de FHC.

Ao aprovar o retorno do ensino de filosofia, em 2006, o Estado do Paraná poderia ter considerado essa necessidade de abertura de novos cursos de licenciatura em filosofia. No entanto, tem-se o registro da abertura somente de dois novos cursos de licenciatura em filosofia no Estado, após a sanção da lei, em 2006. Na gestão do governador Beto Richa (2011/2014), a situação se mantém inalterada em relação à abertura de novos cursos de licenciatura em filosofia nas Universidades Públicas Estaduais.

Entre as sete Universidades Estaduais pesquisadas, que constam no site da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI), constata-se a abertura dos cursos de licenciatura em filosofia, a partir de 2006, na UENP nos anos 2006/2008, Campus Jacarezinho e na UNESPAR, no Campus União da Vitória, no ano de 2007. O Curso do Campus de União da Vitória é o único a mencionar a sua criação a partir da demanda da implementação da Lei. (FAFIUV/UNESPAR).

Nesse sentido, nos remetemos à análise sobre a concepção de Estado e de política educacional, pois as gestões do governador Roberto Requião pouco fez para que a formação de professores licenciados em filosofia, pudesse atender à demanda oriunda da implementação da lei.

Na gestão de Roberto Requião, dois cursos de licenciatura em filosofia foram abertos a nível estadual. Com o governador Beto Richa não há o registro da abertura de nenhum curso com essa finalidade. Nessa perspectiva, a gestão Beto Richa apresentou ainda um agravante da tentativa, em 2012, de diminuir o número de aulas de filosofia, comprovando o desinteresse pela disciplina. Esse contexto será abordado na sequência, quando tratarmos especificamente da gestão do governador Beto Richa no Paraná.

Como já analisado na reconstrução histórica e teórico/prática, constatamos as contradições envolvendo a filosofia, principalmente, em relação às políticas de governo, seus interesses, ideologias e projeto de poder. No Paraná, essa realidade fica evidente

com a mudança de governo, a partir do ano 2010, em que, devido às políticas adotadas pelo governador Carlos Alberto Richa, o ensino de filosofia novamente se vê envolvido na fragilidade e na dificuldade da sua consolidação no currículo, sendo, mais uma vez, necessária a mobilização e a luta para que as conquistas fossem mantidas e não houvesse retrocesso.

4.3 AS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO PARANENSE E O ENSINO DE FILOSOFIA

A aprovação do ensino de filosofia no Ensino Médio, no estado do Paraná, por meio da Lei nº 15.228/06 representou avanço significativo na garantia legal para que essa disciplina passasse a compor a grade curricular no estado, dois anos antes da aprovação da Lei nº 11.684/2008, em nível nacional que também garantiu o ensino de filosofia no Ensino Médio.

A partir do ano 2011, no entanto, o estado do Paraná passa a ser governado por Carlos Alberto Richa, ou Beto Richa, como é mais conhecido. Após assumir o governo, Beto Richa implementou uma série de políticas de cunho neoliberal e na educação, não foi diferente.

Nesse sentido, o ano de 2012 entrou para a conturbada história do ensino de filosofia no Brasil, devido às ações do governador Beto Richa, que impôs uma nova matriz curricular. Essa matriz foi direcionada ao Ensino Fundamental II e ao Ensino Médio. Ao Ensino Médio se previa a diminuição das aulas de filosofia, até então de duas horas/aula semanais, por turma.

O governador do Estado do Paraná não conseguiu efetivar suas imposições no que se refere ao Ensino Médio e, mais uma vez, merece destaque a mobilização de professores e do NESEF. Esse fato realça os dilemas entre a consolidação do ensino e as investidas do Estado neoliberal.

Esse acontecimento, no ano de 2012, em relação à mudança na matriz curricular, com a diminuição do número de aulas de filosofia, reforça que, o ensino de filosofia nas escolas públicas brasileiras está condicionado aos interesses de governos, bem como às ideologias que estes defendem e ao contexto político que o país atravessa, como já relatado. Está, também, ligado à realidade vivida pela educação pública brasileira, inserida num contexto de economia capitalista e das políticas públicas voltadas à classe trabalhadora, num sistema que privilegia o setor privado, como afirma Bruno (2001, p. 18-19), “[...] no que diz respeito à educação, há muito tempo, a classe capitalista local deixou de se preocupar com a qualidade do ensino público”.

O governador do estado seguia movimento contrário ao que ocorria no país, desde 2006, em relação ao ensino de filosofia, demonstrando cada vez mais que essa disciplina, bem como a sociologia, por exemplo, são menos importantes para a formação do estudante, caracterizando mais uma ação neoliberal na política educacional.

As ações dos governos neoliberais são justificadas pela crise vivida pelo Estado, como fez FHC, em 2001, ao vetar o retorno do ensino de filosofia e sociologia ao currículo da educação básica no Brasil. Para FHC, as aulas de filosofia e sociologia seriam onerosas para os governos municipais e estaduais. Beto Richa, também filiado ao PSDB, segue o mesmo caminho, pela tentativa de diminuir as aulas de filosofia e sociologia.

Conforme o diagnóstico neo-liberal, o Estado entrou em crise tanto porque gastou mais do que podia para legitimar-se, já que tinha que atender às demandas da população por políticas sociais, o que provocou a crise fiscal, porque ao regulamentar a economia, atrapalhou o livre andamento do mercado. As políticas sociais, para a teoria neoliberal são um verdadeiro saque à propriedade privada, pois são formas de distribuição de renda, além de também, ser um

obstáculo ao livre andamento do mercado, visto que os impostos oneram a produção. (PERONI, 2006, p. 13).

Nessa perspectiva, o mercado é a prioridade no sistema capitalista neoliberal e as políticas sociais se tornam um obstáculo, pois se trata de investimentos dos recursos arrecadados, o que, para o setor privado, é visto de maneira negativa, sendo desnecessário formar pessoas pensantes e críticas.

Analisando algumas práticas neoliberais do governo FHC, percebemos semelhanças com as adotadas pelo Governador do Estado do Paraná, em relação à Educação e, especificamente, ao Ensino de Filosofia.

Segundo Horn e Arias (2012/2013, p. 84),

Não se trata aqui de avaliar os méritos das gestões de estado que compreenderam o período visado (2010 a 2012) [Roberto Requião], mas é necessário apontar que a um governo que, embora não isento de limitações, notabilizou-se por uma concepção geral de estado com caráter eminentemente público e, portanto, permeável às contradições e tensões sociais, sucedeu-se outro, [Beto Richa] que pode ser identificado a uma visão gerencial da administração estatal, na qual o caráter público do estado é relativizado conforme as intenções do executivo e os padrões de eficácia e eficiência por este adotados.

A afirmação de Horn e Arias (2012/2013) evidencia as ações neoliberais presentes no governo Beto Richa e apresenta o conceito do estado gerencial como marca desse modelo de administração, que consiste na diminuição dos custos do aparelho estatal e o aumento da produtividade. Bruno (2001, p. 14) destaca que

[...] o objetivo primordial do modelo gerencial é a redução dos custos do setor público e o aumento da sua produtividade. Isto orientou as privatizações de empresas nacionalizadas e ou criadas no pós-guerra, a desregulamentação e a trans-

ferência de atividades governamentais para o setor privado [...].

As ações neoliberais no campo da educação pública no estado do Paraná podem ser constatadas a partir da análise de alguns convênios e parcerias realizadas no início da gestão do governador Beto Richa, no ano de 2011, até o presente momento. Essas ações se relacionam às tentativas de mudança na educação paranaense, privilegiando o setor privado, como nos casos citados a seguir.

