



**FACULDADE CALAFIORI**

**FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
ESCOLAS PÚBLICAS**

**AUTORA: GLEICE REGINA CAMPOS**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. KÁTIA A. FUKUSHIMA**

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2012**

# **FILOSOFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS PÚBLICAS**

**AUTORA: GLEICE REGINA CAMPOS**

Monografia apresentada à Faculdade Calafiori de São Sebastião do Paraíso como parte dos requisitos para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.  
Orientadora: Professora Kátia A. Fukushima.

**São Sebastião do Paraíso – MG  
2012**

**TEMA: Filosofia No Ensino Fundamental Em Escolas  
Públicas**

**CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**AVALIAÇÃO:** ( ) \_\_\_\_\_

---

**Professor(a) Orientador(a)**

---

**Professor(a) Avaliador(a) da Banca**

---

**Professor(a) Avaliador(a) da Banca**

*Todo aquele que trabalha para desenvolver sua própria inteligência adota, de alguma maneira, uma atitude filosófica, o que o torna apto a colaborar para a evolução da humanidade. Outros, de maneira inversa, confrontam-se como passivos espectadores de grandiosa conquista do pensamento e da ação.*

(CHALITA, 2002, p. 6).

## DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, exemplos de amor incondicional e incansável presença e incentivo para que minhas conquistas se tornassem possíveis.

Obrigada por vocês existirem e por serem mais que apenas pais biológicos.

Obrigada pela dedicação, pela amizade, pelo companheirismo e pela confiança.

Obrigada pelos ensinamentos, pelos sermões e, principalmente, pelos exemplos.

Obrigada pelas preocupações.

Obrigada pela caminhada, pela luta, pela lida.

Aprendi com vocês a ter coragem, a não desanimar e, só por consequência, a saborear a vitória.

Deus abençoe a vocês e a mim também, dando-me a alegria de tê-los sempre ao meu lado nesta minha caminhada que continua...

Amo vocês!

Ao meu noivo, cuja presença preenche minha vida de alegria, entusiasmo, assim me proporcionando outro sentido no meu dia-a-dia.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço o trabalho primeiramente a DEUS, meu maior AMIGO por tudo que ELE tem me dado e me orientado para o caminho da verdade. Além de me iluminar, me dando vida, saúde e inteligência para conseguir estudar e conseguir levar meus conhecimentos até as pessoas que de mim necessitam:

“Agradecer é admitir que houve um momento em que se precisou de alguém; é reconhecer que o homem jamais poderá lograr para si o dom de ser autossuficiente. Ninguém e nada cresce sozinho; sempre é preciso um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor.”

A minha orientadora Professora Kátia A. Fukushima pelo apoio recebido durante a realização do trabalho.

Àquelas pessoas que sempre estão presentes em meu caminho me apoiando, me agradecendo, me motivando, em especial as amigas do Curso sem exceção, que tive o prazer de conviver.

# SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	9
<b>ABSTRACT</b> .....	10
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>1. A ESCOLA COMO TRANSFORMADORA DA REALIDADE SOCIAL</b> .....	13
<b>2. FILOSOFIA NO BRASIL</b> .....	18
2.1 A origem da Filosofia.....	18
2.2 Histórico da Filosofia no Brasil.....	20
<b>3. A FILOSOFIA DIANTE DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	43
3.1 Para que filosofia?.....	43
3.2 A Filosofia no Ensino Fundamental.....	46
<b>CONCLUSÃO</b> .....	54
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	56

## **LISTA DE SIGLAS**

ABFC – Associação Brasileira de Filósofos Católicos

ANPOF – Associação Nacional da Pós-graduação em Filosofia

CNDF – Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia

CONFEFIL – Conjunto de Pesquisa Filosófica

CONVÍVIO – Sociedade Brasileira de Cultura

EEPB – Estudos dos Problemas Brasileiros

EMC – Educação Moral e Cívica

IBF – Instituto Brasileiro de Filosofia

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

OSPB – Organização Social e Política Brasileira

SEAF – Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas



## RESUMO

A filosofia há tempos tem sido excluída dos currículos e, caso ela não seja inserida como disciplina, as oportunidades de que ela possa um dia vir a transversalizar os currículos, como hoje se mostra está muito distante. Assim, a posição atual de abrigar a filosofia como uma disciplina nos currículos, mesmo que esse fato seja percebido como algo ultrapassado, é o que consentirá quem sabe um dia, tê-la como uma contribuição transversal, podendo dessa maneira oferecer uma contribuição muito mais essencial e atraente. Entretanto, a simples imposição pela lei pode ser absolutamente desastrosa. A presença da filosofia na escola precisa ser uma presença significativa para crianças e jovens estudantes de todos os níveis da educação. Portanto, o objetivo geral do presente trabalho foi mostrar importância do ensino da filosofia em todos os níveis de escolaridade desde a infância. Justifica-se o tema pelo fato da Legislação educacional em vigor estar dando tanta ênfase à importância da filosofia na Educação, principalmente ao Ensino Médio. A filosofia desenvolve o raciocínio, a lógica e, principalmente, forma cidadãos autônomos e com senso crítico. Esse conteúdo já é ministrado na rede privada desde a educação infantil, sendo de grande valia se trabalhada de forma correta. A pesquisa foi realizada através de um levantamento bibliográfico.

**Palavras-chave:** Filosofia; Currículos; Legislação; Educação.

## **ABSTRACT**

The philosophy has long been excluded from school curricula and, if it is not included as a discipline, the opportunities that it may one day come to have in streaming the curriculum, as has today is a far cry. Thus, the position is currently substantial shelter philosophy as a discipline in the curricula, even though it is fact is perceived as out dated, is that consent maybe one day, take it as a contribution. Cross, may offer a contribution that way too most essential and attractive. However, the mere imposition by law can be absolutely disastrous. The presence of philosophy in school needs to be a significant presence for young children and students of all levels of education. Therefore, the overall objective of this study was to show the importance of the teaching of philosophy at all levels of education from childhood. It is justified by the fact that the theme of education legislation in effect be giving so much emphasis to the importance of philosophy in education, especially at the high school. The philosophy develops reasoning, logic and autonomous citizens and especially so critically. This content is already taught in private schools since kinder garten will, being of great value if worked correctly. There search was conducted through a literature survey.

**Word-keys:** Philosophy; Resumes; Legislation; Education.

## INTRODUÇÃO

O ensino de Filosofia no Ensino Fundamental, atualmente, tem tido calorosos debates, principalmente porque a mesma traz para crianças e adolescentes um conhecimento racional, lógico da realidade natural e humana.

A filosofia surgiu para se questionar às verdades existentes, a fim de refletir e buscar o conhecimento, tentando saciar a necessidade do homem de justificar todas as coisas.

A escola tem em seu papel a preparação de estudante em diferentes segmentos; em aspectos socioculturais e conhecimentos acadêmicos. O que tem sido alvo de muitas discussões em períodos distintos da História do Brasil, a necessidade de se formar para a cidadania, para o pensamento crítico, a análise e posicionamento de situações. Esse assunto despertou opiniões antagônicas em diferentes momentos de nossa história.

A Filosofia foi trazida para o Brasil pelos jesuítas que vieram para a América ensinar a fé católica. Por um período à educação cabia aos membros da igreja. Durante o período pombalino a ideologia foi mudada radicalmente. Com a vinda da corte portuguesa novamente a educação na colônia sofreu mudanças drásticas e para melhor, pois com a necessidade de abrigar nobres de Portugal, foram criadas novas escolas e cursos, melhorando a cultura brasileira. Durante o regime militar os pensadores foram reprimidos e se seguia uma cartilha do governo. Com a redemocratização aconteceu uma mudança mascarada, ou seja, mudanças que não fizeram diferença alguma. Ao longo dos anos a filosofia que se trata de uma

disciplina voltada ao raciocínio foi motivo de divergências e discussões, sendo introduzida e retirada do currículo do segundo grau por várias vezes.

Assim, o objetivo geral do presente trabalho foi mostrar a importância do ensino da filosofia em todos os níveis de escolaridade desde a infância.

Os objetivos específicos:

- Destacar como a escola é uma instituição transformadora da realidade;
- Mostrar a definição e origem da palavra filosofia;
- Revelar do que se trata a filosofia;
- Esclarecer os períodos pelos quais a Filosofia foi implantada nos currículos.

A hipótese é até que ponto é interessante para o Estado a formação de pessoas autocríticas. Por essa razão a filosofia foi introduzida e retirada do currículo por várias vezes. Sendo hoje ministrada somente no Ensino Médio como uma disciplina secundária, sem profissionais qualificados sendo muitas vezes ministrada por professores de outras áreas.

Justifica-se o tema pelo fato da Legislação educacional em vigor estar dando tanta ênfase à importância da filosofia na Educação, principalmente ao Ensino Fundamental.

O trabalho foi dividido em 03 (três) capítulos, em que o recurso metodológico utilizado para a pesquisa foi através de um levantamento bibliográfico, onde se consultou livros, revistas e artigos que tratam do assunto; fez-se uma pré-seleção de textos que puderam fundamentar o tema proposto.

## 1. A ESCOLA COMO TRANSFORMADORA DA REALIDADE SOCIAL

Comece fazendo o que é necessário, depois o que é possível e, de repente, você estará fazendo o impossível.

(São Francisco de Assis).

O discurso de Freire (*apud* TORRES, 1999, p. 11) institui a relação central de toda filosofia, a relação entre o pensar e o ser: “entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo”.

O homem vive um drama cotidiano, a luta permanente por sua humanização e, por isso, é crucial sua integração em seu contexto, ou comunhão com ele.

Para Freire pronunciado na obra de Torres (1999, p. 12), “a integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade”.

O processo da integração é lento, tendo como fator determinante sua consciência, aquela que se vai alcançando durante o tempo. Assim, diante desse processo histórico-cultural o povo brasileiro é visto como reflexo de todo um período de colonização, de consolidação do capitalismo e do período ditatorial.

Frente ao processo, Freire verifica dois tipos antagônicos de atitudes: a de repelir o processo, pretendendo uma volta ao passado, e a de assumir esse trânsito

e suas tarefas emergentes. A primeira é própria dos setores reacionários; a segunda, dos progressistas.

Neste momento, Freire propõe a democracia fundamental como epicentro de todos os esforços e como objetivo imediato de construção.

Assim, “a educação haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (Freire *apud* TORRES, 1999).

