

entretextos

17 DE VOLTA ÀS ORIGENS: A REINserÇÃO DA
FILOSOFIA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES
BRASILEIROS

Marival Matos dos Santos

Junho de 2010

Marival Matos dos Santos
Doutorando em Educação ULHT

de volta às origens: a reinserção da filosofia nos currículos escolares brasileiros

Resumo

O ensino e a aprendizagem da filosofia é, antes de tudo, uma arte que desenvolve as faculdades de julgar e raciocinar em geral, e está atualmente revivida nas escolas em todos os níveis. O seu papel, como força reflexiva, assumiu relevância não só no passado, mas, sobretudo, no presente, porque o pensar filosófico possibilita o desenvolvimento de seres humanos mais criativos, críticos, reflexivos, independentes e comprometidos eticamente com as instituições humanas, em um novo mundo, movido pelo empreendedorismo, e põe em xeque o homem robotizado que apertava parafusos. Este novo mundo exige profissionais pro-ativos, capazes de pensar autonomamente e tomar decisões. Todavia, por que ensinar filosofia, se, de um lado, a juventude está apenas interessada em garantir o seu futuro, ouvindo os ditames do mercado, a partir de uma profissão que ofereça as garantias de sucesso, segurança e estabilidade imediatas, e de outro lado, a própria evolução científica e tecnológica nos oferecem facilidades que acabam criando os analfabetos funcionais e reintroduz o homem robô num mundo cibernético, para saber apertar, apenas, algumas teclas de computador.

Deste modo, qual o sentido de se ensinar e estudar filosofia se o conhecimento científico e as inovações tecnológicas substituíram a sabedoria? Por que introduzir nos currículos escolares um saber que aparentemente não tem utilidade, numa sociedade em que o espírito dominante é o do utilitarismo, do consumo, do imediatismo e da acumulação de capitais e de riqueza se a riqueza da “mais-valia” da filosofia não combina com a “mais-valia” do mercado?

Palavras- chave: Filosofia; ensino da filosofia; currículo nacional.

Abstract

BACK TO THE ORIGINS: THE REINTRODUCTION OF THE PHILOSOPHY IN THE BRAZILIAN SCHOOL CURRICULUMS

The education and the learning of the philosophy is, above all, an art that develops the faculties of judge and think in general, and is at present revived in the schools in all of the levels. His paper, as reflexive force, assumed not alone relevance in the past, but, especially, in the present, because thinking philosophical makes possible the human beings' more creative, critical, reflexive, independent and committed development, ethically, with the human institutions in a new world moved by the entrepreneurship and that calls into question the man automaton that held tight bolts and, for such need, requires itself professionals for-assets, capable of think with autonomy. However, by that teach philosophy, if, of a side, the youth is barely interested in guarantee his future, hearing the dictates of the market, from a profession that offer the guarantees of success, security and immediate stability, and of another side, to own technological and scientific evolution facilities offer us that finish creating the functional illiterates and reintroduce the man robot in a world cybernetic for know to hold tight barely Keys of any computer. In this way, which the sense of be taught and study philosophy itself the scientific knowledge and the technological innovations replaced the wisdom? By that introduce us school curriculums a knowledge that apparently does not have utility, in a society in that the dominant spirit is the of the utilitarianism, of the consumption, of the immediacy and of the accumulation of capitals and of wealth itself the wealth of the "surplus value" of the philosophy does not combine with the "surplus value" of the market?

Key words: Philosophy Reintroduction; Teaching philosophy; National Curricular.

1. Introdução

A filosofia existe desde os pré-socráticos e as upanishads, significa amor à sabedoria, uma vez que, etimologicamente, vem das expressões gregas **(φιλία)** + **(σοφία)** que deram origem às expressões latinas (philia) + (sophia), entretanto, sabedoria é diferente de conhecimento. A sabedoria está para a filosofia, assim como o conhecimento para a Ciência e uma não existe sem a outra, apesar do aparente divórcio em que se encontram desde o século XIX.

Provavelmente a filosofia surgiu e evoluiu em face das incertezas quanto à origem do ser humano, sua constituição e para onde vai. Ao tentar decifrar o universo e descobrir-se a si próprio, contemplar o belo, o justo, e ao buscar a felicidade e a verdade, o homem despertou para a filosofia. Esta descoberta evolui desde a construção e desconstrução dos mitos na Grécia dos séculos VII A.C. e continua em evolução. Foi assim que surgiram os primeiros pensadores e com as suas idéias – a filosofia e as suas principais vertentes: idealismo, realismo, positivismo, evolucionismo e pragmatismo.

A partir daí, o pensar filosófico, ou seja, a busca da sabedoria ficou restrita à classe dos eruditos que, em geral, compõem as elites orgânicas que governam uma humanidade, dirigida, ostensivamente, muito mais para a permanência no sonambulismo do que a adquirir uma maioria kantiana. Isso ocorreu e ainda ocorre porque a ciência, considerada geradora do conhecimento e de tudo o que é verdade, em vez de libertar as massas da miséria sobrevive com a miséria das massas e se reduziu, em algum grau, a um mito, como dizia Freud a Einstein, em 1932: “Não será que cada ciência, no fim, se reduz a um certo tipo de mitologia?”.

A filosofia ficou reduzida a sua inutilidade porque chegamos em uma situação tal - no século XVIII e XIX, era das revoluções políticas, filosóficas, científicas e industriais - em que os filósofos e os cientistas debatiam sobre a utilidade da Filosofia e quem deveria decidir o caminho da humanidade, a Ciência ou a Filosofia?

Marx defendia a possibilidade de o homem intervir na história e na sociedade. Para ele os filósofos já haviam pensado muito sobre o mundo, e era necessário transformá-lo. Crítico de Proudhon que escreveu sobre a Filosofia da Miséria, respondeu Marx com a

Miséria da Filosofia. E por isso, cuidou de elaborar a sua doutrina política, materialista, fundada no socialismo científico e no determinismo econômico, partindo de Hegel e Kant, para explicar que a luta entre as classes sociais determina a evolução do homem.