Entre as ações do governo Beto Richa, ligadas à educação, analisaremos o convênio com o Instituto Walmart Brasil³², e a chamada Escola Social do Varejo. Por meio desse convênio, o Instituto Walmart passaria a oferecer curso de formação para os estudantes das escolas públicas. Essa informação é confirmada pelo site da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED/PR:

O vice-governador e secretário de Estado da Educação, Flávio Arns, assinou nessa segunda-feira (23), convênio com o Instituto Walmart e o Instituto Aliança para implantação do Programa Escola Social do Varejo, um modelo de educação profissional a ser ofertado para a rede pública estadual do Paraná. (PARANÁ, 2012).

Na mesma matéria divulgada pela SEED/PR, ainda encontramos a afirmação de que o convênio reflete o trabalho proposto pelo governo do Paraná. “‘A iniciativa é um esforço para oferecermos melhores condições a estes estudantes para entrarem no mercado de trabalho, exercerem o protagonismo juvenil, e se inserirem socialmente’, destacou Fernanda Richa [...]” (PARANÁ, 2012).

Na mesma linha de trabalho e, como dito pela própria secretária de governo Fernanda Richa, encontramos também registros

³² Segundo o site www.walmartbrasil.com.br, “os jovens participarão de uma formação teórica e prática no contraturno das aulas escolares, no curso Liderança no Varejo. As aulas têm um forte componente de desenvolvimento humano e social, além de conhecimento básico do funcionamento do setor até os mais precisos, como exposição de produtos, organização de estoque, operação de caixa etc. A previsão é que, ao final do curso, 80% dos jovens sejam inseridos no mercado de trabalho”. (INSTITUTO WALMART, 2012).

da parceria com o Sistema “S”³³ (SESC, SENAI, SENAC, SESI) e, também, com a Federação das Indústrias do Paraná, FIEP³⁴.

Essas medidas apontam também a opção do governo do Estado do Paraná em manter parcerias e convênios com o setor privado e defendem a ideia de que, essa forma de trabalho fortalece a educação, porém deixam explícito que o objetivo da formação é exclusivamente inserir o jovem no mercado de trabalho e a consequente formação de mão de obra barata.

A ação gerou repercussão e reação entre os estudantes e por meio de carta de repúdio ao convênio firmado pelo governo, a União Paranaense dos Estudantes e União Paranaense dos Estudantes Secundaristas, protestam: “Nós estudantes não somos mão de obra barata para sermos comercializados em convênios governamentais, apenas por interesses individuais e políticos”. (UNE, 2012).

Outra ação empreendida pelo governo estadual foi a criação da nova Matriz Curricular para o Ensino Médio, retirando aulas de Filosofia e Sociologia, entre outras e aumentando o número de aulas de Língua Portuguesa e Matemática. Segundo superintendente da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, Meroujy Cavet, “vamos reforçar disciplinas como Matemática e Português, que passarão a ter carga horária maior [...]” (PARANÁ, 2012). Vale destacar que cada área do conhecimento tem sua importância no processo formativo.

O que se questiona é a diminuição do número de aulas de uma disciplina em detrimento de outra. No caso específico do Estado do Paraná, a questão extrapola os números e esbarra na

³³ Segundo notícia publicada no Site da Secretaria de estado da Educação no dia 02/01/2013, “a Secretaria de Estado da Educação está expandindo a oferta de atividades aos alunos da rede estadual de ensino. A parceria com o Sistema S (SESC, SENAC, SESI e SENAI) oferece aos alunos do ensino médio oportunidade de participar de cursos em contraturno”. (PARANÁ, 2013).

³⁴ Na mesma notícia encontramos outras referências dessa parceria: “A Secretaria da Educação também mantém convênio com a Federação das Indústrias do Paraná (Fiep) através do Serviço Social da Indústria (Sesi) e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai), desde 2011 [...]”. (PARANÁ, 2013).

visão ideológica de sociedade e modelo econômico, com fortes tendências ao neoliberalismo.

Esse fato repercutiu em todo o Estado. Professores, alunos e comunidade se mobilizaram para reverter a mudança imposta pela Secretaria de Educação. Dentre as manifestações ocorridas, destacamos a realizada pela APP Sindicato que manifestou sua indignação por meio de nota no dia 13/11/2012, a qual, entre outros pontos destaca que,

Nenhum dos sujeitos envolvidos no processo foi consultado por qualquer outro método que legitimasse a proposta de revisão conforme a Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem afirmado à imprensa... reafirmamos princípios históricos defendidos quando discutimos a organização curricular de nossas escolas. Defendemos que o conhecimento trabalhado em sala de aula seja emancipador [...] Nenhuma disciplina pode ter menos de duas aulas semanais. (SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ, 2012).

A nota, divulgada pela APP Sindicato em seu site contraria a informação do governo de que foram realizadas consultas e debates com a comunidade escolar para se realizar essa mudança.

O Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre o Ensino de Filosofia, NESEF também se manifestou organizando uma petição pública que mobilizou todo o estado e repercutiu junto à comunidade, conseguindo um total de 3.556 assinaturas online:

Nós, professores e estudantes de Filosofia da Educação Básica da rede pública de ensino do Estado do Paraná, gestores e comunidade escolar em geral, vimos manifestar nossa preocupação e repúdio em relação à forma como a Secretaria de Educação do Estado (SEED) encaminhou a discussão sobre a Matriz Curricular e tornou pública sua posição de retirar, arbitrariamente, uma das aulas de Filosofia e de Sociologia do pri-

meiro ano do Ensino Médio. (PETIÇÃO PÚBLICA
BRASIL, 2012).

Diante das manifestações e mobilizações contrárias à imposição da nova matriz curricular, a SEEDPR recuou e não alterou a matriz do Ensino Médio como pretendia, porém manteve a alteração da Matriz do Ensino Fundamental. Novamente, em nota, a APP Sindicato se manifestou afirmando que “é preciso dizer que a decisão representa uma vitória parcial da luta dos trabalhadores da educação pública do Paraná – mais uma conquistada em 2012, frente às estratégias de desmonte da escola pública pelo governo Beto Richa”. (APPSINDICATO, 2012).

A nota ainda destaca: “Avançamos no Ensino Médio, para o qual havia planos de redução para menos de duas aulas semanais em várias disciplinas. Nossa luta pressionou a suspensão e o recuo do governo”. (APP SINDICATO, 2012).

Ao justificar a tentativa de retirada das aulas de filosofia e sociologia, o governo apresentou como principal motivo a queda no índice do IDEB e a necessidade de aumentar as aulas de Matemática e Língua Portuguesa como solução (PARANÁ, 2012), ideias que se assemelham aos argumentos encontrados nas reportagens citadas da revista VEJA. Porém tais argumentos desconsideram os fatores que historicamente pesam sob a educação pública, como aponta o NESEF, entre eles “[...] as condições de infraestrutura das escolas públicas, a acentuada precarização do trabalho docente e a falta de investimento na formação inicial e continuada do professor”. (NESEF, 2012/2013, p. 102).

Todos esses fatores estão diretamente relacionados ao que impõe o sistema capitalista diante da reforma do Estado, em que se deve diminuir ao máximo as despesas com políticas públicas e sociais. O governo, no entanto, atribui a fatores secundários. Segundo o NESEF, “trata-se de ser uma ‘constatação’ típica de gestores que estão mais preocupados com estatísticas do que com a qualidade do processo ensino-aprendizagem”. (NESEF, 2012/2013, p. 103).