Freire é, sobretudo, o pedagogo da consciência. Já desde seus primeiros escritos refere-se, longamente, ao desenvolvimento da mesma. A este respeito diz que o homem brasileiro: “de sua posição inicial de intransitividade da consciência, característica da imersão em que se estava, passava, na emersão que fizera para um novo estado — o da transitividade ingênua” (TORRES, 1999, p. 21).

Para Paulo Freire, a educação é um processo que acompanha permanentemente as mudanças da estrutura socioeconômica, se bem que deve, por sua especificidade, adequar-se à política que sustenta a dialética de transformação social. Educar será, fundamentalmente, ouvir o povo e dialogar com ele sobre seus problemas.

O pensamento de Freire sobre educação é educar para um tempo.

Suas raízes históricas são sustentadas pela tese segundo a qual devemos procurar as raízes da inexperiência democrática do Brasil no tipo de colonização que sofreu, devido à utilização da mão-de-obra escrava e à utilização exacerbada do poder por parte das elites dominantes que gerou, no povo brasileiro, seu mutismo, isto é, a impossibilidade de dizer sua palavra. (FREIRE *apud* TORRES, 1999, p. 32).

Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a formação do povo brasileiro, foi, sem dúvida, o poder intenso. Foi a robustez do poder em torno do qual se foi criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser o todo-poderoso (TORRES, 1999). Este poder intenso, sempre associado à submissão foi o que gerou ajustamento, acomodação e não integração.

A democracia surge, então, como a forma política que supõe uma grande transitividade de consciência. Quando Freire descreve o homem brasileiro como submisso ante o poder, não cabe dúvida alguma sobre quais são seus objetivos de reflexão.

Para Paulo Freire, o educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. O docente deve obedecer, criteriosamente, ao quadro legal estabelecido no regulamento, cumprir horário e manter disciplina, entre outras coisas, para assegurar sua aposentadoria. Ao aluno, por outro lado, se lhe exige a mesma pontualidade, a disciplina e a sujeição às pautas regulamentarias, bem como, o preenchimento dos requisitos de ingresso e egresso de nível.

Paulo Freire visa chegar a um homem integrado ao povo. Isto porque para ele o povo é um pressuposto do processo de libertação.

O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas (FREIRE *apud* TORRES, 1999, p. 39).

E avaliando a educação vigente o autor diz que,

[...] nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua (FREIRE *apud* TORRES, 1999, p. 39).

Novamente Freire (*apud* TORRES, 1999, p. 32) comenta que, “o problema central será, então, determinar que tipo de consciência expressa o Povo. Diz que o povo brasileiro, antes da República, tinha uma consciência transitiva ingênua, logo, um processo para maior criticidade”. E que agora a sociedade se encontra em transição. Essa transição está no pensar no sentido de um movimento coletivo, sem individualismos na escola, ele tem que ser coletivo.

Não há dúvida que, ao progredir na consciência de nossa realidade, não só se descobre as causalidades das coisas, mas também, altera-se a coragem diante da realidade, a coragem de se educar. A educação e conscientização trazem liberdade para o homem diante de uma sociedade caótica e fragmentada como a brasileira.

Dessa forma, o educador competente é um educador comprometido com a construção de uma sociedade justa, democrática, no qual saber e poder tenham equivalência enquanto elementos de interferência no real e organização de relações de solidariedade, e não de dominação, entre os homens (FREIRE *apud* TORRES, 1999). A ideia de poder, como podemos verificar, é frequentemente associada apenas à de dominação, pois é assim que ele tem sido exercido, especialmente na sociedade brasileira hoje.

Todos esses valores e princípios já estão inscritos em nossas leis há bastante tempo. Mas como fazer com que elas saiam do papel e se tornem realidade para todos? (FREIRE *apud* TORRES, 1999).

A resposta está, em grande parte, naquilo que o educador faz todo dia em sala de aula.

Uma das mais importantes heranças que se pode deixar para os filhos é o estudo, e ninguém discorda disso. Até na mais humilde e popular das linguagens já se ouviu falar que uma pessoa “estudada” é muito diferente daquela que não frequentou a escola, ou que teve uma educação ruim (FREIRE *apud* TORRES, 1999).

O que o educador ensina e aprende nas salas de aula é a chave para fazer as melhores escolhas, seja a dos governantes, seja a do programa na TV, o remédio na farmácia, a comida mais saudável, tudo, enfim.

E aprender a escolher começa desde cedo. Por essa razão, vale a pena enfatizar: lugar de criança é na escola e logicamente deve-se estimulá-la a pensar, a refletir, a ser crítico, a ser cidadão.

Na escola se aprende a entender melhor o mundo que nos rodeia, o que nos torna mais conscientes, mais livres. Quem não teve uma boa escola, pelo menos nos nove anos obrigatórios encontra mais dificuldades e menos chances de ter um futuro melhor (FREIRE *apud* TORRES, 1999).

De acordo com Brandão (2004, p. 18),

[...] pautada nos princípios gerais da liberdade e nos ideais de solidariedade humana, a Educação Brasileira tem por objetivo o pleno desenvolvimento do educando, sua qualificação para o trabalho e seu preparo para o exercício da cidadania. Proporcionar o acesso à Educação escolar se constitui em dever da família e do Estado.



Depois da miséria, a ignorância é o maior inimigo do bem comum (FREIRE *apud* TORRES, 1999). Onde ela existir não haverá democracia. Assim, a educação é apontada como um dos caminhos mais seguros para uma transformação efetiva: um caminho para o bem comum, para uma sociedade mais justa e uma vida mais digna.

Viver dignamente num país que se quer democrático, como o Brasil desde as duas últimas décadas, exige um pouco de todos, nas batalhas travadas no dia-a-dia, nas ruas, nos bares, nas empresas, nas diversas instituições sociais, e principalmente na escola. Por essa razão, a cidadania democrática depende de todos nós, e também dos professores e de outras pessoas ligadas à educação escolar. Depende de que todos os envolvidos na educação deixem e façam a criança pensar, refletir, enxergar um futuro a sua maneira.

De acordo com Brandão (2004, p. 18),

[...] as condições dignas de vida de um povo não são resultado exclusivo da escolarização, mas dependem muito dela. Isso porque o convívio democrático precisa ser construído, ensinado e vivenciado desde cedo, por isso a educação escolar é tão importante para um povo.

A escola constitui uma das chaves para a construção do ser humano enquanto cidadão. E, a cidadania nada mais é do que a base fundamental da cidadania.

Neste sentido, Brandão (2004, p. 19) afirma que,

[...] quando se fala de educação, não se refere a uma escola qualquer, mas sim a uma escola comprometida ao mesmo tempo com o conhecimento e com o ensino de alguns valores básicos, ligados ao convívio democrático, ao amadurecimento da cidadania. Uma educação em valores se ocupará em promover entre os alunos a vivência da cidadania. Construir uma Educação capaz de ligar os conhecimentos às práticas sociais, tornar esses conhecimentos artefatos para a construção da cidadania, orientada para a autonomia e a democracia, são aprendizados necessários aos educadores da atualidade.

Essa discussão sobre o papel da escola e da educação nos leva a nossa questão central, qual seja: seria o ensino da Filosofia nas Escolas Públicas um grande passo para a cidadania?

## 2. FILOSOFIA NO BRASIL

O pensador moral, que enquanto educador, quer compreender a sociedade, deve captá-la tal como ela se autocompreende. Mais exatamente, dado que a sociedade não se autocompreende explicitamente, deve desenvolver os princípios que ela não exprime como tais, mas aos quais adere na sua atividade e nos discursos.

(Eric Weil)

Antes de falar propriamente da Filosofia no Brasil, há de se revelar a sua origem.

### 2.1 A origem da Filosofia

A palavra filosofia é grega, significa amizade pela sabedoria, amor e respeito pelo saber, indica um estado de espírito onde a pessoa ama, deseja o conhecimento: “filo (philía) – amizade, e sofia (sophia) – sabedoria” (CHALITA, 2002, p. 6).

A filosofia busca o conhecimento racional, lógico e sistemático da realidade natural e humana, das origens do mundo e de suas transformações, bem como, da origem e causas das ações humanas e do próprio pensamento, fato tipicamente grego (ROLLA, 2003).

Para Chauí (1997) atribui-se ao filósofo grego Pitágoras de Samos (V a.C.) a invenção da palavra filosofia. Pitágoras teria afirmado que a sabedoria plena e

completa pertence aos deuses, mas homens que desejá-la e amá-la, tornam-se filósofos. Pitágoras dizia que três tipos de pessoas compareciam aos jogos olímpicos: as que iam para comercializar durante os jogos, buscando seus interesses sem se preocupar com os jogos; os atletas e artistas que iam para competir e se apresentar; e as que iam para observar, contemplar, assistir, avaliar e julgar quem se apresentava. Para Pitágoras esse terceiro tipo de pessoa é como o filósofo, pois este, não é movido por interesses comerciais ou o desejo de competir e sim pelo desejo de observar, avaliar e julgar as ações e a vida, pelo desejo de saber. A verdade não pertence a ninguém e por isso existe a busca para observar o que esta diante de nossos olhos.

De acordo com Chauí (1997, p. 23),

[...] a filosofia surge, portanto, quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas, demonstrando que o mundo e os seres humanos, os acontecimentos e as coisas da natureza, os acontecimentos e as ações humanas podem ser conhecidos pela razão humana, e que a própria razão é capaz de conhecer-se a si mesma.

Para Kohan (*apud* ROLLA, 2003, p.35), “a filosofia é um modo de refletir não tanto sobre aquilo que é verdadeiro e aquilo que é falso, mas sobre a nossa reflexão com a verdade”. A filosofia é o movimento que vai além do que é imposto como verdade absoluta, buscando verdades escondidas nos paradigmas culturais e étnicos de um povo. Fugindo da regra e levando a reflexão sobre o que é verdadeiro.

Como aponta Foucault (1990, p.13),

[...] a filosofia permite o deslocamento e a transformação das molduras do pensamento, a modificação dos valores estabelecidos, e todo o trabalho que se faz para pensar diferente, para fazer diversamente, para tornar-se outro do que se é.

A filosofia surgiu para questionar as verdades existentes, a fim de refletir e buscar o conhecimento, tentando saciar a necessidade do homem de justificar todas as coisas. Uma necessidade que sempre foi almejada desde a antiguidade quando

os primeiros pré-socráticos Tales, Anaximandro e Anaxímenes iniciavam a busca do princípio que explicaria todas as coisas.