Ora, o ideal de uma sociedade sem classes e sem Estado nunca foi atingido na prática apesar da experiência da ex-URSS, a menos que venha a ser implantado o globalitarismo, idéia que, segundo a doutrina do pensamento único, não está descartada.

2. Ciência, religião ou filosofia quem vai conduzir a história?

Se para a mais pura e genuína filosofia coube um papel marginal na condução dos destinos da humanidade, uma vez que os sábios não conseguiram transformá-la, a ciência e suas variações também não a transformaram, ainda que tenha penetrado profundamente na natureza do átomo e nas vastidões do espaço e garantido as futuras gerações com as conquistas tecnológicas. Pelo contrário, produziu seres humanos massificados, acríticos, e as suas teorias para explicar a origem do universo e do homem, são explicações que também não se encaixam perfeitamente dentro da sua própria metodologia, além do que o cientista se transformou em um mito, em que só ele sabe pensar de maneira correta, os outros são liberados da obrigação de pensar e devem obedecer às suas ordens.

São inegáveis os avanços científicos e as inovações tecnológicas que se duplicam em escalas de tempo cada vez menores, porém, ora para o bem comum da humanidade, ora para destruí-la. Apesar desse viés, é impensável desejar retornar à carruagem em troca dos meios de transporte mais velozes e da possibilidade do ser humano viajar no tempo e no espaço, para frente e para trás tal como os Físicos prevêem.

Entretanto, tais facilidades também criaram outras tantas fragilidades, justamente pelo fato de a Ciência ter-se “divorciado” da filosofia, privilegiando mais a matéria e se distanciando da sua essência, o seu próprio Espírito, de onde promanam todas as coisas.

Nem a filosofia nem a ciência materialistas encontrarão solução para os problemas humanos – uma sociedade ideal, um Estado-República ideal, a cidade ideal, a escola ideal, a organização econômica e política ideais, uma vez que a psicogênese do homem, a personalidade-alma, desde que fora criado o ser humano e desligado do criador, permanece

imutável – com as mesmas tendências: espírito agressivo, guerreiro, egoísta, avarento, orgulhoso, ambicioso, injusto e, o que é pior, corruptível, além de uma série de outros deuses ou reis cujo espírito o ser humano continua obstinadamente seguindo. Até quando?

Em face do caos social instalado, os filósofos estão, como alquimistas, voltando com suas doutrinas na esperança de reverter os sinais de *barbárie* para a qual vamos aceleradamente caminhando.

Estamos, portanto, assistindo a uma retomada da filosofia na Universidade. E quão seria virtuoso para a Universidade que justamente agora que está mais para a Multiversidade ou Diversidade, em função dos seus múltiplos usos, que esse retorno viesse a desmassificar toda uma cultura utilitarista, reverter a atual conjuntura e estrutura sócio-política desfavoráveis, resultantes de uma crença no materialismo e realismo ingênuos, baseados no conhecimento construído através da observação de uma realidade a partir da simples produção dos sentidos, e, quiçá, pudesse resolver o problema da criminalidade avançada em escala global, e tornar o homem um ser certinho, angelical nesse planeta. Quem sabe! Pode até acontecer essa transformação, não como produto da filosofia e pensamento humanos, mas, sim, guiada, por um poder ou pensamento superior, divino, uma vez que, por incrível que pareça, segundo Nietzsche “Deus é um pensamento que torna torto tudo que é reto e faz girar tudo que está parado” e versa-vis.

Por outro lado, as correntes otimistas vêem o ensino da filosofia nas escolas, em todos os níveis, como uma esperança dos que sempre sonharam com um mundo melhor, mais justo, conduzido por homens reflexivos e guiados por conhecimentos, ou saber, obtidos, não pela produção dos sentidos, mas revelados.

Com efeito, vejo como bem-vinda a filosofia nas escolas, no ensino acadêmico, superior e fundamental. Aliás, creio que as faculdades ou academias de filosofias nunca deixaram de existir e de ensinar desde Aristóteles A.C. Todavia, o que precisa é saber qual a filosofia que estão revelando e ensinando.

A humanidade passou por fases em que foi conduzida por reis e legisladores, cuja sabedoria, segundo as mais genuínas filosofias era obtida mediante revelação.

Aristóteles, na Academia de Platão ou na corte da Macedônia de Felipe II, foi preceptor de Alexandre Magno, Rei da Macedônia, que conquistou o mundo para unificá-lo

em um enorme Império Mundial (Império Medo-Persa, entre 336-323 AC) e é visto como um erudito, cuja concepção, a “homónoia”, ou seja, a unidade fundamental da raça humana, a qual quis agrupar num Estado Global, é de imensa transcendência. Ultrapassa a visão do seu mestre Aristóteles. Seduz os filósofos estóicos e prepara o Cristianismo. Porém, Alexandre, “O Grande”, considerado como um Deus, diante dos Faraós, até como Faraó, morreu aos 33 anos.

Moisés foi um grande legislador, recebeu diretamente de Deus os Dez Mandamentos e escreveu, inspirado por Deus, o Pentateuco, nem por isso a humanidade se corrigiu tornando-se ética.

Cristo, o grande Mestre, considerado arquiteto do Universo, filósofo, pedagogo, advogado, conselheiro, psicólogo, sociólogo, reformador e redentor da humanidade, pregou, para multidões, o Sermão da Montanha, mostrando o caminho da retidão e da justiça. Revelou aos seus discípulos muitos mistérios e um deles o traiu levando-o para a “morte” na cruz. Portanto, nem filosofia, nem ciência, nem a religião transformaram eticamente o ser humano nem o vão transformá-lo.