O levantamento histórico do ensino de filosofia no Brasil evidencia também fatores significativos relacionados à luta pela educação pública, bem como o contexto da formação do povo brasileiro e do desenvolvimento do país. Trata-se de um conhecimento de fundamental importância na formação do pensamento e da consciência crítica, que em nossa concepção filosófica possibilitará, além da emancipação da consciência, a emancipação humana.

Ao longo do século XX, mais precisamente a partir dos anos 1930, até a primeira década do século XXI, o ensino de filosofia esteve submetido aos mais variados interesses econômicos, políticos e ideológicos. Acompanhou o movimento por que passou o país, desde o processo de industrialização com Getúlio Vargas, as reformas de base, na década de 1960, até ser substituído por disciplinas de enfoque moralizante e pseudopatriotas, como Educação Moral e Cívica e OSPB.

Não bastasse a substituição, a filosofia é banida do currículo do ensino de segundo grau, por ser considerada subversiva. Nesse contexto, era combatido não somente seu ensino, mas também, aqueles que a ensinavam subversivamente, como constatado nos vários relatos referentes aos professores da USP, e na história das entidades e associações fundadas para ser espaço de resistência, crítica ao regime e amparo às vítimas das perseguições, demissões e aposentadorias forçadas.

A filosofia, ao abordar em seus conteúdos a política e crítica, que poderiam desembocar na busca pela transformação da sociedade, sob a égide da opressão e do silêncio dos porões ditatoriais, passa a ser considerada ameaça. Nesse período, no entanto, tudo e todos que eram contra o regime, passavam a integrar a lista dos subversivos e comunistas e, por mais que não fosse tudo isso, eram assim considerados.

Vencidos os desmandos da repressão, ainda assim, a filosofia fica submetida aos interesses de poder, ao ponto de ser novamente privada de compor o currículo como disciplina obrigatória, alijando sua história, ao aprová-la como conhecimento importante ao

exercício da cidadania, sem dizer como se daria, de fato, o espaço para seu estudo.

Com a mobilização das pessoas, universidades e entidades, novamente se suscita o debate e ressurgiu como emenda de lei, aprovada nas mais altas instâncias do poder democrático brasileiro e, mesmo assim, é vetada, sob argumentos contraditórios, de um presidente sociólogo, que, assim como aqueles que defendiam o ensino, sabia da importância desse conhecimento à formação do estudante.

Após tantos embates, finalmente, na primeira década do século XXI, a filosofia passa a compor o rol das disciplinas obrigatórias no currículo da educação brasileira. No Paraná, ela foi garantida por meio de lei, aprovada em 2006, e o estado foi o precursor da obrigatoriedade dessa disciplina. No entanto, sua garantia é frágil e a filosofia não se encontra consolidada, visto que os interesses econômicos, políticos e ideológicos permanecem em constante interferência nas políticas educacionais em nosso país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho problemática central é ensino de filosofia, o contexto político social e econômico que o cerca e os seus limites e possibilidades no ensino médio no Brasil. Nesse sentido, busca-se responder a questão orientadora que se refere às contribuições do ensino de filosofia, para a formação da consciência crítica, tendo como horizonte a emancipação humana.

Dedica-se este livro a aprofundar o estudo e a pesquisa no que tange à filosofia, seu ensino e os determinantes históricos, políticos e ideológicos, que marcam significativamente sua história, desde a década de 1930 no Brasil.

Nossa intenção não foi apresentar um tratado filosófico e/ou academicista sobre filosofia e seu ensino, aos moldes positivistas, embebidos da pseudoneutralidade, mas por meio do rigor metodológico e acadêmico, buscar na realidade concreta as contradições envolvendo os interesses e desinteresses políticos, em permitir ou negar que se ensine filosofia ou que se ensine a filosofar na perspectiva da emancipação humana.

Por isso, optou-se pela abordagem teórica, fundamentada no método materialista histórico e dialético como forma de trabalhar os limites e possibilidades, as contradições, as mediações possíveis do ensino de filosofia, na construção da emancipação humana.

A filosofia chegou ao Brasil há quase 500 anos trazida pelos padres Jesuítas, para atender os filhos dos colonizadores. Oficialmente, somente na década de 1930, a filosofia passa a integrar o currículo da educação brasileira, no ensino secundário.

Desde então, comemora-se o fato de que a filosofia deixava de ser um conhecimento de domínio eclesiástico, submetida e reduzida à metafísica e à escolástica. Estudava-se e ensinava-se filosofia, obviamente, se ensinava e se aprendia a pensar, como se observa nos chavões panfletários e nos relatos históricos.

O marco nessa transição que rompeu com a filosofia sob domínio eclesiástico, foi a opção política pela Escola Nova e, também, devido aos fatores políticos vividos pelo país nesse período. Em relação à filosofia, o destaque a esse rompimento, foi a chegada da Missão Francesa na USP, a qual inaugura um novo ciclo da presença da filosofia em terras brasileiras com os filósofos vindos da França e com orientação laica.

É nesse mesmo contexto que as contradições se tornam ainda mais evidentes, pois a filosofia não se firma no currículo, evidenciando sua fragilidade e seu controle, à mercê dos interesses e das conveniências econômicas, políticas e ideológicas.

Essa contradição é facilmente confirmada quando a filosofia que integrou o currículo por mais de três décadas (1930-1960), passa a ser opcional para, logo em seguida, ser proibida no currículo, na ditadura militar (1964-1985). Nesse sentido, se percebe uma dupla contradição, pois a filosofia, além de não servir aos interesses econômicos e ideológicos de uma determinada época, é tida como ameaça à ordem vigente.

Cale-se! Prenda-o! Confesse! Quem é você? Quem são os seus? Nós temos flores! A filosofia não estava isenta, porém o medo da ameaça à ordem, a colocara em um pedestal que não correspondia à altura das práticas, uma vez que nem toda a filosofia que era ensinada, estava voltada à crítica ao sistema, e sim à sua legitimação, em alguns casos. No entanto, em boa parte, a filosofia, mesmo com poucos professores e poucos estudantes, estudando e atuando no viés crítico e transformador, era suficiente para ser considerada subversiva e, portanto, ser combatida, vigiada e proibida.

Soma-se a essa realidade, o fato de que a filosofia integra as ciências humanas e, diante do tecnicismo que se instaura no país,

ambas não se enquadram e são consideradas, inicialmente, desnecessárias e a filosofia, cunhada de subversiva. Afinal, no contexto ditatorial, pensar diferente e contra a corrente, já era motivo de subversão. Destaca-se, porém, que, em algumas universidades, a filosofia integrou a vanguarda da crítica e do enfrentamento ao regime militar, sendo subversiva em sua completude.

A ditadura militar deixou rastros de tortura, desaparecimentos, prisões, assassinatos. Dessa dura opressão e repressão, surgem rebentos de ousadia e coragem que veem a coletividade como centro das ações. Isso se justifica, quando constatamos a fundação de várias entidades com a finalidade de pesquisa, análise, reflexão, estudo e apontamento das questões mais essenciais ao país, acolhendo, em muitos casos, professores demitidos ou aposentados à força nas universidades, coibidos, temporariamente de desenvolver seu trabalho. Entre essas entidades estão a SEAF, CEDEC, CEBRAP, ANPOF e ANPED.