Atualmente, vários questionamentos têm sido levantados sobre a globalização econômica, a política, a religião e os fatores sociais. O estudo da filosofia, neste sentido, dá suporte e sustentação para o indivíduo se posicionar diante de múltiplas verdades.

## 2.2 Histórico da Filosofia no Brasil

Retratar um estudo a respeito da presença e ausência da filosofia na educação escolar brasileira é sem dúvida uma tarefa árdua, pois são 500 (quinhentos) anos de muita história. Segundo Cartolano (1985, p. 22), “desde que se projetaram e começaram a funcionar os primeiros colégios dos jesuítas no Brasil Colônia, a filosofia logo passou a figurar como um de seus cursos”.

Assim, nesta seção a pretensão é mostrar os principais momentos da trajetória da filosofia na história da educação nacional, para uma melhor compreensão do tema em estudo.

Quando os portugueses chegaram ao Brasil, no chamado período colonial, encontraram o território habitado por diversos povos, com língua, cultura e tradições diferenciadas. No entanto, tais diferenças foram ignoradas pelos europeus, unificando-os em um só povo: os índios. Esses povos indígenas não queriam a interferência do homem branco – os portugueses – em seus costumes, hábitos, queriam viver em sua simplicidade e eram felizes a maneira deles. Segundo a descrição dos povos que habitavam o litoral baiano, feita por Pero Vaz de Caminha (*apud* ALVES, 2002, p. 9):

Os homens andariam na praia, quando saímos, oito ou dez deles, e de ai a pouco começou a vir [mais]. E parece –me que viriam este dia ‘a praia quatrocentos ou quatrocentos e cinquenta. Alguns deles traziam arcos e setas; e deram tudo em troca de carapuças e por qualquer coisa que lhe davam. Comiam conosco do que lhe dávamos, e alguns deles bebiam vinho, ao passo que outros não podiam beber. Mas quer-me parecer, se os acostumarem, o hão de beber de boa vontade! Andavam todos bem dispostos e tão bem feitos e galantes com suas pinturas que agradavam. Carregavam dessa lenha o quanto podia, com boa vontade, e levavam aos batéis. E já estavam mais mansos e seguros entre-nos do que nos estávamos entre eles (...) Eles não lavram nem criam, nem há aqui

boi, nem galinha, nenhuma outra alimária, acostumada seja viver dos homens (...) - Pero Vaz de Caminha. Carta ao Rei de Portugal, D. Manoel. Lisboa, 1500.

De acordo com a carta de Vaz de Caminha quando os portugueses chegaram ao Brasil, o país era habitado por pessoas, com costumes e hábitos totalmente diferentes dos quais estavam acostumados na Europa. Estas, para os europeus, possuíam hábitos selvagens, primários comparando à inteligência, desenvolvimento, bela cultura e organização existentes na Europa.

A população do Brasil, os índios não conheciam nada da vida cultural europeia como língua, religião e educação. O que mais tarde se alterou com as expedições que chegaram ao país.

Segundo Alves (2002, p. 8),

[...] a primeira expedição pedagógica em terras brasileiras, no sentido formal, como educação escolar, ocorreu no Período Colonial sob a influência portuguesa, reproduzindo-se aqui o modelo educacional aplicado na metrópole, que se baseava na pedagogia da Companhia de Jesus, ordem religiosa da igreja católica, também denominada simplesmente de jesuítas.

Segundo Carrolano (1985) a chamada companhia de Jesus foi fundada em 1534, pelo antigo militar espanhol Inácio de Loyola, sendo que foram os jesuítas os responsáveis pela instrução e pela catequese dos povos das colônias, além de lutarem contra os abusos nos mosteiros, fortalecendo a Igreja Católica.

De acordo com Lopes (2000), em 1549 desembarcaram no Brasil os primeiros jesuítas: o Pe. Manoel da Nóbrega e mais quatro companheiros. Em 1553 chegou ao Brasil Pe. José de Anchieta, colonizador, bandeirante, educador, poeta e missionário. Nos anos seguintes foram fundados colégios, escolas, capelas, onde os nativos e descendentes de portugueses recebiam instrução e formação. Em 200 anos de desenvolvimento pacífico, a companhia de Jesus tornou-se a maior educadora e missionária do Brasil. Os padres que exerceram o ministério sacerdotal eram preparados dentro das exigências da Igreja, com formação na faculdade de filosofia e teologia. No ano de 1750, a Província dos Jesuítas no Brasil contava com 131 casas, sendo 17 colégios. O autor ainda afirma que um dos objetivos da formação cristã presente em todas as instituições jesuítas era “não apenas ajudar jovens e adultos a praticar individualmente sua fé, mas torná-lo cada vez mais

consciente das exigências de sua vocação cristã que é essencialmente apostólica e missionária” (LOPES, 2000).

A partir da Capitania de São Vicente, atual Estado de São Paulo, os padres Manoel da Nóbrega e Anchieta foram habitando o interior e criando as “Missões”. Este movimento foi denominado de “Entradas e Bandeiras”. Muitos aldeamentos foram criados no interior do Brasil, sustentando-se pela prática da pecuária e extração de minérios. Desta forma, os jesuítas contribuíram em muito para a educação — no molde católico — de toda esta nova população.

A atuação dos jesuítas, num primeiro momento, garantiu a presença da Igreja no território Colonial, o que fortaleceu o poder da Igreja no Brasil Colônia sob vários aspectos, principalmente se levarmos em conta que, na época, mais do que a “polícia”, a Igreja passou a ser o instrumento hegemônico de controle social – mesmo que numa sociedade que ainda não apresentava muita complexidade. O cristão obedecia aos preceitos religiosos por temer a reprovação pública e a excomunhão. A Igreja organizava as festas populares, influía no comportamento coletivo e introduzia uma cultura inteiramente nova no Brasil Colônia, outrora pagão (PRADO, 1999, p.16)

De acordo com Alves (2002, p. 9), os cursos existentes no Brasil, que eram organizados pelos jesuítas, funcionavam em colégios e seminários, sendo estruturados “em quatro graus de ensino sucessivos e propedêuticos: o curso elementar, curso de humanidades, curso de artes e o curso de teologia”.

Como retrata Cunha (1980, p. 27),

[...] o curso elementar, de duração não definida, possivelmente um ano, consistia no ensino das “primeiras letras” (ler, escrever, contar) e da doutrina religiosa católica. O curso de humanidades, de dois anos de duração, abrangiam ensino da gramática, da retórica e das humanidades, sendo realizado todo em latim [...]; no curso de artes, também chamado de curso de ciências naturais ou curso de filosofia, ensinava-se, durante três anos, lógica, física, matemática, ética e metafísica. Aristóteles era, como em todos os colégios, o principal autor estudado. Esse curso conferia os graus de bacharel e licenciado[...]; o curso de teologia, de quatro anos de duração, conferia o grau de doutor. Seu currículo consistia em duas éticas relativas às práticas cotidianas [...] a teologia especulativa, consistia no estudo do dogma católico.

Segundo Lopes (2000), “Não se estudava qualquer filosofia, apenas a que interessava aos projetos da Companhia, na forma, no conteúdo, pela concepção de

mundo, a ideologia dos jesuítas”. De acordo com Alves (2002), Aristóteles era o principal autor a ser estudado dentre os clássicos da Antiguidade, porém era feito com muito cuidado, para que os alunos tomassem contato apenas com aquelas ideias do *estagirita* que não comprometessem o dogma católico. Havia um controle sob os professores e sobre as leituras feitas pelos alunos, para que não surgissem ideias contrárias a da Igreja, caso acontecesse deveriam ser afastados do serviço docente.

Os Jesuítas vieram para o Brasil e catequizou muitos índios, mas os cursos que permitiam um grau mais elevado de cultura, formação profissionalização, os “*studia superiora*”, que compreendiam os cursos de filosofia e de teologia, estavam reservados aos filhos de “senhores ricos e proprietários da colônia” (ALVES, 2002, p. 12). Somente eles tinham acesso e direito à educação superior, dirigida pelos jesuítas, que era “juntamente com posse da terra e de escravos, um sinal de classe” (CARTOLANO, 1985, p. 20).

Pode-se dizer que os jesuítas foram de grande importância para a colonização e formação da cultura brasileira. Com a criação dos primeiros colégios em São Vicente, Salvador, São Paulo, Rio de Janeiro, a catequização dos indígenas influenciaram para o fim da escravidão dos índios e o perpetuamento da fé cristã no país.

Analisando as citações anteriores é possível perceber que a catequização feita pelos jesuítas além de aumentar o controle da Igreja Católica, contribuiu para um maior controle dos brasileiros, já que a doutrina pregava a submissão e a passividade. Isso acontecia devido ao controle que o reino de Portugal exercia sobre o que era ensinado. Só era permitido que os alunos aprendessem o que não prejudicasse a metrópole. Somente estudantes da elite tinham acesso a tais conhecimentos em ensino superior.

Segundo Cunha (1985) naquele tempo, havia uma didática seguida pelos jesuítas: o ensino era dividido em duas séries, a inferior, com duração de seis anos, dedicada ao estudo da Retórica, Humanidades e Gramática; e a superior, com duração de três anos, que ensinava Lógica, Moral, Física, Matemática e Metafísica. As aulas eram ministradas em grego, latim e português, sem maiores preocupações técnicas ou de formação profissional.

A Companhia de Jesus originou-se com base no “voto de pobreza” e deveria ser sustentada pelo Estado português. No entanto, sem a ajuda de Portugal, os

jesuítas fundaram comunidades, procurando trabalhar com suas próprias fontes de recursos, tornando-se autossustentável. Ao lado da catequização e do ensino, utilizava-se mão de obra indígena para plantar e produzir o necessário. Não havia escravidão de índios. Os mesmos colaboravam pacificamente, pois aprendiam, através da educação e da catequese, o valor do trabalho.

De qualquer forma, os jesuítas foram os primeiros educadores atuantes no Brasil. Mas, três críticas, entretanto, lhes são feitas:

1. metodologicamente falando, utilizavam, na educação, o velho sistema metodológico e cultural escolástico, que, na Europa, há muito já se encontrava em processo de superação - e ao qual faltava visão prática e aplicabilidade;
2. ao aglomerarem os índios em aldeamentos, facilitavam a sua captura e escravização pelos colonos;
3. e, enfim, a própria imposição feita pelos jesuítas de uma religião diferente da que o índio conhecia, de uma nova língua e novos hábitos, acabaram por destruir toda a cultura original dos nativos. Não houve a troca e o enriquecimento mútuo, o que, em termos educativos, seria o ideal (LOPES, 2000, p.32).