Todavia, nem por isso, a religião deixa de ser útil ao homem, nem a ciência e muito menos a filosofia. Porém, qual das três vai reconduzir a humanidade, definir um novo paradigma, as regras do jogo, as convenções e as leis para a retomada da história? Nenhuma. Isto é, isoladamente nenhuma, mas as três atuando em conjunto, cujos preparativos para esse objetivo já vêm sendo delineados pelas elites orgânicas e suas políticas, notadamente direcionadas para os países pobres e emergentes.

Até a instalação ou domínio de um novo pensamento global e único, da transição entre o velho paradigma e um novo que redirecione o espírito humano para o caminho da virtude, do belo, do justo, a mudança será sempre em situação de crise em todos os campos da cultura humana, científicas, religiosas, filosóficas e no ensino superior não será diferente e não haverá transformação enquanto perdurar uma transição subordinada às exigências da acumulação de capital.

Segundo, Musse (2009), o debate sobre o sentido e o destino da Universidade, enquanto ciência, em termos globais, à primeira vista, trata de uma questão mundial que repõe e atualiza o “conflito das faculdades” (Kant, 1798), tema que se tornou um marco

referencial na construção do debate em torno do objeto da Ciência & Filosofia e por extensão da Universidade, cujo projeto, dito civilizatório, fora selado no pós-guerra pelo triunfo do capitalismo de Estado em termos mundiais.

Tal conflito se deve exatamente à criação da faculdade de filosofia na Alemanha em relação ao “*status quo*” conquistado pelas tradicionais faculdades de teologia, medicina e direito, porém, não só envolvia a crucial questão da autonomia acadêmica gradualmente ampliada via indeclinável combate à heteronomia ou autodeterminação da autoridade eclesiástica e de sua transcendência religiosa, sob a égide de um direito canônico, mas, também, tal como na atualidade, era um conflito sobre a recorrente problemática do paradigma educativo.

Ou seja, a controvérsia recaía entre decidir exatamente sobre o que deveria ser privilegiado no ensino: Capacitar o aprendente para o exercício profissional ou para a formação moral e intelectual? Dicotomia não apenas definida pelos germânicos a partir dos vocábulos *Erziehung* e *Bildung*, mas também pelos franceses via diferenciação estabelecida pelos filósofos do iluminismo entre educar e instruir.

Kant, então, propõe uma solução conciliatória em que cada faculdade torna-se autônoma em seu domínio, na sua especialidade o que acabou se tornando o fundamento da moderna Universidade, notadamente, após o advento de tal concepção por Humboldt na Universidade de Berlim, concepção esta que foi disseminada no mundo Ocidental e permitiu a Max Weber apresentar, nos anos vinte do século passado, a consequência do racionalismo e do intelectualismo, como um mal-estar ou desencantamento do mundo, reflexo de uma eterna controvérsia, alimentada pelas soberanias e transcendência ora da religião, ora da superioridade da ciência, das artes, da política, da filosofia, cujos antagonismos foram decodificados por Kant desde 1798 como o conflito das faculdades e definido por Weber, 120 anos mais à frente como um pluralismo ou “politeísmo de valores”, tornando-se mais acentuado a partir da segregação entre o homem erudito, culto e o técnico ou especialista, segundo a terminologia de Ortega & Gasset, ou as “três culturas”, isto é, a tripartição entre Ciência, Sociologia e Literatura na definição de Wolf Lepenies que desdobra a distinção clássica de W. Dilthey entre “ciências do espírito” e “ciências naturais”.

Essa “crise da ciência européia” resulta, até hoje, das discordâncias e disrupção entre o pensamento científico e o filosófico, segundo E Husserl, Apud Nietzsche, o qual alertara que a ciência não é capaz de fornecer um sentido para a existência humana, uma vez que não consegue responder o que somos por que somos e para onde vamos, justamente porque o seu papel ficou restrito à lógica econômica como mais um subproduto do mercado, daí a crescente perda da autonomia das atividades científicas, da cultura filosófica e da própria transcendência da religiosidade.

3. Currículos, filosofia e crise do ensino no Brasil.

A Filosofia sempre foi tratada no âmbito da educação básica brasileira como produto requintado, acessível à elite. Decantada nos discursos oficiais, entretanto era relegada na prática educativa e sua história é marcada pela exclusão. Já no período jesuítico, entre 1553 e 1758, só os colonos brancos podiam estudá-la. Os indígenas, negros, mestiços e pobres recebiam uma educação catequético-religiosa de segunda ordem.

A formação educacional proposta para o homem daquela época pelos jesuítas deveria ocorrer em duas frentes, estabelecidas na *Ratio*, ordenadas e subseqüentes. O ideal da *Ratio Studiorum* era a formação do homem universal, humanista e cristão. O currículo tinha uma forte tendência para o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico. Tinha como pressuposto teórico a *Summa Theológica* de São Tomás de Aquino. Seus pressupostos curriculares privilegiavam aulas expositivas, nas quais ao mestre cabia determinar o método de estudo, a matéria e o horário. O ensino e a avaliação dos alunos pelo mestre eram em sua maioria orais.

Foi esse modelo educativo que a corte portuguesa adotou para promover a colonização brasileira. A educação jesuítica vinha ao encontro das necessidades da Corte em relação à Colônia.

Com a expulsão dos jesuítas e o fechamento de seus colégios em 1759, restaram no país poucos centros de instrução (conventos franciscanos, carmelitanos e capuchinhos).

A reforma de Pombal, no ensino, só foi implantada em 1772, o que deixou a Colônia abandonada educacionalmente por treze anos. Foi neste período que o Estado assumiu a educação pela primeira vez.