Os tempos de redemocratização despontam no horizonte e, mesmo assim, a educação se vê, constantemente, no enfrentamento de desafios, pautados, novamente pelos interesses de grupos ou sob a mão pesada e supostamente invisível do mercado.

O cidadão ganha a suposta liberdade de pensar e de ter acesso aos seus direitos, porém fica refém de um sistema que precariza as condições de trabalho e dita as regras de formação de professores, assim como a formação de outros sujeitos na escala do trabalho.

A luta pelo ensino de filosofia foi bandeira de movimentos, universidades e entidades que se fortaleceram no período ditatorial e contribuíram para novas lutas no contexto da redemocratização. Perante as contradições que se alongam e se alternam entre conquistas e retrocessos, a reinserção da disciplina não foi unanimidade. Até mesmo na ditadura, alguns filósofos se posicionaram contrários a esse retorno, pois questionavam qual filosofia retornaria, assim como questionavam o ensino secundário. Isso se justifica, em partes, ao fato que a luta pela filosofia, é também, a luta política entre os próprios intelectuais.

Aprovada e sancionada como disciplina obrigatória em 2008, no Governo do Presidente Lula, o retorno do ensino de filosofia havia sofrido duas recentes derrotas. A primeira, na década de 1990, com a manobra na LDB nº 9394/96, em que, após inicialmente estar incluída na lei como obrigatória e aprovada na Câmara dos Deputados, ao ser enviada ao Senado, é retirada totalmente, sem ao menos ser citada. Após negociações só retorna como conhecimento transversal. A segunda derrota trata-se do veto do presidente Fernando Henrique Cardoso, sob o argumento de que não se tinha professores formados em número suficiente e que a inclusão da filosofia iria onerar os cofres públicos.

Os argumentos de FHC estão inseridos no contexto do neoliberalismo e o próprio argumento reforça as contradições desse governo e do modelo a que esteve submetido, pois formação de professores, em um país que preza pela educação de qualidade, deve ser prioridade e não um empecilho. A oneração dos cofres públicos, em se tratando de questões relacionadas à educação, só pode ser justificada pela opção econômica e política, uma vez que não haveria aumento de carga horária na grade curricular dos estudantes e sim, o remanejamento da carga horária das demais disciplinas.

Os avanços obtidos por meio da aprovação do ensino de filosofia como disciplina obrigatória, em 2008, apontam para a construção da cidadania, traz avanços, possibilidades, rompe com um longo período de ausência da filosofia na formação dos estudantes. Para orientar o ensino de filosofia, no ano de 2006, em nível nacional se elaborou as Orientações Curriculares Nacionais para o ensino de filosofia. Ressalta-se que esse documento foi elaborado dois anos antes da aprovação da lei que garantiu o retorno do ensino de filosofia. Essas orientações trazem como proposta de conteúdos, basicamente os mesmos que são propostos para os cursos de graduação em licenciatura em filosofia.

O estado do Paraná aprovou a obrigatoriedade do ensino de filosofia antes da aprovação em nível nacional. Em 2006, Lei

Estadual nº 15.228/06 trouxe a prerrogativa do ensino de filosofia na grade curricular do Ensino Médio. Com essa aprovação, o estado do Paraná se tornou o precursor na garantia do ensino de filosofia, após a redemocratização do país.

Importante ressaltar que a aprovação dessa lei não se tratou de ato isolado. Desde o ano 2004 já se desenvolvia no estado o Projeto Folhas, voltado à pesquisa e produção de materiais didáticos. Um dos resultados desse projeto foi a produção do livro didático de filosofia, publicado em 2006.

Em nível estadual, a Secretaria de Educação do Paraná, em 2008, elaborou Diretrizes específicas para o ensino de filosofia. Essa elaboração foi coletiva e fez parte de um projeto maior que produziu, também, os livros didáticos, envolvendo professores e técnicos da Rede Estadual de Ensino e professores das Universidades Estaduais e Federais no Paraná. A opção pela coletividade foi também fruto de uma visão política e de educação na gestão do governador Roberto Requião.

Porém esse ensino ainda não está consolidado. A lei garantiu o ensino de filosofia, no entanto, ele não se legitimou no currículo. Sendo que, no Estado do Paraná, no ano 2012, o governador Beto Richa tentou diminuir a carga horária de filosofia, sob o argumento de que necessitava aumentar a carga horária de língua portuguesa e matemática, a fim de tentar elevar o IDEB.

Com a mudança de governo, a partir do ano de 2011, Beto Richa empreende uma série de mudanças na gestão da educação. As disciplinas recebem novas orientações a partir da elaboração do documento Expectativas de Aprendizagem. A elaboração desse documento não menciona a participação dos professores, como outrora se fez com a elaboração das DCEs.

Junta-se a esse fato, a tentativa do governador Beto Richa em alterar a matriz curricular, diminuindo as aulas de filosofia e sociologia, entre outras disciplinas do ensino médio. Devido à mobilização dos professores, estudantes, sindicatos e entidades, não se alterou a carga horária dessas disciplinas.

O contexto envolvendo o ensino de filosofia, no que se refere às questões históricas, assim como às questões políticas e ideológicas, está permeado por contradições.

Em relação à história percebe-se a dependência do ensino aos interesses dos grupos de pessoas que estão no poder, não se constituindo como política educacional que transpõe as visões meramente ideológicas ou econômicas que possam trazer implicações ao ensino. Nesse caso, podemos exemplificar com a permanência do ensino de matemática, que independe de governos, nunca foi retirado do currículo. Portanto cabe o questionamento sobre quem define as disciplinas que integrarão o currículo? E quais os critérios para essa definição e delimitação?

A contradição presente nas questões políticas também ficam evidentes, quando constatamos as contradições presentes nos próprios documentos e materiais de apoio, elaborados pelos governos no exercício do poder. A análise das Orientações Curriculares Nacionais de Filosofia, das Diretrizes Curriculares da Educação Básica de Filosofia e das Expectativas de Aprendizagem e do livro Didático aponta que o ensino de filosofia se concretiza em um ensino meramente formal na sala de aula.

O professor que ampara sua atividade docente em tais formalidades documentais reforça esse ensino formal, restrito ao ambiente escolar. O desafio, pois, está em que o professor vá além dessas formalidades, obviamente com a devida fidelidade à proposta da formação filosófica, mas que extrapole a sala de aula e possibilite ao estudante ver para além dos muros da escola e enxergue a realidade que se vive, desnudada por sua visão ampliada e por sua vontade transformadora.

Nesse cenário, se constatam relações de trabalho precarizado dos professores de filosofia, fruto das contradições já elencadas, que submetem o professor à gestão da educação nas diferentes instâncias do governo, seja a nível federal ou estadual e aos interesses e ditames do capital ou de organismos internacionais.

Portanto há que se considerar a filosofia como mediação, com uma práxis efetiva, para que se possam lançar as bases para a construção da emancipação humana. A práxis, que, além de ser fator preponderante para a compreensão aprofundada da realidade, para a superação da precarização das relações de trabalho a que o professor está submetido, é também, condição necessária para a transformação dessa mesma realidade.

O ensino de filosofia, que cumpra as formalidades legais e preenchimento de documentos exigidos pela burocratização estatal, estará fadado aos limites da sala de aula e possibilitará, minimamente, que o estudante aprenda filosofia e aprenda a pensar.

A transformação da realidade, porém, não será um ato interpretativo da realidade e sim, a ação mais importante que os filósofos podem empreender. Na perspectiva marxista, é a transformação da realidade o que realmente importa aos filósofos.