Os jesuítas se tornaram cada vez mais autônomos em suas comunidades criadas para a catequização dos índios. Tudo que consumiam eram produzidos pelos índios. À medida que crescia a influência dos jesuítas, a cultura indígena se perdia e um novo povo passava a ser formado.

Entretanto, em 1759 devido a muitos conflitos em razão da escravidão de índios por parte dos colonos, os jesuítas foram expulsos de Portugal e das colônias, dando início à reforma pombalina sob a influência iluminista.

Na primeira metade do século XVIII, estava à frente da Coroa de Portugal D. João VI, monarca absolutista, que governava a nação de forma arcaica, levando os portugueses a não acompanhar as mudanças econômicas, políticas e sociais que ocorriam na Europa.

Com a morte de D. João VI em 1750, o governo ficou para D. José I, que tinha de administrar um vasto império colonial, porém com um alto déficit público, acordos a cumprir e atraso socioeconômico. Além de sua principal colônia, o Brasil, estar passando por momentos críticos de depressão econômica, provocada pela produção aurífera e pela queda do preço e da exportação do açúcar. Diante desses fatos, o novo governo designou para o cargo de primeiro-ministro o Conde de Oeiras, Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como Marquês de



Pombal. Tratava-se de um homem extremamente preocupado com o futuro de Portugal, defensor das reformas imediatas para o país. Previa para a colônia a centralização político-administrativa como forma de resolver os impasses coloniais e abrir a economia à burguesia europeia (CUNHA, 1980).

Segundo Cunha (1980, p. 39),

[...] logo após, Pombal dá início a um conjunto de reformas que consistiu, basicamente, em medidas que visavam à independência econômica de Portugal do julgo inglês. Para tanto, propunha as reformas como necessárias para instaurar um processo de industrialização de Portugal, a exemplo do que se processava na Inglaterra, para com isso elevar a economia portuguesa ao nível do dominador, tornando-a assim, mais competitiva.

De acordo com Alves (2002, p. 13),

[...] Pombal e as reformas por ele empreendidas, em especial no campo educacional, representaram, também, do ponto de vista ideológico, o momento de abertura de Portugal às ideias iluministas e liberais hegemônicas em quase toda a Europa nesse período. “Das reformas pombalinas, a mais significativa foi, talvez, a da universidade de Coimbra, em 1772, sem dúvida a mais conhecida.”

A Inglaterra havia passado por uma revolução econômica com a modernização do processo de fabricação de tecidos. Com a Revolução Industrial a Inglaterra se destacou perante os outros países da Europa, tornando-se a grande potência mundial e, assim, os outros países perceberam a necessidade de realizar uma mudança. Para se igualar ao modelo inglês, Portugal então começou a realizar reformas, a educação também passou por mudanças.

Assim, foram instauradas mais duas faculdades, sendo uma de Matemática e a outra de Filosofia. Em se tratando da faculdade de Filosofia, Cunha (1980, p. 50) comenta sobre o caráter de seu curso:

Tal como o “Colégio de Artes de Coimbra”, quando sob a direção do *Ratio Studiorum*, sistematiza a experiência pedagógica dos jesuítas, regulando cursos, programa, métodos e disciplinas das escolas da Companhia, a uma recém-criada Faculdade de Filosofia de Coimbra mantém o objetivo propedêutico nos cursos de medicina, teologia, direito e cânones, porém, assumiu um outro, o do ensino das ciências naturais como um fim em si mesmo.

Com a preocupação em desenvolver economicamente e culturalmente Portugal e suas colônias, o Marques de Pombal criou instituições para melhorar

educação burguesa durante o seu período de governo. O curso de filosofia nesse período foi visto como ciência natural: “observação e experimentação como recursos para a produção de conhecimento, intensificação do homem sobre a natureza” (Alves, 2002: 12).

Alves explica que, “o ensino escolar, no período pombalino, muda radicalmente a perspectiva em relação ao ensino dirigido pelos jesuítas, centrado, fundamentalmente, na leitura de Aristóteles e de Tomás de Aquino” (ALVES, 2002, p. 12).

De acordo com Cunha (1980, p. 50) “houve uma abertura as novidades literárias da época, já que Pombal considerava Aristóteles como um “filósofo abominável””.

Os dois autores retratam que Pombal tinha uma visão contrária aos jesuítas, pois estava impregnado de ideias iluministas, predominantes em toda a Europa. Tais ideais eram voltadas ao raciocínio, ao pensamento e, principalmente, aos excessos de poder. Pombal desejava revolucionar Portugal e suas colônias com uma reforma no campo educacional, ideológico e industrial para alcançar um momento de crescimento econômico e intelectual para toda elite portuguesa tentando assim equiparar se a Inglaterra.

“Com a expulsão dos jesuítas, Pombal empreende uma reforma político-pedagógica [...] deixando a Colônia brasileira sem uma educação escolar consistente, ou equivalente estruturalmente, aquela que estava sendo expurgada”. (Alves, 2002, p.15)

Assim, após a expulsão dos jesuítas, a colônia brasileira ficou sem uma educação escolar consciente, conservadora como a que existia. Porém com a nova política educacional que chegara ao Brasil, os estudantes passaram a ter uma formação crítica, embasadas em ideais iluministas, que futuramente seria um ponto a favor da Independência e da proclamação da República.

Durante o Império, de acordo com Alves (2002), em 1808 aconteceu à transferência da sede do reino português para o Rio de Janeiro, em um momento de grandes conflitos na Europa, especificamente entre a França e a Inglaterra, que se encontravam em disputa pela hegemonia europeia e colonial, deixando Portugal em uma posição desconfortável, sendo pressionado, de um lado, pelas forças militares de Napoleão, e de outro, pela frota de navios ingleses, que tanto poderia defender como bombardear a capital lusitana. Portugal selou um acordo com os ingleses para

transferência da sede do reino luso para o Brasil, com a garantia da esquadra inglesa, escoltar os navios portugueses. Em troca Portugal deveria ceder à Inglaterra o direito de utilizar os portos brasileiros para comércio, benefício que possibilitava o escoamento de manufatura inglesa estocada por força do bloqueio econômico imposto por Napoleão à Inglaterra.

A vinda da corte portuguesa ao Brasil se deu devido à indecisão de Portugal diante de duas potências europeias. De um lado a Inglaterra, potência econômica em busca de mercado para vender seus produtos manufaturados, de outro lado a França com o poderoso Napoleão Bonaparte com suas estratégias para chegar ao poder e ampliar o império francês. Assim D. João optou por abandonar seu país e seguir para sua colônia (Brasil) com o apoio da Inglaterra. A corte portuguesa fugiu e veio para o Brasil para escapar de Napoleão. O príncipe regente fora considerado um grande medroso sem forças para enfrentar o inimigo.

Cunha (1980) discorda da ideia de que a vinda da família real “se tratou de uma simples fuga medrosa”, pois há estudos que enfatizam que esse feito foi resolvido com a antecedência de pelo menos um ano.

Após as confusões da chegada ao Brasil, era hora de colocar mãos à obra, pois havia planos grandiosos para transformar esse país, e estava tudo por fazer. “Entre outras carências, a colônia precisava de estradas, escolas, tribunais, fábricas, bancos, moeda, comércio, imprensa, biblioteca, hospitais, comunicações eficientes” (CUNHA, 1980, p. 51).

Segundo Gomes (2007, p. 12), “o Brasil era uma colônia com costumes primitivos sem nenhuma infraestrutura, má educação, um povo extremamente atrasado e ignorante e D. João começava a mudar a vida econômica, social e cultural desse povo”.

Antes da chegada da corte, toda a educação no Brasil era fundamentada no ensino básico, incumbida aos religiosos. Somente uma minoria tinha acesso à escola, além disso, não havia faculdades. Portanto, com a chegada da corte houve a criação de uma escola superior de medicina, outra de técnicas agrícolas, um laboratório de estudos e análises químicas e a Academia Real Militar, cujas funções incluíam o ensino de Engenharia Civil e mineração e mais tarde foram criadas a Biblioteca Nacional, o Museu Nacional, e Real Teatro de São João (GOMES, 2007).

Segundo Alves (2002, p. 20):

As disciplinas de ciências naturais (matemática, física, química, biologia e mineralogia) foram deslocadas do curso de filosofia, controlado pela Igreja, para os cursos médicos e para a academia militar, depois para a escola politécnica, da qual se separou. Esses cursos passaram a ser ministrados com livros daquelas ciências, importados, sobretudo da França. Isto resultou numa maior influência, no Brasil, das ideias que estavam em ebulição na Europa, em especial o positivismo, que passou integrar o “ideário nacional”. Além das ideias trazidas por estudantes vindos da Europa principalmente da França, doutrinas positivistas, ideias contrárias à monarquia e a escravidão.

O autor ainda afirma que a educação brasileira, desde 1808 até a independência (1822),

[...] manteve a estrutura que vinha desde Pombal, sendo predominantemente estatal e religioso e fundamentalmente em estabelecimentos isolados. Muitas tentativas foram feitas no intuito de unir esses cursos num mesmo espaço, segundo o modelo de universidade, porém, todas elas resultaram frustradas, impossibilitando a criação da universidade durante o Período Imperial. Após a independência, a estrutura escolar começou a se modificar e passou a existir dois setores, o do ensino estatal (secular) e o do ensino particular (religioso e secular), tomando o Estado a incumbência de organizar o ensino por ele ministrado, deixando livre o ensino particular (ALVES, 2002, p. 21).

A tão sonhada independência teve como desafio a criação de uma nação culta, alfabetizada, conhecedora “das letras”. Portanto, promoveu-se uma série de medidas visando ampliar a educação formal no Brasil, inclusive a obrigatoriedade de ensino a todos os cidadãos. Mas, como toda regra tem exceção, este processo não era democrático, foram excluídos da categoria de cidadãos, os negros e os índios, ou seja, a maior parte da população.