Durante 27 anos, Pombal, em sua obra reformista, combinou elementos contraditórios, como mercantilismo e iluminismo, buscando fortalecer o Estado. Suas reformas constituíram uma violenta reação antijesuítica. Um novo modo educacional, público, foi implementado, visando diversificar o conteúdo, incluir a versão científica, e torná-lo mais prático através das aulas régias.

A Reforma Pombalina primou pela tentativa de incluir na educação brasileira o caráter crítico, racional e artístico, típicos do Iluminismo, do qual Pombal era declarado defensor. Teve por objetivo criar uma escola útil aos fins do Estado e, nesse sentido, ao invés de preconizar uma política de difusão interna e externa do trabalho escolar, Pombal organizou a escola para, antes de servir aos interesses da fé, servir aos imperativos da Coroa.

Não havia currículo, no sentido de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, nem uma duração prefixada se condicionava ao desenvolvimento de qualquer matéria. Cada aula régia constituía uma unidade de ensino, com um único professor, para uma determinada disciplina. Era autônoma e isolada, pois não se articulava com outras e nem pertencia a uma escola. O aluno se matriculava em tantas aulas quantas fossem as disciplinas que desejasse.

Os conteúdos oferecidos (no Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Maranhão, São Paulo, Vila Rica e Mariana) abrangiam as primeiras letras, gramática, latim, filosofia, grego, francês, geometria, aritmética e botânica. Mais tarde, com o desenvolvimento econômico, foram introduzidas além da filosofia, matérias como Retórica, Hebraico, Matemática e Teologia.

A partir daí, as “reformas” havidas no ensino passaram a responder pelo seu constante vai-e-vem no currículo escolar.

Em 1891, por exemplo, Benjamin Constant não a privilegiou em sua reforma educacional. Pelo contrário, rompe com o humanismo tradicional, inserindo princípios filosóficos positivistas. Implanta o ensino enciclopédico, acrescenta Ciências, Noções de Sociologia, Moral, Direito e Economia Política no ensino secundário.

O pensamento cultural brasileiro, ainda associado à tradição de Coimbra, ia cedendo lugar ao racionalismo de Descartes, positivismo de Comte, transformismo de Darwin e ao

evolucionismo de Spencer. O meio cultural fervilhava de nacionalistas como Castro Alves, Aluísio de Azevedo, Raul Pompéia. O fundamental dessa reforma foi o ato de assumir um sistema de idéias, expresso através do positivismo comteano, com um conteúdo filosófico mais ou menos definido. Naquele momento da história nacional, as idéias de Augusto Comte, ao lado da mentalidade humanística, retórica e jurídica da grande maioria da elite dirigente, educada no antigo regime tiveram grande influência na determinação das diretrizes educacionais do país. Com a Reforma proposta por Benjamim Constant, pela primeira vez, após a expulsão dos jesuítas, foi executada no Brasil uma diretriz educacional que abrangia todos os níveis de ensino.

Essa reforma de Benjamim Constant transformou o Colégio Pedro II, criado em 1837, na cidade do Rio de Janeiro, em Ginásio Nacional, sendo padrão para todo o ensino secundário nacional. Além disso, era “[...] uma tentativa do governo central de exercer a direção sobre este ramo de ensino em todo o país” (Cunha Júnior, 2008, p.23). O referido estabelecimento de ensino secundário foi organizado sob a forma de seriação e fornecia o grau de Bacharel em Letras aos seus concluintes.

Já em 1901, a Reforma Eptácio Pessoa (Decreto 3.890/1901) introduziu a lógica como disciplina filosófica no último ano do ensino secundário. Na organização escolar da Reforma Eptácio percebe-se influência da filosofia positivista.

A Reforma Rivadávia (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com o nome de Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, nem se referiu à Filosofia.

A Reforma Maximiliano, realizada em 1915, conforme Decreto nº 11.530, de 18/3/1915, reorganiza o ensino secundário e o superior. Previu cursos facultativos de lógica e história da filosofia, mas esses nunca chegaram a se concretizar.

Com a Reforma Rocha Vaz (Decreto 16.782/1925), ocorrida sob o clima das idéias liberais, a Filosofia reapareceu como disciplina obrigatória no quinto e no sexto anos do ensino secundário.

Em 1932, a Reforma Francisco Campos (Decreto 21.242/1932) dividiu o ensino secundário em ciclos: o fundamental e o complementar, com cinco e dois anos respectivamente, sendo que a Filosofia foi introduzida apenas no currículo do segundo ciclo.

Entretanto, em face das necessidades do desenvolvimento econômico, com o Brasil saindo da República Velha, as inovações curriculares iniciadas a partir dos anos vinte e trinta do século passado são mudanças nas políticas educativas caracterizadas por fortes influências das correntes do pensamento progressista e pragmáticas, americanas e européias, para atender aos objetivos de crescimento econômico do país seguindo uma tendência elitista e de superação das imitações da antiga tradição pedagógica jesuítica e enciclopédica, de influência francesa na educação brasileira.

Entre 1920 e 1930 ocorreram várias reformas estaduais com novas propostas pedagógicas (Fernando de Azevedo no Rio de Janeiro, Anísio Teixeira na Bahia e Francisco Campos em Minas Gerais).

Em 1922, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de Fernando de Azevedo e outros 26 educadores, condenaram o elitismo na educação brasileira, preconizando uma escola pública gratuita, laica e obrigatória.

Em 1930, Francisco de Campos criou o estatuto das Universidades e organizou o ensino secundário. Foi então fundada, em 1934, a Universidade de São Paulo (USP) e, em 1937, a então Universidade Nacional do Rio de Janeiro, atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Com as primeiras reformas educacionais, e tendo em mira um ideário progressista do pensamento de Dewey e Kilpatrick, nascem, a partir da mescla de princípios, ora de orientações críticas, ora com programas de instrução de massa, o movimento escolanovista, o INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e o PABAAE – Programa de Assistência Brasileiro-Americana à Educação Elementar. Tais idéias norteadas pelo liberalismo econômico tomaram assento até antes do golpe militar no Brasil (Nagle, 1974; Saviani, 1983b).