Em nossa releitura da afirmação de Marx e Engels, podemos dizer que essa transformação, não se restringe aos filósofos, mas envolve também os estudantes de filosofia. Afinal, para que se concretize a afirmação pautada no materialismo histórico e dialético, caberá aos estudantes e professores a tarefa de interpretar a realidade como um primeiro passo e de transformá-la, como passo seguinte e definitivo.

No que tange ao ensino de filosofia, em muitos casos, está permeada pelo estudo de filósofos e obras filosóficas que se restringem a interpretar a realidade. Há que se destacar, que o fazem com maestria, com qualidade, com competência, no entanto, apresentam como limite a possibilidade transformadora da realidade. Esse fato envolve tantos os professores como suas práticas junto aos estudantes na educação básica.

Portanto parte significativa da filosofia que se ensina e se aprende está pautada no idealismo, na metafísica e no positivismo, isso representa um limite considerável à construção da emancipação humana.

Por outro lado, as possibilidades para essa construção se evidenciam quando percebemos que os professores, conscientes do contexto econômico, histórico, político, ideológico e educacional, permeado pela lógica do capital, podem proporcionar aos estudantes o envolvimento em questões políticas e sociais, nos movimentos sociais e nos movimentos estudantis. Isso se dará, à medida em que os professores relacionarem os conteúdos filosóficos com o cotidiano dos alunos e da sociedade.

Novamente retornamos à práxis como fundamental nesse processo, pois por meio dela, seja o estudante, seja o próprio professor, irão constatar as incoerências e contradições do sistema que oprime, explora e domina. Nessa perspectiva, é a práxis que apontará a necessidade do estudo teórico do materialismo histórico e dialético, uma vez que, em sala de aula, professor e aluno, em seus processos formativos, tiveram acesso restrito a esse conhecimento. E a filosofia cumprirá o papel da mediação.

Acontecido isso, novamente daremos razão a Marx que, na elaboração do seu método, afirmou que é a realidade que primeiro existe e, existindo, ilumina as ideias, não como processo mecânico, mas num movimento espiral. Portanto, como o materialismo histórico e dialético pressupõe esse movimento, caberá àqueles que lutam em defesa do ensino de filosofia pautado na práxis, a constante problematização das contradições e da realidade, tendo em vista os limites da educação escolar no processo de superação do sistema capitalista e da sociedade burguesa, ao mesmo tempo, em que, por meio da educação em geral e do ensino de filosofia em específico, se busquem as bases para a construção da emancipação humana.

Essa pesquisa, quando foi desenvolvida, buscou apontar os limites e possibilidades do ensino de filosofia na perspectiva da emancipação humana. Para isso, as discussões, análises, problematizações enfocam principalmente o contexto histórico em torno ao ensino de filosofia no Brasil, a aprovação da Lei que garantiu a obrigatoriedade do ensino de filosofia em nível nacional e a apro-

vação da Lei no estado do Paraná, como precursor dessa garantia em nível estadual.

Ao longo dessa produção analisamos avanços, retrocessos e constatamos que o ensino de filosofia estava legalizado, porém não estava legitimado. No estado do Paraná, já em 2012 se tem um ataque ao ensino de filosofia por parte do governador Beto Richa.

Em se tratando do contexto da legalização e os limites para a legitimação do ensino de filosofia no currículo da educação brasileira, em 2016, passados 10 anos da aprovação da lei que garantiu o retorno do ensino de filosofia no Paraná e 8 anos da aprovação em nível nacional, o presidente Michel Temer, que recém havia tomado o poder, impôs a Reforma do Ensino Médio por meio de Medida Provisória 746/2016.

No que tange à MP 746/2016, aprovada como Lei 13.415/2017 dentre o conjunto das alterações impostas, está a retirada do Ensino de Filosofia como disciplina obrigatória no Ensino Médio. Essa Lei, alterou outras disciplinas do currículo da educação básica. A partir dessa mudança, a disciplina de filosofia, passa de disciplina obrigatória, a conteúdos e práticas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³⁵. Essa alteração retrocede algumas décadas no que diz respeito à legitimidade do ensino de filosofia e a garantia de sua oferta no currículo da educação pública brasileira.

Essa imposição de Temer sob o ensino de filosofia, compõe o contexto dos interesses econômicos, políticos, ideológicos, mais especificamente as políticas neoliberais. A Reforma do Ensino Médio, imposta como Medida Provisória e posteriormente aprovada como Lei, estavam num conjunto de aprovação de outras leis que atacavam direitos sociais, como a Lei da Terceirização, a Proposta de Emenda à Constituição 241/2016, aprovada como emenda constitucional 95/2016, que congelou os gastos públicos

³⁵ A BNCC do ensino médio foi homologada pelo Ministro da Educação do governo Michel Temer, no dia 14 de dezembro de 2018. Segundo informações no site do Ministério da Educação, "a BNCC está completa, com a definição dos conteúdos que todos os alunos têm o direito de aprender no decorrer do percurso escolar". (BRASIL, 2019).

no Brasil por 20 anos (BRASIL, 2016), a Reforma Trabalhista, aprovada como Lei nº 13.467/2017.

A educação sob a lógica capitalista, oferece ao estudante, filho de trabalhador, o conhecimento básico, raso, que lhe possibilite pensar, porém um pensamento suficiente para executar tarefas na cadeia produtiva ou no manuseio das avançadas tecnologias. A partir do momento que esse pensamento extrapole essa exigência, esse mesmo estudante, filho do trabalhador, passa a ser reprimido, uma vez que, não lhe é permitido pensar fora do sistema, muito menos pensar contra o sistema. Portanto o próprio pensamento não pode ser questionado e o estudante é privado de saber sobre o que pensar e com qual finalidade, pois existe o temor de que ele chegue à ação, à prática, à transformação.

Cabe, pois, à filosofia, na perspectiva do trabalhador, analisada por Marx, que o estudante compreenda que na sociedade a luta de classes é real, determina a vida e mantém a exploração do trabalhador. Portanto, ao trabalhador, resta a compreensão desse contexto e lutar para a concretização dessa transformação.

Diante das discussões, análises, reflexões e problematizações pode-se apontar a atualidade da afirmação de Marx e Engels (2001, p. 48) de que

[...] a classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios de produção intelectual, de tal modo que o pensamento daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.

Considerando-se o contexto histórico envolvendo o ensino de filosofia no Brasil, suas entradas e saídas do currículo da educação brasileira e as recentes mudanças na lei a partir da Reforma do Ensino Médio, principalmente em relação ao ensino de filosofia, mais uma vez reafirma-se a necessidade de se resgatar, fortalecer e manter a luta em defesa do ensino de filosofia. Esse recente ataque à filosofia é também ocasião para que professores de filosofia, filóso-

sofos e estudantes de filosofia possam analisar, discutir, debater, problematizar qual o papel do ensino de filosofia na formação dos estudantes brasileiros e ainda, qual filosofia se ensina nas escolas e a que esse ensino se propõe.

Na perspectiva de Marx e do materialismo histórico e dialético temos conhecimento de que, historicamente, os filósofos se preocuparam apenas com a interpretação do mundo, no entanto, o que importa, de fato, é transformá-lo.

REFERÊNCIAS

A FILOSOFIA e o ensino de 2º grau. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 15 maio. 1983. p. 3. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19830515-33186-nac-0003-999-3-not>. Acesso em: 20 set. 2014.