O Positivismo foi a base educacional da República, no qual o cultivo às ciências modernas iria nos levar ao Progresso. Este princípio, juntamente com a postura de fazer esquecer a memória da Monarquia e fortalecer a imagem da República, em conflito com o poder agrário local, assinalou a história da educação na primeira República. No entanto, neste processo não estava implicado a formação profissional e educacional da grande massa alforriada, tão almejado por homens como Joaquim Nabuco. Estas propostas educacionais republicanas reforçaram muitas das características da estrutura do país, causando profundas marcas em sua organização social.

Alves (2002, p. 21) destaca que, desta forma,

[...] há um século, a educação popular encontrava-se difundida em nível mundial e seguia os moldes da escola graduada baseada na classificação homogênea dos alunos, na existência de várias salas de aula e vários professores. Os republicanos não só viam na educação a esperança de fortalecer o novo regime, mas a regeneração da Nação. A escola primária tornou-se uma das principais mediadoras dos valores republicanos; por isso, os grupos escolares tornaram-se um símbolo.

Havia exames preparatórios que conduziam o aluno ao curso pretendido, assim apenas quando aprovado, matriculava-se. O objetivo era conseguir um diploma de curso superior, se possível de maneira mais curta e menos exigente.

Alves (2002, p. 21) destaca que,

[...] desde o período Colonial até o término do Período imperial a filosofia esteve presente na educação escolar, mas somente nos Cursos de Ensino Superior, sobretudo para os Cursos de Teologia e os Cursos de Direito. Porém com a proclamação da República, a presença da filosofia no ensino escolar brasileiro, que até então havia sido um ponto pacífico desde o início da colonização, muda de rumo radicalmente.

No final do século XIX passa a chegar ao Brasil os ideais liberais vindos de várias partes do mundo em especial da Europa, formando-se no país um forte movimento contrário a monarquia e aos desmandos da igreja.

De acordo com Alves (2002), em 1889 passou a vigorar no país uma nova forma política: em lugar da monarquia foi implantada a República no Brasil. A forte influência dos ideais liberais, constituiu-se numa das principais referências que serviriam de respaldo teórico e ideológico ao movimento republicano, no combate a monarquia e a igreja Católica, e na consolidação do Estado Republicano. “Com a proclamação da República foi desencadeado um processo de agudas reformas nas estruturas do poder principalmente na educação” (ALVES, 2002, p. 22).

As reformas educacionais, aplicadas nas primeiras décadas da República, tem esse significado: formar uma nova elite para um novo Estado.

Segundo Cunha (1980, p. 137),

[...] as províncias foram transformadas em Estado, regidos por constituições próprias, tendo seus governantes eleitos, suas forças políticas autônomas, podendo contrair empréstimos externos

diretamente e legislar sobre questões fundamentais como a da imigração.

Nesse momento a escola deixa definitivamente de ser responsabilidade dos membros do catolicismo e passa a ser estabelecimento de ensino estatal. Alves (2002) comenta que além da ruptura com a igreja Católica houve o rompimento com a Monarquia. Assim, o ensino escolar se tornou o principal “aparelho ideológico” do Estado, responsável por disseminar e impor valores necessários para a sustentação do novo modelo político, recém-instaurado.

“A crença na possibilidade de reformar a sociedade pela reforma do homem, para o que a escolarização tem um papel insubstituível, pois é interpretada como o mais decisivo instrumento de aceleração histórica” (ALVES, 2002, p.26).

Porém essa estratégia somente foi usada para a resolução de problemas da elite brasileira. Em se tratando do Decreto de 1890, a resolução que modificou o currículo, em especial, do Ginásio Nacional, o qual levava a denominação de Colégio Pedro II, foi proposta por Benjamin Constant, baseado em Comte e na hierarquia das ciências:

[...] português, latim, grego, francês, inglês, ou alemão (conforme a opção do aluno), matemática, astronomia, física, química, história natural, biologia, sociologia e moral, geografia, história universal, história do Brasil, literatura nacional, desenho, ginástica, evoluções militares e esgrima, música (CARTOLANO, 1985, p. 34).

Segundo Alves (2002, p. 28),

[...] é importante notar, ainda, que o fato de o novo plano de estudos do Ginásio Nacional, reformado por Benjamin Constant, não contemplar a filosofia dentre suas disciplinas obrigatórias, apenas representa o início de um processo de presença/ausência da filosofia no currículo esse nível de ensino, que chega até os dias atuais.

Aqui, nesse momento, desde o ensino da Colônia, pela primeira vez a filosofia como disciplina deixa de estar presente no currículo.

Com a instauração da República e afirmação da hegemonia política, havia a necessidade de afirmar a “hegemonia Cultural” que daria suporte teórico e ideológico ao novo regime. Nesse momento, os republicanos colocaram a filosofia como suspeita de implantar os ideais da Igreja Católica e da monarquia. Assim, mais

uma vez a educação é manipulada pelo governo para moldar a população (ALVES, 2002).

Somente no início do século XX, mas propriamente em 1901 que a filosofia retorna ao currículo, com a reforma de Epitácio Pessoa. No entanto, ainda não havia a sociologia, a biologia e a moral.

Cartolano (1985, p. 47) retrata que,

[...] em 1911, Rivadávia da Cunha Corrêa Ministro da Justiça e Negócios Interiores, empreende a terceira reforma republicana, que torna a retirar a filosofia do currículo, uma nova reforma é feita por Carlos Maximiliano, que volta a contemplar a filosofia no currículo, mas, num curso facultativo, que deveria ser cursado para além das disciplinas obrigatórias; e, finalmente, com a Reforma de Rocha Vaz, em 1925, tem-se a última reforma educacional até 1930, e a filosofia volta a ser matéria obrigatória no currículo.

Para Fausto (2009),

[...] a década de 30 é divisora de águas no Brasil. Pode-se assistir claramente durante o período, a remodelação da economia frente às mudanças econômicas mundo afora. É o início da consolidação de uma frente econômica baseada na indústria, que traz consigo a ascensão de um novo grupo social que viria determinar, futuramente, os rumos econômicos de nosso país. Entender, entretanto, a conjuntura que envolve uma mudança tão significativa não é simples e nem poderia ser, pois se deve associar a esta mudança, uma desconjuntura gradual das forças políticas e o embate historiográfico que tenta compreender e discutir, quais elites ou grupos sociais realmente conseguem exercer algum tipo de influência no Estado.

O golpe de Estado realizado pela “Revolução de 1930” levou o governador do Rio Grande do Sul Getúlio Vargas ao cargo de presidente. Durante 15 (quinze) anos Vargas governou ininterruptamente a República, primeiro garantido pelas armas da milícia das oligarquias dissidentes e do Exército; depois, eleito pelo Congresso nacional; e, por último, sustentado pelo Exército, já com o monopólio do uso da força.

Para que a política e a ideologia do governo de Getúlio se fortificassem, o mesmo efetivou algumas reformas nas estruturas do poder central, das quais, com base em Alves (2002, p. 28) destacamos algumas realizadas no campo educacional:

- a Reforma Francisco Campos (1932) teve como medida mais significativa a criação do regime seriado de estudos e a frequência obrigatória, a filosofia passou a compor o currículo do ciclo complementar, como história da filosofia (obrigatória apenas na preparação para cursos de direito) e como lógica (ministrada

juntamente com a psicologia na preparação para cursos de medicina, farmácia, odontologia, engenharia e direito);  
- a Reforma Gustavo Capanema (1942) já no Estado Novo manteve basicamente a mesma concepção “enciclopédia e elitista” do ensino secundário anterior. A filosofia era indicada para colégios como disciplinas obrigatórias na 2ª e 3ª séries do curso clássico e na 3ª série do científico.

Essa situação foi se alterando gradativamente até se chegar ao final desse período com um número reduzido de aulas atribuídas a filosofia.

Alves (2002, p. 34) comenta que,

[...] em 1951 as horas-aula semanais passaram a ser três, em 1954 reduziu ainda mais para duas horas nas séries do clássico e uma hora no científico. Mostrando o processo de extinção da filosofia como disciplina obrigatória e, depois, como optativa do currículo do ensino secundário, em nosso país.

Novamente, de acordo com Alves (2002, p. 34),

A próxima reforma do ensino que trouxe maiores consequências para a filosofia foi à lei n.4.024 de 1961 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que introduziu a descentralização do ensino, permitindo às escolas optarem entre vários currículos. A estrutura do ensino secundário ficou como estava, organizada em dois ciclos: o ginásio, de quatro anos, e o colegial de três anos. Quanto a grade curricular, passaram a existir quatro opções de currículos no colegial, compreendendo até cinco disciplinas indicadas como obrigatórias: português, matemática, geografia, história, ciências, indicadas pelo Conselho Federal de Educação. [...] A filosofia é indicada aqui para o 2º ciclo. No conjunto das disciplinas optativas, a filosofia aparece como lógica e perde, assim, o caráter de obrigatória que possuía na Reforma Gustavo Capanema, para os cursos clássicos e científicos.

Com as constantes alterações nas políticas educacionais introduzidas no país, desde a proclamação da República, a questão da presença ou ausência da filosofia no secundário brasileiro passou por um processo de “extinção” gradativa reduzindo a carga horária do currículo.

Desta forma, como afirma Alves (2002, p. 35), “se nesse período a situação da filosofia na escola secundária nacional caracterizou-se por uma presença indefinida no currículo, no próximo período (1964 – 1982) decide-se por sua retirada ‘total’ dos currículos das escolas públicas da União”.

Alves (2002, p. 34) explica que,

[...] durante o Regime Militar, inicia-se com um golpe de Estado de direita deflagrado na madrugada de 1º de abril de 1964, protagonizado por generais representantes das alas mais conservadoras das Forças Armadas Brasileiras, contra o governo do



presidente João Goulart. Deposto João Goulart e instalado no poder central da nação, os militares instituíram a ditadura como forma de governo, alegando assim, assegurar a ordem Socioeconômica (capitalista) que se encontrava ameaçada “agentes comunistas” infiltrados nas instâncias governamentais, ou, como se manifestavam os próprios militares em seus discursos após o golpe: “as forças armadas se levantaram para salvaguardar as tradições, restaurar a autoridade, manter a ordem, preservar as instituições”.

Essa política contrária ao comunismo acontecia devido à “guerra ideológica”, a chamada Guerra Fria, que apesar de ter como protagonista a URSS e os EUA, o mundo foi dividido em dois grandes blocos com política e ideologia totalmente antagônicas, os EUA: o líder do bloco capitalista e a URSS: o líder comunista ou socialista. O Brasil se posicionou ao lado das ideias capitalistas. Dessa forma o Brasil passou a criar projetos para impedir a divulgação de ideias contrárias ao capitalismo.