Entre os articulistas da reorganização da instrução pública no Brasil, com ênfase para a reforma curricular, destacam-se vários educadores entre os quais, Anísio Teixeira que após a reforma empreendida na Bahia foi para os EUA onde estudou na Universidade de Colúmbia com expoentes da educação norte-americana, como John Dewey. Retornando ao Brasil, divulgou e aplicou o ideário pragmatista e progressista norte-americanos.

Todavia, pensadores europeus como Claparède, Decroly e Montessori, cujas idéias também eram de cunho progressista, também influenciaram as bases do pensamento curricular brasileiro.

Portanto, a organização do currículo, no Brasil, toma corpo e assume relevância e se insere no contexto socioeconômico-político no período compreendido entre 1930-1960, a partir de uma legislação de ensino, com destaque para as reformas Francisco Campos e Capanema que foram articuladas com mudanças curriculares para atender ao desenvolvimento econômico brasileiro e aos interesses elitistas nitidamente visíveis na legislação, a exemplo do Decreto 19.890 de 18/04/1931 que dispõe sobre a organização do ensino secundário e a Lei Orgânica do Ensino Secundário - Decreto-Lei 4.244 de 09/04/1942.

Segundo Moraes (2003, p. 133), nessas reformas havia um espírito filosófico segundo o qual a organização da sociedade dar-se-ia pela reforma da educação e do ensino, pela importância da formação de cidadãos e pela reprodução e modernização das elites sociais, acrescidas da consciência cada vez mais explícita acerca da função da educação no trato da questão social como a educação rural, para conter a migração do campo para as grandes cidades e a formação técnico-profissional do trabalhador, visando solucionar o problema das agitações urbanas (Moraes, 2003, p.132).

A reforma de Campos empreendida em 1931 marca o início do processo de centralização do governo federal em relação à educação, uma vez que até então inexistia uma política nacional que subordinasse os sistemas estaduais. Em 11 de abril de 1931, é criado o Conselho Nacional de Educação e organizado o ensino superior no Brasil, adotando-se o regime universitário. Em 18 de abril de 1931, o Decreto 19.890 dispõe sobre a organização do ensino secundário e ao final de junho do mesmo ano, o Decreto 20.158, organiza o ensino comercial. A reforma Francisco Campos tutela o ensino nacional. Esta reforma pode ser considerada uma síntese da proposta escolanovista (Xavier, 1990).

Com efeito, nas idéias político-educativas de Francisco Campos estava a crença de que a reestruturação da sociedade concretizar-se-ia mediante uma política reformista dos currículos e metodologias do ensino na escola, consubstanciadas para a formação do cidadão, produção e modernização das elites. Em seu ideário, portanto, estava claro que a

formação das elites era a prioridade, bem como se admitia que essa mesma elite tinha as condições para decidir quais deveriam ser os rumos da educação para os demais. Vê-se, claramente, a idéia Campista de formação de uma massa crítica gestora do restante.

Deste modo, pela primeira vez, uma reforma, no Brasil, atingiu os vários níveis de ensino (secundário, comercial e superior) e foi imposta a todo território nacional. Nesse sentido, foi instituído o sistema universitário no Brasil, através do Estatuto das Universidades e da organização da Universidade do Rio de Janeiro; o ensino secundário foi reformado na lógica de uma formação propedêutica para o ensino superior; a partir dos cursos técnico-profissionais foi organizado o ensino comercial, que não permitia o acesso dos alunos ao ensino superior, privilégio exclusivo dos que concluíam o ensino secundário propedêutico.

Na prática, a reforma de Campos estabeleceu um projeto de educação diferenciado: isto é, uma educação “para pensar” e outra “para produzir” (Zotti, 2005).

A Reforma Capanema, por sua vez, consagrou a tendência que já vinha sendo afirmada por Francisco Campos e reafirmada nos princípios da Constituição de 1937, em relação à dualidade do sistema de ensino brasileiro: um ensino secundário público destinado às elites condutoras do país e um ensino profissionalizante destinado à formação da classe trabalhadora.

De 1942 a 1946, durante e após um ano do Estado Novo, na Era Vargas, foram realizadas reformas parciais nos diversos ramos de ensino, através de Decretos-lei, conhecidos como Leis Orgânicas do Ensino, implementadas na gestão ministerial de Gustavo Capanema, cuja nova legislação flexibilizou e ampliou a reforma Francisco Campos que acabou ficando restrita ao ensino comercial.

Foram aprovadas a Lei Orgânica do Ensino Industrial (1942), a Lei Orgânica do Ensino Secundário (1942) o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial SENAI (1942), a Lei Orgânica do Ensino Comercial (1943), a Lei Orgânica do Ensino Primário e Normal (1946) e a Lei Orgânica do Ensino Agrícola (1946). Essa legislação completa o processo político dado pela criação do ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública e possibilitaram a consolidação de diretrizes em todos os níveis. A Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-lei 4.244 de 09/04/1942) é um dos pontos centrais da Reforma

Capanema, uma vez que acentua mais explicitamente o caráter elitista da Reforma Francisco Campos, neste nível de ensino.

De 1942 a 1958, a Filosofia teve seus programas constantemente alterados. No ano de 1959, defensores da escola pública lançaram o Manifesto dos Educadores, assinado por 185 educadores e intelectuais, entre eles, Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo, Florestan Fernandes e Fernando Henrique Cardoso.

Em 1961, ano em que tem início a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de número 4.024, por não atender aos objetivos da tecnoburocracia estatal da nova concepção de educação, a Filosofia é excluída da educação básica.

A aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961, garantiu o direito à educação em todos os níveis, criou o Conselho Federal de Educação (1962), fixou os currículos mínimos e garantiu a autonomia às universidades.