ADVIVO. **O lucro dos bancos nos últimos dez anos**. Disponível em: <http://advivo.com.br/blog/eduardo-diniz/o-lucro-do-bancos-nos-ultimos-dez-anos>. Acesso em: 18 mar. 2014.

ALVES, D. J. **A filosofia no ensino médio: ambiguidades e contradições na LDB**. Campinas: Autores Associados, 2002.

ANDREOTTI, A. L. **O governo Vargas e o equilíbrio entre a pedagogia tradicional e a pedagogia nova**. Disponível em:

ARNS, P. E. (Coord.) **Brasil: nunca mais**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **O Controle Ideológico na USP (1964-1978)**. 21. ed. São Paulo: ADUSP, 2004.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. **História**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/anped/sobre-a-anped/historia>. Acesso em: 8 mar. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO EM FILOSOFIA. **Histórico da ANPOF**. Disponível em: <http://www.anpof.org/portal/index.php/pt-BR/2013-11-25-22-44-25/historico>. Acesso em: 8 mar. 2014.

AZEVEDO, F. *et al.* **Manifesto dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Massangana, 2010.

AZEVEDO, R. **O Brasil precisa de menos sociólogos e filósofos e de mais engenheiros que se expressem com clareza**. 27 set. 2011. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/blog/reinaldo/geral/o-brasil-precisa-de-menos-sociologos-e-filosofos-e-demais-engenheiros-que-se-expressem-com-clareza/>. Acesso em: 15 jan. 2013.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL – Brasil. **A missão francesa na Universidade de São Paulo.** Disponível em: <http://bndigital.bn.br/francebr/intercambios.htm>. Acesso em: 25 set. 2014.

BORTOLOTI, M. **Ideologia na cartilha.** Disponível em: <http://veja.abril.com.br/310310/ideologia-cartilha-p-116.shtml>. Acesso em: 21 jan. 2014.

BRASIL. **Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1968.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/AIT/ait-05-68.htm. Acesso em: 13 maio 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Conheça os deputados – Biografia: Padre Roque (PT/PR).** Disponível em: http://www2.camara.leg.br/deputados/pesquisa/layouts_deputados_biografia?pk=73783&tipo=1. Acesso em: 19 jul. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931.** Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19890-18-abril-1931-504631-publicacaooriginal-141245-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto nº 21.241, de 4 de abril de 1932.** Lei Francisco Campos. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-21241-4-abril-1932-503517-norma-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de Abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decllei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 13 jun. 2014.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969.** Dispõe sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória, nas escolas de todos os graus e modalidades, dos sistemas de ensino no País, e dá outras providências. Disponível em: <http://legis.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=195811>. Acesso em: 26 fev. 2014.

BRASIL. **Lei n. 12.528, de 18 de novembro de 2011.** Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Previdência da República.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Lei/L12528.htm. Acesso em: 26 abr. 2014.

BRASIL. **Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008**. Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a filosofia e a sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 3 jun. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm. Acesso em: 18 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm. Acesso em: 19 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em: 16 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979**. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6683.htm. Acesso em: 12 mar. 2014.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 18 jul. 2014.

BRASIL. **Mensagem nº 1.073, de 8 de outubro de 2001**. Comunico a Vossa Excelência que, nos termos do parágrafo 1º do artigo 66 da Constituição Federal, decidi vetar integralmente, por contrariedade ao interesse público, o Projeto de Lei nº 9, de 2000 (nº 3.178/97 na Câmara dos Deputados), que “Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/veto_total/2001/Mv1073-01.htm. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2012: Filosofia. Brasília: MEC/SEB, 2011.

Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/GuiaPNLD2012_FILOSOFIA%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/GuiaPNLD2012_FILOSOFIA%20(2).pdf). Acesso em: 11 maio 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos**. PNLD 2015: Filosofia. Brasília: MEC/SEB, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/Cliente/Downloads/pnld_2015_filosofia%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Cliente/Downloads/pnld_2015_filosofia%20(2).pdf). Acesso em: 10 out. 2014.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio**: Ciências Humanas e suas Tecnologias. v. 3. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 26 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 38/2006, aprovado em 7 de julho de 2006**. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12768&Itemid=866. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. Senado. **Parecer n.º, de 2001... Da Comissão de educação, sobre o Projeto de Lei da Câmara nº 9**, de 2000 (nº 3.178/97 na Casa de Origem), que altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=29498&tp=1>. Acesso em: 15 fev. 2014.

BRUNO, L. Reorganização econômica, reforma do Estado e educação. In: HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F. (org.). **Educação e Estado**: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: EDUEL, 2001. p. 3-20.

CAPES – **Banco de Teses e Dissertações**. Disponível em: <http://banco-teses.capes.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 2014.

CARMINATI, C. J. **Professores de filosofia**: crise e perspectivas. Itajaí: Univali, 2006.

CARNOY, M. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e mediações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1984.

CARTA manifesto do Paraná em defesa da filosofia. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 90-95, out./dez. 2012, jan. 2013.

CARTOLANO, M. T. P. **A filosofia no ensino de 2º grau**. Campinas: Autores Associados, 1985.

CARVALHO, S. M. B. DE. **A formação do professor de história na Faculdade de Filosofia da Universidade Estadual de Ponta Grossa de 1950 a 1970: propostas curriculares e memórias docentes**. 2010. 286 f. Tese (Doutorado em Educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24853/_TESE%20-%20Versao%20finalissima%20para%20Grafica%20UFPR.pdf?sequence=1 Acesso em: 20 set. 2014.

CASTRO, J. A., AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (org.). **Juventude e políticas sociais no Brasil**. Brasília: IPEA, 2009.

CENTRO BRASILEIRO DE ANÁLISE E PLANEJAMENTO. **Um centro de pesquisa consolidado e globalizado**. Disponível em: <http://www.cebrap.org.br/v2/contents/view/18>. Acesso em: 8 mar. 2014.

CENTRO DE ESTUDOS DE CULTURA CONTEMPORÂNEA. **Apresentação**. Disponível em: <http://www.cedec.org.br/conheca.asp?quemsomos=current&page=quemsomos>. Acesso em: 8 mar. 2014.

CEPPAS, F. Anotações sobre a história do ensino de filosofia no Brasil. *In*: BRASIL. **Filosofia: ensino médio**. Brasília: MEC/SEB, 2010. p. 171-184 (Coleção Explorando o Ensino. v. 14).

CHASIN, J. **Método dialético**. [1988]. Disponível em: <http://orientacao-marxista.blogspot.com.br/2010/10/metodo-dialetico-jose-chasin.html>. Acesso em: 15 out. 2013.

CHÂTELET, F. **Logos e praxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

COHN, A. 20 anos do CEDEC. **Lua Nova**, São Paulo, n. 39, p. 5-9, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ln/n39/a02n39.pdf>. Acesso em: 29 set. 2014.

COSTA, C. **Contribuições à história das idéias no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

CURSO “A Crise do Capitalismo”. **Brasil de Fato – Expressão Popular**. São Paulo: CEPIS/ENFF/PUC, 2009.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 5. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1992.

DEITOS, R. A. Economia e Estado no Brasil. In: FIGUEIREDO, I. M. Z.; ZANARDINI, I, M. S.; DEITOS, R. A. (org.). **Educação, políticas sociais e Estado no Brasil**. Cascavel: EDUNIOESTE; Curitiba: Fundação Araucária, 2008. p. 23-43.