Silveira (1991, p. 44) revela que,

[...] no campo ideológico, foi cunhada a DSND (Doutrina de Segurança Nacional e Desenvolvimento), alicerçada no binômio segurança e desenvolvimento, implantar o desenvolvimento (capitalista) com máximo de segurança. Esse período foi marcado pela perseguição, expulsão, tortura de estudantes, professores artistas, políticos, até religiosos que se manifestavam criticamente em relação ao regime.

De acordo com Cartolano (1985, p. 69),

[...] vivia-se, na época, numa espécie de “estado de guerra”, não contra algum “inimigo externo”, e sim contra um suposto “inimigo interno”, tido como possíveis comunistas infiltrados. A ameaça comunista transformara-se em “bode expiatório” e justificativa dos governos militares para quase todas as arbitrariedades que se seguiriam daí em diante.

Juntamente com os Estados Unidos foram elaboradas várias reformas, sobretudo no campo educacional. Como pontua Alves (2002, p. 37),

[...] visando formar mão de obra barata para preencher as categorias ocupacionais das empresas em expansão, especialmente as multinacionais que a aqui se instalaram, reorganizaram-se os currículos escolares segundo o modelo tecnicista, sobretudo os do nível secundário, com vista a formar indivíduos executantes de ideias apropriadas do exterior, em vez de formar pesquisadores e pessoas criativas a partir da realidade nacional.

Neste cenário a filosofia passou a ter cada vez menos importância, seja por não servir aos objetivos tecnicistas da reforma em andamento, ou porque não se

coadunava também com os objetivos ideológicos, condensados na DSND. Segundo Alves (2002, p. 37-38),

[...] a filosofia, disciplina naturalmente voltada para a discussão de ideias, sistemas, teorias etc., logo ganha a antipatia dos ideólogos do poder constituído, e a sua retirada do currículo passa então a ser cogitada como uma necessidade, em nome da Segurança nacional.

Foram criadas algumas situações para justificar a ausência da filosofia no currículo, como a inclusão de outras disciplinas como: Educação Moral e Cívica (EMC), Organização Social e Política Brasileira (OSPB) e Estudos dos Problemas Brasileiros (EEPB), esta apenas prevista para o nível superior. “Isto não significa que estas disciplinas comportassem os conteúdos da filosofia, ao contrário, mas era essa a ideia veiculada como uma das justificativas para não incluir a filosofia no currículo” (CARTOLANO, 1985, p. 69).

A educação moral e cívica, por exemplo, veiculava valores fundados na moral católica e no civismo, destacando-se o aprimoramento do caráter, a dedicação da família e, principalmente, o “culto de obediência à lei”, que se harmonizava muito bem com as finalidades doutrinárias requeridas pela DSND. A filosofia era normalmente associada a essa disciplina, em nível de equivalência, de modo que se uma fosse contemplada no currículo não necessariamente se incluiria a outra, para não sobrecarregar o currículo com disciplinas equivalentes. “Acontece que a EMC (Educação Moral e Cívica) era disciplina obrigatória, enquanto a filosofia era optativa; conseqüentemente, a filosofia tornou-se disciplina ainda mais rara no currículo” (SILVEIRA, 1991, p. 206).

A Lei de Diretrizes e Bases, de agosto de 1971, lei n. 5.392, que reestruturou o ensino de 1º e 2º graus (antigos primário, ginásio e colégio), definiu a ausência da filosofia dos currículos escolares do nível secundário, até os finais do regime ditatorial no Brasil. Essa Lei conferiu uma nova estrutura para esse nível de ensino, fundando-o “em objetivos universais e criando a profissionalização compulsória no 2º grau”. As disciplinas que passaram então a constituir o núcleo comum do currículo, fixadas pelo Conselho Federal de Educação, foram as seguintes:

Comunicação e expressão [língua portuguesa e língua estrangeira], estudos sociais [história, geografia e organização social e política do Brasil] e ciências [matemática e ciências físicas e biológicas]. Foram

incluídas também, como disciplinas obrigatórias: Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde (CARTOLANO, 1985, p. 75).

A Lei foi elaborada para destacar uma demanda econômica, do capital nacional e das multinacionais, que precisavam de mão de obra qualificada, mas de baixo custo, para o trabalho em indústrias, daí o caráter profissionalizante que adquiriu o ensino secundário; mas visava também atender a certos objetivos de caráter ideológico, consubstanciados na DSND, que a divisão entre núcleos comum e parte diversificada vinha contemplar. A reformulação curricular constitui-se, assim, num dos aspectos fundamentais dessa lei (SILVEIRA, 1991).

“Apesar das condições adversas, a filosofia poderia ser integrada ao currículo pleno das escolas, pelo menos do ponto de vista legal” (CARTOLANO, 1985, p. 75). Na prática, porém, isso se tornava quase impossível pelos muitos dispositivos criados pelo governo federal, aos quais foram referidos acima. A ausência da filosofia, não significava apenas a ausência de uma disciplina, mas sim, do estímulo ao pensamento crítico.

Deleuze (1998, p. 9) defende o pensamento crítico:

[...] as questões são fabricadas, como outras coisas qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda parte, de qualquer lugar, se as colocam em você, não tem muito a dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventa-se um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução.

Durante a ditadura militar no Brasil não era permitido às pessoas o pensar crítico, não era permitido ir contra o regime, levantar qualquer dúvida sobre o sistema econômico do país (capitalismo). Para que isso prevalecesse o governo criou o DSND, assim controlariam, e formaria as opiniões de acordo com o que defendiam. Tais interesses justificam a ausência da filosofia no currículo.

“Apesar de não ser possível, nesse momento, garantir a presença da filosofia no segundo grau das escolas públicas nacionais, sempre existiu alguma forma de pressão para sua inclusão no currículo” (ALVES, 2002, p. 45).

Durante a ditadura militar e a repressão e o controle absoluto sobre cada cidadão não seria interessante para o governo que nas escolas os alunos aprendessem a questionar, a pensar. Por isso o ensino passou a ser voltado para a

escola tecnicista e o controle de professores e alunos com a utilização de cartilhas que deveria ser seguida e supervisionada. Assim seria mais fácil o controle da população. Segundo Deleuze (1998, p. 10),

[...] após a promulgação da lei de 1971, que implicou a retirada da filosofia do currículo do ensino secundário, surgiram vários movimentos de protesto contra essa situação, reivindicando a reintrodução da filosofia no currículo.

Em 1975 foi realizado um encontro no estado do Rio de Janeiro entre vários filósofos de vários estados do Brasil, transformando mais tarde em 1976 na Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF) que nasceu devido à necessidade de se criar um espaço alternativo para a discussão de ideias, compartilhar estudos e reflexões. A partir de então a sociedade contava com a participação de professores e estudantes de filosofia de quase todas as universidades do país, organizando encontros, atividades, debates e publicações em parceria com outras atividades nacionais, tratando de questões referentes aos problemas da filosofia e às relações entre o regime militar e a sociedade civil. “A SEAF também reivindicava a volta da filosofia ao currículo do segundo grau” (ALVES, 2002, p. 43).

O movimento contou, também, com outras importantes referências nacionais, tais como:

CONVÍVIO (Sociedade Brasileira de Cultura); o CONFEFIL (Conjunto de Pesquisa Filosófica); a ABFC (Associação Brasileira de Filósofos Católicos); IBF (Instituto Brasileiro de Filosofia); CNDF (Coordenação Nacional dos Departamentos de Filosofia); e, finalmente, contou-se, ainda, com a presença marcante dos estudantes de filosofia (DELEUZE, 1998, p. 10).

O que se almejava nesse movimento em sua totalidade, era em relação à necessidade de a filosofia voltar ao currículo do segundo grau, hoje denominado de ensino médio, como disciplina obrigatória. De acordo com Alves (2002, p. 44), o governo não atendia as reivindicações,

Não obstante toda a argumentação em defesa da inclusão da disciplina de filosofia no currículo do segundo grau, o governo relutava em atender as reivindicações. No entanto, o que se rejeitava não era qualquer filosofia, e sim, uma determinada filosofia, crítica, questionadora, inserida no contexto histórico que pretendiam os integrantes do movimento pelo seu retorno ao 2º grau. A filosofia aceita no contexto da época era a filosofia desinteressada, “inútil”,

voltada para problemas metafísicos e morais, tida como “adequada ao país”, conforme a visão do Estado de Segurança Nacional (ESN).

É percebido que o Estado controlava os meios de cultura e educação para que não tivessem críticos se opondo ao governo e a filosofia por se tratar de uma disciplina que leva o indivíduo a pensar e analisar os fatos, não era interessante para o governo mantê-la. Então, foram criados mecanismos para que não fossem trabalhados tais conceitos em sala de aula, mas não de forma autoritária, mas sim deixando a disciplina como optativa e com outras disciplinas obrigatórias não havia espaço no currículo. Ou, como já apontou Alves (2002), a filosofia era moldada para não trabalhar uma filosofia “crítica, questionadora”, pois com tais habilidades o estudante se tornaria “problema”, a submissão era necessária para manter a ordem no Estado.

Depois de muitas reclamações contrárias a política educacional dos governos militares, a filosofia foi reintroduzida nas escolas, mas não da maneira que pretendiam as entidades representativas do movimento.

Deleuze (1998, p. 10) retrata que,

[...] dentre muitos problemas, destaca-se a questão de permitirem que professores com formação em outras áreas lecionassem filosofia e as condições caóticas nas quais o ensino estava sendo ministrado “através de materiais absolutamente aterradores”.

A filosofia é introduzida no Rio de Janeiro em 1980 como “noções de filosofia”. Ao estabelecer as normas, percebe-se que há muita aflição do Estado de Segurança Nacional com o controle da disciplina, ou seja, a filosofia poderia voltar desde que “fosse devidamente vigiada”. “Fica evidente a necessidade de controle sobre o processo de reimplantação da filosofia no segundo grau” (ALVES, 2002, p. 45).

A promulgação da lei n.7.044/82, que modificou o que está incutido na Lei. 5.692/71, referente à “profissionalização compulsória” do ensino de 2º grau, substituindo-a por organização para o trabalho.