Entrementes, nenhuma das reformas questionou a ordem capitalista vigente e a sua lógica: a do mercado competitivo e a eficiência técnica na alocação dos recursos escassos, em um Brasil, pobre, sedento pelo desenvolvimento, desde 1930 ao presente.

Em 1960, surgiram as primeiras iniciativas de educação popular, voltada, também, para o atendimento à população adulta como o Movimento de Educação Popular liderado por Paulo Freire, cuja proposta foi adotada por inúmeros países da América Latina e da África e, o Movimento de Educação de Base, iniciativa da Conferência dos Bispos do Brasil (CNBB).

A partir de 1964 diversos acordos foram assinados com os EUA e com isso as políticas públicas educacionais tomam uma dimensão nitidamente tecnicista, em sintonia com o discurso da modernização da infra-estrutura e da eficiência técnica em todos os setores inclusive no processo pedagógico de formação do capital humano direcionado para um mínimo de massa crítica necessária à gestão industrial e ao desenvolvimento tecnológico nacional, compatíveis com as doutrinas do binômio segurança e desenvolvimento, assimiladas pelos gestores militares entre 1964-1985. Em 1969, quando o expurgo da Filosofia é regulamentado, atendendo aos acordos celebrados entre Brasil e Estados Unidos, disciplinas como Educação Moral e Cívica passam a ocupar o lugar da Filosofia.

O regime militar (1964-1985) reformula o sistema educacional para torná-lo mais eficaz na formação do capital humano destinado ao atendimento das necessidades do desenvolvimento nacional. Reforçava-se o objetivo de instrumentalizar os estudantes brasileiros para a inserção no mercado de trabalho através do domínio de habilidades, competências e saberes demandados pela modernização produtiva. Nessa lógica, o sistema seriado dos currículos gradeados e disciplinares e a promoção por série reforçavam a seletividade no processo de ensino.

A Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, mantém a seriação como forma de organização curricular:

Também foi desenvolvido na gestão dos militares o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja proposta era o atendimento, em âmbito nacional, da população analfabeta, através de programas de alfabetização e de educação continuada de adultos e adolescentes.

Com o arrefecimento da ditadura, e a abertura política lenta e gradual, após a aprovação da anistia, supostamente ampla e irrestrita, o debate em torno das consequências da profissionalização avançou e culminou com mudanças na Lei nº 7.044 de 1982, que alterou dispositivos referentes à profissionalização e permitiu a presença de Filosofia no currículo enquanto disciplina optativa.

A presença da Filosofia no ensino médio foi pouco alterada, uma vez que algumas escolas a re-introduziram nos currículos, e apenas alguns Estados se dispunham a legislar sobre o assunto.

Com a redemocratização e um inevitável esvaziamento dos espaços de lutas dos professores, o movimento pelo retorno da filosofia só conseguiu se rearticular na segunda metade dos anos de 1990.

Uma segunda lei de Diretrizes e Bases foi projetada, em 1988, e aprovada em 1996.

A atual LDB (Lei 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos, a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Atualmente, a educação no Brasil está dividida em vários níveis: inicialmente o ensino pré-escolar que atende a criança até a idade de seis anos e, está subdividido em cursos maternais, de jardim da infância e a pré-escola, quando começa a alfabetização.

Posteriormente, a criança ingressa no ensino primário ou de primeiro grau que é seguido, sucessivamente, pelo ensino secundário ou de segundo grau, pelo ensino superior ou de terceiro grau e, finalmente, poderá ter acesso a um quarto nível de ensino que diz respeito à pós-graduação.

O acompanhamento dos cursos e sua organização curricular no Brasil são efetuados por diversos sistemas entre os quais o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), configurado em 1988 pela Constituição Federal (Art. 206 a 214), reeditado pelas MP 661/94; MP 711/94; MP 765/94, e regulamentado pela Portaria 1795/94 com o objetivo de acompanhar a qualidade do ensino básico das escolas públicas e particulares de todo o país, detectar os problemas incidentes no ensino, propor e definir ações para corrigi-los e subsidiar, a partir dos resultados, a formulação de políticas educacionais. Foi reconfigurado pela Portaria n.º 931, de 21 de março de 2005, e é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB, Portaria 89/2005) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC, Portaria 69/2005).

Como decorrência das Resoluções nº 2/97 e 3/97 e do Parecer CNE/CEB3/1997, a partir de 1999 assumiram relevância nos projetos pedagógicos nacionais os chamados Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais propõem uma mudança de enfoque em relação aos conteúdos curriculares. Em vez de um ensino onde o conteúdo é concebido como um fim em si mesmo, os PCNs propõem um ensino segundo o qual o conteúdo deve ser desenvolvido como um meio para que os alunos potenciem as capacidades que lhes permitam aprender a aprender, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a conviver, a produzir e usufruir dos bens culturais, sociais e econômicos.

O ENEM foi instituído e normatizado pela Portaria 438/98 para avaliar o Ensino Médio e, apesar de não fazer parte do SAEB, segue a matriz de competências da OCDE, enquanto o SAEB segue um modelo de fluxo e produtividade da UNESCO, que permite a análise do sistema educacional como um todo – taxas de produtividade, perdas com evasão e repetência, níveis de escolarização real em cada um dos Estados e do país.

No ensino superior, o monitoramento é executado pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) para acompanhamento do terceiro grau. Criado pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, o SINAES é formado por três componentes principais: a avaliação das instituições, dos cursos e do desempenho dos estudantes (ENADE). Avalia todos os fatores que giram em torno das condições do ensino (ACE), a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente, as instalações e vários outros aspectos curriculares.