DINIZ, E. B. **O lucro dos bancos nos últimos dez anos**. Disponível em: <https://jornalggn.com.br/politicas-sociais/o-lucro-do-bancos-nos-ultimos-dez-anos/> Acesso em: 24 fev. 2020.

DIREITOS Humanos Net. **Projeto Brasil Nunca Mais**: história dos direitos humanos no Brasil. Disponível em: <http://dhnet.org.br/memoria/nuncamais/index.htm>. Acesso em: 28 set. 2014.

DUARTE, N. **A sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2008.

ENCONTRO discute filosofia. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 13 mar. 1979. Disponível em: <http://acervo.estadao.com.br/pagina/#!/19790313-31899-nac-0022-999-22-not>. Acesso em: 20 set. 2014.

ENSINO de filosofia voltaria ao 2º grau. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 1 maio. 1977. 3º Caderno: Educação, p. 38. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1977/05/01/387/4239103>. Acesso em: 19 set. 2014.

FÁVERO, A. A.; *et al.* O ensino da filosofia no Brasil: um mapa da condições atuais. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24, n. 64, p. 257-284, set./dez. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v24n64/22830>. Acesso em: 12 jan. 2014.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 69-90.

GOMEZ, C. M. *et al.* **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2004.

GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GRENDL, M. T. **Recrutamento e seleção de professores de filosofia para o ensino médio: a prova de conhecimentos específicos do concurso público de provas e títulos realizado no Estado do Paraná, em 1991**. 2000. 170 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

GUTIÉRREZ, G. **Teologia da libertação: perspectivas**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

HORN, G. B. **Breve histórico do NESEF**. Disponível em: <http://www.nesef.ufpr.br/paginas.php?conteudo=historico>. Acesso em: 3 abr. 2014.

HORN, G. B. Filosofia no ensino médio. In: KUENZER, A. Z. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

HORN, G. B. **Por uma mediação praxiológica do saber filosófico no Ensino Médio: análise e proposição a partir da experiência paranaense**. (Tese de doutorado). São Paulo: FEUSP, 2002.

HORN, G. B.; ARIAS, V. A política educacional e o ensino de filosofia no Paraná: análise do NESEF acerca da atual conjuntura. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 82-89, out./nov./dez. 2012/ jan. 2013.

HORN, G. B.; MENDES, A. A. P. Filosofia, ensino e resistência: construindo espaço para a filosofia no currículo do ensino da Escola Pública Para-

naense. **Caderno de Pesquisa Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 4, p. 165-180, jan./jul. 2007.

HORN, G. B.; MENDES, A. A. P. O ensino de filosofia e a seleção de professores para o ensino médio das escolas públicas paranaenses. **Educação em Revista**, Marília, v.12, n.1, p.109-124, jan./jun. 2011.

<http://www.esmaelmorais.com.br/2012/07/picaretagem-na-educacao-governo-do-pr-faz-convenio-degradante-a-adolescentes-para-favorecer-wal-mart/>. Acesso em: 17 jan. 2013.

http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_era_vargas_intro.html. Acesso em: 14 set. 2014.

IBGE. **Estudos e pesquisas**. Síntese de indicadores sociais 2003. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-devida/indicadoresmini mos/sinteseindicsoais2003/indic_sociais2003.pdf](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-devida/indicadoresmini%20mos/sinteseindicsoais2003/indic_sociais2003.pdf). Acesso em: 3 out. 2014.

IBGE. Índice de indicadores sociais. Síntese de indicadores sociais – Educação 2003. Disponível em: ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2003 Acesso em: 30 mar. 2014.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2009. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-devida/indicadoresmini mos/sinteseindicsoais2009/default_tab.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicao-devida/indicadoresmini%20mos/sinteseindicsoais2009/default_tab.shtm). Acesso em: 28 mar. 2014

INEP. **Censo da Educação Superior 2010**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2010/di_vulgacao_censo_2010.pdf. Acesso em: 30 de mar. 2014.

INEP. **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/estudoprofessor.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2014.

INSTITUTO WALLMART. **Escola Social do Varejo chega ao Paraná**. Disponível em: <http://www.walmartbrasil.com.br/noticias/instituto->

-walmart/escola-social-do-varejo-chega-ao-paran-121.html. Acesso em: 21 jan. 2014.

JAIME, J. **História da filosofia no Brasil**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1997. v. 1.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez./1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a09v2068.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2014.

KUENZER, A. Z. Entrevista. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 3, p. 1-18, jul./jun. 2000.

LABICA, G. **As “Teses sobre Feuerbach” de Karl Marx**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, T. O impasse da filosofia: educadores e alunos discutem a volta da filosofia ao 2º grau. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 abr. 1980. 3º Caderno: Educação, p. 30. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1980/04/13/387/4237104>. Acesso em: 18 set. 2014.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, K. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2010a.

MARX, K. **Glosas críticas**: marginais ao artigo “O Rei da Prússia e a Reforma Social”. De um Prussiano. São Paulo: Expressão Popular, 2010b.

MARX, K. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política – Livro 1. 21. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Livro 1. 20. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. v. 2.

MARX, K. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010c.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MASSON, G. Materialismo histórico e dialético: uma discussão sobre as categorias centrais. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 2, n. 2, p. 105-114, jul./dez. 2007.

MAUGUÉ, J. O ensino de filosofia e suas diretrizes. **Kriterion**, Belo Horizonte, v. 7, n. 29-30, p. 224-234, jul./dez. 1954.

MENDES, A. A. P. **A construção do lugar da filosofia no currículo do ensino médio**: análise a partir da compreensão dos professores de filosofia da escola pública paranaense. 2008. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_mendes.pdf. Acesso em: 20 out. 2013.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Boitempo, 2004.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. São Paulo: Boitempo, 2011.

MINTO, L. W. **Neoliberalismo**: verbete, 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_neoliberalismo.htm. Acesso em: 17 set. 2014.

MORAES, M. C. M.; CARMINATI, C. J. SEAF: a filosofia sem medo. **Revista de Filosofia SEAF**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 9-32, nov. 2000.

MORAIS, E. **Picaretagem na educação**: governo do PR faz convênio degradante a adolescentes para favorecer Wal-Mart, 2012. Disponível em:

MPF. **BRASIL Nunca Mais**: digital – um projeto pela memória, verdade e justiça. 2016. Disponível em: <http://bnmdigital.mpf.mp.br/>. Acesso em: 28 set. 2014.

NESEF. Posicionamento dos educadores e pesquisadores do coletivo do NESEF/UFPR sobre as declarações da SEED em relação ao resultado do IDEB do Paraná. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**. Curitiba, v. 1, n. 1, p. 101-105, out./nov./dez. 2012/ jan. 2013.

NETTO, J. P. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOBRE, M.; REGO, J. M. **Conversa com os filósofos brasileiros**. São Paulo: Editora 34, 2000.

PAIVA, C. R. **O ensino de filosofia no ensino médio: que filosofia?** 2006. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp010894.pdf> Acesso em: 10 fev. 2014.

PANIAGO, M. C. O controle do capital: uma impossibilidade objetiva. **Serviço social e sociedade**, São Paulo, n. 64, 2000.

PARANÁ. **Anexo I do Edital n. 141/2014** – Classificação final lista geral pontuação de todos os candidatos. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/639316051403899884.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2014.

PARANÁ. **Anexo I do Edital n. 169/2014**. Candidatos convocados. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5381884891407528081.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2014.