Como explica Deleuze,

(...) entretanto os estabelecimentos de ensino secundário desobrigados de garantir habilitação profissional, muitos passaram a estruturar-se em vista da preparação dos alunos para o vestibular, especificamente, e somente em caráter geral fornecendo uma preparação para o trabalho. As disciplinas da parte diversificada passaram a ser consideradas, então, sob outro prisma, ganhando destaque aquelas que forneciam uma formação mais geral em detrimento das disciplinas de formação específica (1998, p. 11).

Alves (2002, p. 46) também explica que, “isto deu condições para que espaços fossem abertos para a volta da filosofia ao currículo como disciplina optativa, porém, desta vez em caráter real e não fictício como na lei n. 5.692/71”.

Após protestos a filosofia voltou ao ensino secundário, mas a conquista não foi integralizada, pois, ainda era como caráter optativo sem nenhuma garantia de que seria incluída no currículo. O movimento continuou em atividade com o objetivo de tornar a filosofia uma disciplina obrigatória. Enquanto a filosofia não se tornava obrigatória muitas escolas não a inseriam em sua grade curricular, por vários motivos, demonstrados por Silveira (1991, p. 178),

[...] em função do aviltamento salarial a que estavam submetidos, cada professor desejava assegurar para si a maior jornada de trabalho possível dentro de uma mesma escola a fim de evitar deslocamento para outras [...], considerando-se ainda que para muitos, a ideia de inclusão de uma nova disciplina era entendida como uma ameaça de diminuição da carga horária das demais [...]. Ao que tudo indica, a se deixar a decisão por conta das escolas as chances de reimplantação da filosofia no 2º grau seriam bastantes remotas.

Além do problema citado onde diretores e professores não incluíam a filosofia no currículo para beneficiar grupos de professores da escola, não diminuindo a carga dos mesmos, existia outro problema que era argumentado por diretores e, professores, qual seja: a falta de profissionais habilitados, no caso da disciplina se tornasse obrigatória. Se esse argumento for dado como válido, não seria só a filosofia que se ausentaria das aulas, mas, se for estipulada a obrigatoriedade da filosofia aumentaria a demanda pelos cursos de graduação em filosofia, resolvendo o problema de falta de professores.

O Regime Militar estava em declínio nesse período. O desgaste do “milagre econômico”, que resultou na queda do nível de vida das camadas médias, aumentou o clima de oposição ao regime militar, vindas de vários setores da sociedade, inclusive de setores da elite. “O governo passou a não poder mais assegurar a ordem por meio da repressão indiscriminada e violenta, sendo obrigado a buscar outras formas de legislação” (ALVES, 2002, p. 46). Estes fatores deram início ao processo de redemocratização da sociedade, porém de forma lenta e gradual.

Em 1983 foi criada a ANPOF (Associação Nacional da Pós-graduação em Filosofia) na cidade de Santos, São Paulo, que “passou a ser a representante da

área da filosofia junto aos órgãos públicos”, embora a mesma não demonstrasse “grandes interesses pelas questões que inspiravam a SEAF, como a filosofia no 2º grau” (SILVEIRA, 1991, p. 179). O fato é que a ANPOF significou o enfraquecimento político do movimento. Assim muitos participantes do movimento pela reintrodução da disciplina no ensino secundário se acomodaram. Aos poucos o movimento tornou-se inserido na ordem, aceitando, como inevitáveis as medidas oficiais. “A filosofia termina oferecida como disciplina facultativa a partir de 1982-1984, levando a um conformismo de alguns departamentos de filosofia e professores” (SILVEIRA, 1991, p. 179). Aos poucos a SEAF foi diminuindo suas atividades, sobretudo a partir de 1984 até seu fim. Em 2001, a SEAF do Rio de Janeiro comemorou 25 anos de existência, atualmente realizando conferências em instituições ligadas à cultura.

Silveira (1991, p. 180) destaca que,

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

Analisando os vários períodos anteriores é possível notar que a cada mudança política a educação sofre consequências, a filosofia foi trazida para o Brasil pelos jesuítas que vieram para a América ensinar a fé católica. Por um período à educação cabia aos membros da igreja. Todavia, durante o período pombalino a ideologia foi mudada radicalmente. Com a vinda da corte portuguesa novamente a educação na colônia sofreu mudanças drásticas e para melhor, pois com a necessidade de abrigar nobres de Portugal, o Brasil melhorou a cultura e foram criadas escolas e cursos novos. Durante o regime militar os pensadores foram reprimidos e se seguia uma cartilha do governo. Com a redemocratização aconteceu uma mudança mascarada, ou seja, mudanças que não fizeram diferença alguma. Ao longo dos anos a filosofia que se trata de uma disciplina voltada ao raciocínio e a crítica foi motivo de divergências e discussões, sendo introduzida e retirada do currículo da rede pública por várias vezes.

O Período Republicano foi o período que a educação brasileira sofreu mais reformas, o que pouco mudou em relação à população pobre do país. Eram elaborados projetos que beneficiavam a elite para que as mesmas permanecessem

no poder. Não aconteceu nenhuma mudança na tentativa melhorar a situação das camadas sociais baixas (ALVES, 2002).

Segundo Alves (2002, p. 57) “O processo de construção da LDB, com início em 1988, é algo original na história das reformas educacionais brasileiras”. Isto porque, pela primeira vez, se tem um projeto educacional que é uma iniciativa do legislativo e gestado no interior da comunidade educacional, com ampla participação de organizações populares, e não como uma iniciativa do Poder Executivo. “Contribuíram para isso mais de trinta entidades de âmbito nacional ligadas ao Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB” (ALVES, 2002, p.57).

A LDB que deveria almejar educadores envolvidos com uma educação pública de qualidade e acessível às camadas populares da sociedade acabou por contemplar os interesses da elite nacional. Com as eleições de 1989 e 1990, essa situação alterou, produzindo efeitos consideráveis sobre o processo de discussão da LDB, pois tanto na presidência (Fernando Collor) quanto no senado havia uma composição bastante conservadora e a ausência de muitos deputados envolvidos na defesa e encaminhamento do Projeto de LDB. (ALVES, 2002).

Na câmara, o bloco conservador assumiu uma estratégia de obstrução, tentando impedir as negociações entre o governo e o senado que visavam promover o Projeto de LDB. A câmara acusava-os de promover a inconstitucionalidade. No entanto, com o governo de Itamar Franco, Alves explica que,

os conservadores voltaram a se retrair, dando novo fôlego aos defensores do projeto original, que consegue a retomada do andamento do Projeto de LDB no Plenário da Câmara dos Deputados em moldes progressistas. Em maio de 1993, finalmente é aprovado o Substitutivo Jorge Hage da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estando pronto para ser revisado pelo Senado. (2002, p. 58)

Em 1995 como presidente da república Fernando Henrique Cardoso por meio de várias discussões, aprovou o texto final no Plenário. “A Nova lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos moldes almejados pela iniciativa privada e pelo MEC. Sendo sancionada sem veto pelo presidente da República e promulgada em 20 de dezembro de 1996, recebendo o n. 9.394” (ALVES, 2002, p. 62).

Com a diminuição da pobreza, “ideologia do desenvolvimento”, pregados durante a Guerra Fria se expandiu pelo mundo e a forma de se “medir” a pobreza



passou a ser pelo nível de escolaridade do indivíduo e pelo nível de instrução do povo. De acordo com Alves (2002, p. 65),

A pobreza ou riqueza não são mais uma questão de ordem econômica ou política, propriamente dita, e sim de capacitação profissional e intelectual do indivíduo. Só não há lugar na atual sociedade para os despreparados ou para os preguiçosos.

Assim, a educação é colocada como a grande redentora do momento presente; é através da educação que se alcança a capacitação necessária para conquistar algo de realizável na vida.

Com a Lei n. 9.394/96 parece haver consentimento diante da existência obrigatória da filosofia no currículo, pois se pensa: “como o aluno irá demonstrar domínio dos conhecimentos de filosofia sem estudar filosofia”? (ALVES, 2002, p. 68). E a interpretação desta lei está contida no artigo 36:

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008) [grifo meu].

Tendo presente o processo de construção da LDB que resultou na Lei n. 9.394/96, passa-se agora a discorrer sobre a questão da filosofia ser aceita no currículo do Ensino Fundamental, sendo aplicado pelo professor.

### 3. A FILOSOFIA DIANTE DA ESCOLA PÚBLICA

Muitos professores escapam completamente da formação contínua. Alguns deles formam-se como autodidatas, prescindem da formação contínua institucional, sem que suas competências cessem de se desenvolver. Outros, que infelizmente representam mais do que uma margem, vivem com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal. A urgência seria fazê-los entrar no circuito da formação contínua, se possível por vias que não reforcem imediatamente a ideia de que eles nada têm a esperar dela (...).

(PERRENOUD, 2000, p. 163).

#### 3.1 Para que filosofia?

Vive-se em uma sociedade capitalista onde se está acostumado a considerar que só devem existir coisas que tem finalidade, prática e utilidade. Marilena Chauí (1997) diz que por esse motivo ninguém questiona o porquê das ciências, da matemática, do estudo das línguas, das artes. Perante nossa sociedade é necessário conhecer as regras matemáticas, para se dar bem em negociações financeiras, ser um bom engenheiro, passar no vestibular, ter lucro etc. Através da ciência tornar a vida humana duradoura e confortável. A linguagem é importante para falar e escrever bem, para uma boa comunicação; a arte é necessária, pois a

cultura vê os artistas como gênios que merecem ser valorizados. Tales no século VI a.C. foi um hábil engenheiro; Pitágoras é conhecido por seu famoso teorema; filósofos como Anaximandro, Anaxímenes, Parmênides tinham várias teorias sobre a vida. Assim, a busca pelo conhecimento deu origem a vários estudos que se tem na modernidade. Entretanto, atualmente os alunos não conhecem a origem de tais ciências.

Deleuze (1998) assim como Chauí (1997) defende que a dúvida e a pesquisa são essenciais para se chegar à verdade e para que se construa um lugar melhor para viver. Neste sentido, o papel da filosofia se faz fundamental, a medida que esta nos permite refletir, questionar, problematizar. A filosofia nos permite duvidar sobre o que parece claro e, logo, nos permite pensar sobre todas as coisas.

Gallo (1997, p. 131) descreve bem a filosofia na escola, para ele,

[...] a filosofia na escola não é um empreendimento tranquilo onde muitos são os obstáculos a serem superados para que essa presença seja possível; sobretudo porque quando uma instituição opta por incluir filosofia em seu currículo ou quando uma política educacional dispõe sobre a inclusão da filosofia nos currículos escolares, isso se faz em nome de uma certa intenção para com a filosofia.