Com efeito, os sistemas de avaliação vêm criando uma cultura avaliativa, que, de certo modo, estimula um ranking no ensino acadêmico a partir da competição institucional, e são observados como legitimadores de um complexo de saberes e poderes, em geral, reflexos das exigências impostas pelo capital internacional. Tais reformas e sua cultura de avaliação até então (2007) não contemplavam, em nível nacional, a necessidade de uma avaliação menos formativa e mais crítica quanto ao pensar filosófico do corpo discente, no ensino superior e médio.

Deste modo, a reinserção da filosofia tornou-se obrigatoriedade a partir da Lei 11.684/2008, em 02 de junho de 2008, quando foi sancionada pelo Vice-Presidente da República. Isto foi possível devido à alteração do artigo 36 da LDB nº 9.394/1996. A Lei estabelece no seu inciso IV: "serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio". A partir desta obrigatoriedade houve uma lenta, mas crescente consolidação da disciplina no ensino médio e inclusão da Filosofia como disciplina de nível fundamental em alguns municípios do país. Observa-se também, por outro lado, um avanço dos cursos de Filosofia na graduação e pós-graduação, além da presença da Filosofia em programas de ingresso à Universidade e, em algumas, inclusive com presença no vestibular, bem como a reformulação das diretrizes para a formação de professores no terceiro grau, com aumento da carga horária relativa à Prática de Ensino fixada, no mínimo, em 400 horas (Cadernos Cedes, 2004).

Observa-se como resultado do reformismo da política educacional no país, que o analfabetismo, centro de preocupações constantes, vem apresentando quedas contínuas: 20,1% em 1991 para 14,5%, entre a população com 15 anos ou mais em 2001. No entanto entre a população rural esse índice continuava alto: 31,2%.

Em 2007, o Brasil ocupava a nona posição no ranking de países com maior taxa de analfabetismo da América Latina e do Caribe. A taxa de analfabetismo brasileiro (11,1%) era superior à média dos países da região (9,5%). O Brasil perde para Haiti, Nicarágua, Guatemala, Honduras, El Salvador, República Dominicana, Bolívia e Jamaica em número de pessoas que não sabem ler nem escrever.

Segundo dados publicados pelo IBGE (2009), a taxa de analfabetismo urbana do Brasil é muito superior às apuradas no grupo de países fundadores do MERCOSUL.

Em 2005, o Paraguai tinha taxa de 5,6%; a Argentina, de 2,8% e o Uruguai, de 2,0%. A menor taxa da região foi apurada em Barbados (0,3%).

Os dados reunidos pelo IBGE mostram também um esforço significativo de redução do analfabetismo em vários países latino-americanos, entre 1995 e 2005. No Brasil, houve uma queda na taxa de analfabetismo urbana para população acima de 15 anos de idade de 15,3% para 11,1% no período. Na Bolívia, caiu de 17,9% para 11,7%. No Paraguai, de 8,1% para 5,6%. No Peru, de 12,2% para 8,4%.

Além dessas estatísticas não serem confiáveis, em face da lógica do ensino de resultados e da ênfase na quantidade e não na qualidade, observa-se que o contingente de analfabetos ainda é muito expressivo e tem sido um desafio constante para os governos.

Apesar do reformismo e da redução relativa do analfabetismo, do exposto, verifica-se que a lógica do mercado prevalece no processo de elaboração de currículos. Contudo, no delineamento dos objetivos programáticos, seja para a Universidade ou para o Ensino Fundamental, tais objetivos sempre foram considerados à luz das diversas filosofias educacionais, entre as quais o aristotelismo, tomismo, idealismo moderno, realismo e, sobretudo, o pragmatismo, numa tentativa de conciliar idéias conservadoras, religiosas e progressistas que reúnem diferentes e, por vezes, interesses antagônicos, e por essa razão o resultado final é uma política curricular inconsistente, com tendências tecnicistas e progressistas, combinadas com elementos da tradição católica, produzindo indivíduos, conforme as exigências da ética mercantilista, ora uma elite dirigente para pensar, não raro, também acrítica, ora robôs, mão-de-obra para produzir e reproduzir a lógica da mais-valia do mercado.

De sorte que, a reintrodução da filosofia nos currículos escolares como uma esperança de o homem atingir a sua maioria Kantiana e restaurar a sua capacidade de filosofar em quaisquer campos das ciências é uma concepção que, numa visão mais global, se contrapõe à distopia da universidade como unidade de negócio, produtivista, taylorista, que transforma o saber científico em trajetórias tecnológicas como a principal força motriz da produção desde o final do século XIX e que foi aprofundada pela globalização financeira agravando mais ainda a alienação das atividades acadêmicas pela pressão crescente sobre o sistema de produção e difusão do conhecimento científico nacional.

A subordinação da educação nacional à lógica mercantil fez proliferar programas de educação inclusiva e métodos de ensino a distância para engordar as estatísticas de acesso à Universidade no Brasil, cujo ingresso não garante sucesso profissional, uma vez que as instituições privadas, com raríssimas exceções, são usinas de fornecimento de diplomas a indivíduos incapazes de exercer um pensamento crítico.

4. Conclusão

À guisa da conclusão, buscamos entender a reintrodução recente da filosofia nos currículos escolares. A análise desse retorno envolve uma problemática que ultrapassa, e muito, a questão da reintrodutoriedade obrigatória da Filosofia como disciplina ou como matéria ou tema transversal nos níveis fundamental, médio e superior de ensino, uma vez que há toda uma difusão extra-acadêmica do discurso filosófico em nome ou não da filosofia e que deve ser pensada. De certo modo, essa volta é, de um lado, vislumbrada pelos idealistas como um renascimento de sua autodeterminação em meio a um processo discrepante entre as ciências que se transformaram em mitos, mas, também pela própria irracionalidade das crenças religiosas. De outro lado, em última análise, entendida, pelos realistas, como sustentada na ideologia do mercado e dependente da irracionalidade da lógica da acumulação do capital – uma volta, em meio a um processo massificante do ensino em todos os seus níveis.