PARANÁ. **Antologia de textos filosóficos**. Curitiba: SEED, 2009.

PARANÁ. **Caderno de expectativa de aprendizagem**. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/caderno_expectativ as.pdf. Acesso em: 27 jan. 2014.

PARANÁ. Convênio garante qualificação profissional a estudantes. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3665&tit=Convenio-garante-qualificacao-profissional-a-estudantes>. Acesso: 20 jan. 2014.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Educação Básica Filosofia**. Curitiba: SEED, 2008.

PARANÁ. **Edital n. 017/2013**. Disponível em: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5373290551361651363.pdf>. Acesso em: 1 jul. 2014.

PARANÁ. **Instituições estaduais de ensino superior**. Disponível em: <http://www.seti.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=51>. Acesso em: 5 jun. 2014.

PARANÁ. **Lei nº 15.228, de 25 de julho de 2006**. Institui as disciplinas de filosofia e de sociologia como disciplinas obrigatórias na grade curricular do ensino médio do Estado do Paraná, conforme especifica. Disponível em: <http://www.alep.pr.gov.br/web/baixarArquivo.php?id=27666&tipo=LM&tplei=0&arq=482> Acesso em: 23 jan. 2014

PARANÁ. **NRE**. Disponível em: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>. Acesso em: 23 abr. 2014.

PARANÁ. **Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa**. Disponível em: <http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas/f/f/fcls/nre/visao.xhtml?cid=1&cid=1>. Acesso em: 18 fev. 2014.

PARANÁ. **PROJETO Folhas e Livro Didático Público são destaque no Congresso Nacional**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=168>. Acesso em 23 mar. 2014.

PARANÁ. **SECRETARIA EXPANDE ATIVIDADES PARA O CONTRATURNO NAS ESCOLAS**. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=4123&tit=Secretaria-expande-atividades-para-o-contraturno-nas-escolas>. Acesso em: 21 jan. 2014.

PERONI, V. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.; BAZZO, V. L.; PEGORARO, L. (org.). **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal**: entre o público e privado. Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2006. p. 11-23.

PETIÇÃO PÚBLICA BRASIL. **Abaixo-assinado contra a nova matriz curricular imposta pela SEED-PR.** Disponível em: <http://www.peticaopublica.com.br/PeticaoVer.aspx?pi=NESEF>. Acesso em: 20 jan. 2014.

POLITZER, G. **Curso de filosofia: princípios fundamentais.** 2. ed. Rio de Janeiro: Andes, 1957.

PRADO JR., C. **O que é filosofia.** São Paulo: Brasiliense, 1981.

RIDENTI, M. **O fantasma da revolução brasileira.** 2. ed. São Paulo: Ed.UNESP, 2010.

ROCHA, E. **A filosofia como disciplina escolar: perspectivas e caminhos de sua curricularização na rede municipal de ensino de Curitiba.** 2010, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/24981/dissertao%2b02-12-2010.pdf?sequence=1>. Acesso em: 23 jan. 2014.

SANTOS, F. **As políticas educacionais para o ensino médio do Estado do Paraná: uma análise histórica da inserção da disciplina de filosofia.** 2007, 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007. Disponível em: http://www.bicen-tede.uepg.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=258 Acesso em: 15 jan. 2014.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez e Editores Associados, 1980.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** Campinas: Editores Associados, 2007.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar.** Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHLESENER, A. H. Ensinar filosofia ou instigar a pensar? O desafio kantiano da realidade do ensino médio. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 3, n. 3, p. 6-15, jun./set. 2013.

SCHLESENER, A. H. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. **Caderno de Pesquisa – Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 3, n. 6, p. 49-62, jul./dez. 2008. Disponível em: http://universidadetuiuti.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq6/4_as_politic as_cp6.pdf. Acesso em: 10 jun. 2014.

SHNORR, G. M. **Filosofia no ensino médio**: reflexões a partir de uma experiência filosófica libertadora. 2006. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_schnorr.pdf Acesso em: 10 fev. 2014.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **Nota da APP-Sindicato sobre a matriz curricular**. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=7921>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO PÚBLICA DO PARANÁ. **SEED ANUNCIA MATRIZ PARA ENSINO FUNDAMENTAL E RECUA NO MÉDIO**. Disponível em: <http://www.appsindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=8065>. Acesso em: 20 jan. 2014.

SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS. **A história da SEAF ou a SEAF na história**. Disponível em: <http://seaf-filosofia.blogspot.com.br/search/label/Hist%C3%B3ria%20da%20SEAF>. Acesso em: 2 fev. 2014.

SOCIEDADE DE ESTUDOS E ATIVIDADES FILOSÓFICAS. Editorial. **Cadernos SEAF**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 2-4, ago.1978.

STANGUE, F. A. **O filosofar na sala de aula**: elementos para uma discussão metodológica sobre as diferentes dimensões de objetivação espaço-temporal entre professor/aluno na proposição e tratamento de conteúdos filosóficos no ensino médio. 2009. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: http://www.ppge.ufpr.br/teses/teses/M09_stangue.pdf Acesso em: 10 fev. 2014.

SUBTIL, M. J. D. A perspectiva teórico-metodológica marxista para a pesquisa em políticas educacionais. *In*: JORNADAS LATINOAMERICANAS DE ESTUDIOS EPISTEMOLÓGICOS EN POLÍTICA EDUCATIVA, 2014, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2014.

TONET, I. **Educação contra o capital**. 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács, 2012.

TONET, I. **Educação, cidadania e emancipação humana**. Unijuí (RS): Ed.Unijuí, 2005.

UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES. **PR**: Estudantes repudiam convênio do estado com Walmart. Disponível em: <http://www.une.org.br/2012/08/pr-estudantes-repudiam-convenio-do-estado-com-o-walmart/>. Acesso em: 20 jan. 2014.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Departamento de Filosofia Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas**: histórico do departamento. Disponível em: <http://filosofia.fflch.usp.br/departamento/historico>. Acesso em: 15 mar. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Catálogo de cursos 2013**: Cursos de graduação – presencial. Disponível em: <http://www.uepg.br/catalogo/cursos/2013.html>. Acesso em: 27 mar. 2014.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA. **Filosofia**: breve histórico do curso. Disponível em: <http://www.fafuv.br/filosofia.php>. Acesso em: 5 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Núcleo de Estudos Sobre Filosofia e Educação. Posicionamento dos educadores e pesquisadores do coletivo do NESEF/UFPR sobre as declarações da SEED em relação ao resultado do IDEB do Paraná. **Revista do NESEF Filosofia e Ensino**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 101-105, out./dez. 2012, jan. 2013.

VANHONI, A. **Perfil**. Disponível em: <http://www.vanhoni.com.br/about>. Acesso em: 17 mai. 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia e circunstâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

VOLTA da filosofia ao 2º grau, querem mestres. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 26 abr. 1977. 26 abr. 1977. Educação. p. 20. Disponível em: <http://acervo.folha.com.br/fsp/1977/04/26/2/4310881>. Acesso em: 19 set. 2014.

ZUBEN, M. C. V.; ARAÚJO, J. S.; COSTA, I. M. Avaliação dos principais livros didáticos de filosofia para o ensino médio existentes no mercado editorial brasileiro. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação – RESAFE**, n. 20, p. 157-178, maio./out. 2013. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/9670/7127>. Acesso em: 11 out. 2014.

Este livro foi composto em
Vollkorn 10,5 pt pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br  /editorabagai  /editorabagai

 contato@editorabagai.com.br