Idealismos e realismos à parte, a volta da filosofia nos currículos é um incentivo para que os estudantes em todos os seus níveis, do fundamental ao acadêmico possam retomar a consciência da sua situação no mundo.

Compreender a si próprio e as realidades transcendentais a que estamos ligados são desafios que valorizaram o pensar filosófico não só no passado, mas desde sempre e principalmente nos dias atuais diante de um mundo em crise em todos os campos, razão por que a filosofia está sendo desafiada. Não resolver a problemática a que os outros saberes se põem, ou como força para a transformação do sistema educacional e fonte de sublimação e salvação da humanidade, mas a pensar suas questões, clarificá-las e a indicar caminhos que tenham um coração como solução, sem o que suas revelações sobre os sentidos das ações humanas, tornar-se-ão inócuas.

O renascer da filosofia tampouco deve substituir os outros saberes, menosprezá-los ou subordiná-los às suas crenças, à sua verdade cambiante e ao seu serviço. Portanto, a volta às origens com o pensar filosófico nas escolas é um bom recomeço, mas pode estar caminhando contra o vento enquanto perdurar o conflito entre os saberes e sua subordinação à lógica do capital que impede a transformação da estrutura em que se encontram notadamente o ensino acadêmico não só Brasil mas no mundo.

Bibliografia

Azevedo, Fernando de (1894-1975). *A Cultura Brasileira*. São Paulo: Melhoramentos / USP.

Apple, M. W. (2001). *Educação e poder*. Porto: Porto Editora.

Beziau, Jean-Yves (2004). *Tendências Atuais da Filosofia*. Desterro: Nefelibata.

Chauí, Marilena (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Ática.

Cadernos Cedes (2004). *A filosofia e seu ensino*, 64, set./dez.. [Dossiê organizado por S. Gallo e W. Kohan].

Costa, M. C. V. (1992). *O ensino de filosofia: revisando a história e as práticas curriculares*. *Educação e Realidade*, 17, 49-58.

Cunha Júnior, Carlos Fernando Ferreira de (2008). *O Imperial Collegio de Pedro II e o ensino secundário da boa sociedade brasileira*. Rio de Janeiro: Apicuri.

- Dowbor, Ladislau (2001). *Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação*. Petrópolis: Vozes.
- ESTEVE, José M (1992). *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher.
- ENSIFIL. **Banco de dados bibliográfico sobre ensino de filosofia**. [Disponível em <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/base>, consultado em 2/08/2005]
- Kant, Immanuel (2001). *Crítica da Razão Pura*. Texto Integral. São Paulo: Martin Claret.
- Kohan, Walter Omar *et al.* (2000). *Filosofia na Escola Pública*. Petrópolis: Vozes.
- Le monde de l'éducation, de la culture et de la formation, *Philosophie*, 244, jan. [dossiê especial] 1997
- Leopoldo e Silva, F. (1993). *Currículo e Formação: o Ensino de Filosofia. Síntese – Nova Fase*, 63, (XX).
- Lipman, Matthew (1990). *A filosofia vai à escola*. S. Paulo: Summus.
- Lisboa, Maria da Graça C.; Pereira, Rosane M. B. (1995). *Idéias Educacionais e Filosóficas no Brasil, da Colônia à República*. Rio de Janeiro/Porto Alegre: Faculdades Reunidas Nuno Lisboa/Edições Est.
- Musse, Ricardo (2009). *Universidade de resultados*. CULT, 138.
- Moraes, Raquel de Almeida (2003). *Educação a distância : Aspectos histórico-filosófico* (pp. 111-132). Rio de Janeiro: DP&A.
- Nagle, Jorge (2001). *Educação e Sociedade na Primeira República*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Neves, Lucia Maria W.; Fernandes, Romildo Raposo (2002). *Política Neoliberal e Educação Superior. In Neves, Lucia. Maria.W. O empresariamento da educação. Novos contornos do ensino superior no Brasil dos anos 1990*. SP: Xamã.
- Rossato, Ricardo (1998). *Universidade: Nove Séculos de História*. Passo Fundo: Edupf.
- Thuillier, Pierre (1994). *De Arquimedes a Einstein: a face oculta da invenção científica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Saviani, Demerval *et al.* (2004). *O Legado Educacional do Século XX no Brasil* (pp.9-59). São Paulo: Autores Associados.

- _____. (1997). *A nova lei da educação - LDB: Trajetória, limites e perspectiva*. Campinas: Autores Associados.
- Silva, Geraldo Bastos (2005). A educação secundária: perspectiva histórica e teórica. In Zotti, Solange Aparecida. ***O Ensino Secundário no Império Brasileiro: considerações sobre a função social e o currículo do colégio D. Pedro II***. V Jornada do HISTEDBR. Sorocaba: UNISO.
- Tavares, M. e Ferro, Mário (1995). *Análise da obra A Origem da Tragédia de Nietzsche*. Lisboa: Editorial Presença.
- Teixeira, Anísio (1989). *Ensino Superior no Brasil: Análise e Interpretação de sua evolução até 1969*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Teodoro, António (2003). *Globalização e educação. Políticas educacionais e novos modos de governação*. São Paulo: Cortez/IPF.
- Vilalobos, João Eduardo Rodrigues (1969). *Diretrizes e bases da educação: ensino e liberdade*. São Paulo: EDUSP.
- Xavier, Maria Elizabete Sampaio Prado (1980). *Poder político e educação de elite*. São Paulo: Cortez; Autores Associados.
- _____. (1990). *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia e as reformas do ensino (1931-1961)*. Campinas, SP: Papirus.
- Zotti, Solange Aparecida (2004). *Sociedade, educação e currículo no Brasil: dos jesuítas aos anos de 1980*. Campinas: Autores Associados.