Dizendo de outra forma, e como vimos em todo o contexto apresentado neste trabalho, a filosofia quando inclusa no currículo escolar, ali está para atender a determinados interesses, para cumprir uma necessidade ideológica.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, determina-se que os estudantes do Ensino Médio tenham conhecimento ao exercício da cidadania. Portanto não é qualquer filosofia que o Estado determina que seja trabalhado nas escolas de Ensino Médio (nesse momento o aluno já está com a personalidade formada), se tem uma cartinha a ser seguida (está, está nas apostilas entregues aos alunos pelo Estado e o professor tem que seguir). Nietzsche já havia feito uma crítica ao ensino enciclopédico de história da filosofia nas escolas médias e nas universidades alemãs em sua época.

Se os jovens no Ensino Médio já estão com a personalidade formada, porque não se ensina a Filosofia no Ensino Fundamental?

Mas, há questionamentos até para o ensino da Filosofia no Ensino Médio, que dirá no Ensino Fundamental: O que importa aos nossos jovens a história da filosofia? Talvez a confusão das opiniões deva desencorajá-los de ter opiniões?

Devem aprender a unir a própria voz em júbilo pelos nossos magníficos progressos? Ou devem talvez, de uma vez por todas, aprender a odiar a filosofia e a desprezá-la? Seríamos induzidos a pensar nessa última possibilidade, considerando que martírio é para o estudante, nos seus exames de filosofia, imprimir no pobre cérebro as ideias mais sutis e mais loucas do espírito humano, ao lado daquelas maiores e mais difíceis de compreender. “A única crítica de uma filosofia, que é possível e que também demonstra algo, ou seja, tentar viver segundo ela, nunca foi ensinada nas Universidades: mas sempre a crítica das palavras às palavras” (Nietzsche, 1999, p. 45). E agora se pense em uma mente jovem com pouca experiência da vida, na qual são armazenados cinquenta sistemas resumidos em palavras e cinquenta críticas dos mesmos, um ao lado do outro e um confuso com o outro – que desolação, que barbaridade, que desprezo por uma educação para a filosofia.

Para Nietzsche (1999) o papel da filosofia na escola é de fazer com que o estudante reflita sobre problemas e forme sua própria opinião perante a situação, levando esse aluno a sentir prazer em refletir, em pensar. Entendendo o sentido de se estudar filosofia e não formando inimigos do conteúdo. Outra questão ressaltada por Nietzsche (1999) é sobre as avaliações realizadas nas escolas, que na maioria das vezes mais assusta que avalia, a filosofia em seu papel de reflexão e pensamento crítico deve avaliar o aluno em seu poder de problematizar e discutir assuntos, nem sempre por escrito, mas sim o diálogo entre colegas e professor. Onde o professor deve levantar questionamentos, fazendo com que o aluno se posicione, sem pressão, sem o pânico da prova, teste ou avaliação. Assim é possível constatar se o aluno absorveu o que é relevante, pois a escola não deve formar máquinas com um grande arquivo de fórmulas e regras; e sim preparar o aluno para ser um formador de opiniões, embasadas e inteligentes para sua vida cotidiana.

Coelho (*apud* Peixoto, 2004) concorda com Nietzsche (1999) no que se refere à posição dos alunos em relação à filosofia, para ele vivemos em uma sociedade marcada pelo imediatismo, produtividade, a escola prepara o aluno para o mercado de trabalho, os alunos acabam vendo a filosofia como perda de tempo, teoria abstrata que a nada conduz, isto é, não traz resultados imediatos.

Coelho (2004 *apud* PEIXOTO, 2004, p. 35) comenta que,

Na qualidade de teoria, de pensamento vivo, a filosofia não se preocupa com a eficácia imediata, mas é um certo modo de se

espantar, de se admirar, de se surpreender diante do real, de aprendê-lo como diferente, de chamar a atenção para o que muitas vezes não tem sido visto nem dito. Supõe um distanciamento do mundo – no qual vê um problema e não algo comum e familiar – e busca o sentido e a gênese do existente, afirmando-se como trabalho mesmo de pensar real, a existência individual e coletiva, as instituições, e mostrar a possibilidade de superá-lo rumo ao inexistente, ao novo.

Entretanto, percebe-se que a filosofia tem certa rejeição por parte dos alunos, por viver em uma sociedade imediatista, individualista, onde muitas vezes não há espaço para questionamentos de verdade que parecem incontestáveis, tornando sem sentido perder tempo com tais reflexões, pois o mundo não espera.

Espera-se que a escola não só inclua a filosofia em seu currículo, mas que também seja responsável pela conscientização dos alunos em relação à importância da auto-observação. Levando-os a perceber que com o conhecimento lógico é possível se destacar em todos os outros conteúdos (considerados de maior importância). “A escola, tem como tarefa a socialização do conhecimento, o que tem sido alvo de discussões sobre a necessidade de se incumbir à formação expressiva e crítica de seus membros” (PEIXOTO, 2004, p. 35). Na história educacional brasileira, essa questão manifestou-se em distintas maneiras em diferentes épocas. No entanto, podemos perceber que até hoje a filosofia, como disciplina do ensino médio é desvalorizada até mesmo pelos coordenadores pedagógicos, diretores e professores das escolas. Basta verificarmos na maioria das escolas que a disciplina sempre é alocada em dias da semana que provavelmente, por conta dos feriados, terão menos aulas [do que já é previsto] durante o ano letivo. Neste sentido, a visão dos alunos em relação a filosofia, como uma disciplina sem importância, parte dos próprios gestores da escola. Contudo, entendemos que a filosofia precisa ser valorizada na escola, e para tanto, defendemos a implementação da filosofia no ensino fundamental, pois é nesta fase escolar que o aluno precisa trabalhar a consciência de forma questionadora.

### **3.2 A Filosofia no Ensino Fundamental**

“Os professores no final do século XVIII eram considerados a voz dos novos dispositivos de escolarização e, por isso, o Estado não hesitou em criar as

condições para a sua profissionalização” (NÓVOA, 1995, p. 16). De acordo com Piletti (1991, p. 61), houve uma valorização da figura do professor em si:

Ao longo do século XIX consolida-se uma imagem do professor, que cruza as referências ao magistério docente, ao apostolado e ao sacerdócio, com a humildade e a obediência devidas aos funcionários públicos, tudo isso envolto numa auréola algo mística de valorização das qualidades de relação e de compreensão da pessoa humana. Simultaneamente, a profissão docente impregna-se de uma espécie de entre dois, que tem estigmatizado a história contemporânea dos professores: não devem saber de mais, nem de menos; não se devem misturar com o povo, nem com a burguesia; não devem ser pobres, nem ricos; não são bem funcionários públicos, nem profissionais liberais.

E como educadores, como os professores agiam?

Novamente Piletti (1991) mostra que os professores se baseavam numa pedagogia autoritária: “o educador era o sujeito do processo; os educandos, meros objetos” (PILETTI, 1991, p. 63).

A pedagogia que o professor seguia refletia uma sociedade opressora, sendo dimensão da cultura do silêncio. Se o educador era o que sabia, os educandos eram os que nada sabiam, cabia àquele dar, entregar, levar, transmitir o seu saber aos educandos. “Saber que deixava de ser de experiência vivida para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, 1995, p. 67).

Não é de estranhar, pois que nesta visão da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitavam os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes eram feitos, menos desenvolviam em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele.

Como sujeitos, os professores se limitavam a ensinar a ler, a escrever, contar e passar um banho de cultura geral, enquanto os alunos recebiam tudo passivamente. De acordo com Wenzel (1994, p. 12), “a criança não passava de um homúnculo com todas as habilidades e competências de um adulto sendo, portanto, responsável pelo seu processo de aprendizagem”.

Como se viu no capítulo anterior, neste período, a Filosofia não era aplicada como disciplina obrigatória, além do que era vista,

[...] como suspeita pelos republicanos, em especial os positivistas, já que a filosofia ensinada nos colégios ou em aulas avulsas estava

impregnada da ideologia da Igreja católica e da Monarquia, mormente identificada com a concepção do mundo Feudal, de cunho aristotélico-tomista (ALVES, 2002, p. 28).

Portanto, a filosofia era aplicada pelo professor de modo opressor, pois era um período extremamente opressor.

Atualmente, é evidente que algo mudou em relação à atuação do professor. O professor já não é tão metódico, tão dono da verdade, um mero transmissor de conhecimentos. O professor já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa (ALVES, 2002).

Segundo Freitas (*apud* BORDONI, 2005, p. 16), “o educador não é mais aquele que vende seu tempo para a escola, mas sim um detentor de competências que agregam valor para o alcance dos objetivos institucionais”.

Os professores que realmente inovam não se prendem nem se apegam a um método determinado, mas, sobre a prática vão aplicando diversas estratégias metodológicas. “Para eles, o importante é que o método e o conteúdo tenham sentido, sejam atrativos, fomentem a interatividade dos alunos e os ajudem a desenvolver o pensamento” (CARBONELL, 2002, p.73).

Portanto, atualmente, sempre que se fala na possibilidade de fazer filosofia, necessariamente há a intenção de remeter a tarefa de transformar as salas de aula em comunidade de investigação (ROLLA, 2003).

O pilar da metodologia da Filosofia no Ensino Fundamental é a prática dialógica: é por meio dela que as crianças e adolescentes são estimulados a compor seus pensamentos, expressar suas opiniões, adotar determinadas atitudes mentais, como de interrogação, de escuta, de respeito mútuo, de autoconfiança, de autocorreção, entre outras. Entretanto, “o diálogo não pode ser compreendido apenas como uma estratégia pedagógica, mas sim um princípio educativo” (FAVERO; CASAGRANDA, 2002, p. 49).

No dizer de Lipman (1994, p. 72),

(...) quando os jovens são incentivados a pensar filosoficamente, a sala de aula se transforma numa comunidade de investigação, a qual possui um compromisso com procedimentos de investigação, com a busca responsável das técnicas que pressupõe uma abertura para a evidência e para a razão.

Vê-se que a prática no ambiente de sala de aula não é algo tão simples de interagir, mas necessita de procedimentos firmes e uma postura extremamente organizada de participação, em que os envolvidos são provocados a compor de forma individual e coletiva um processo reflexivo de construção de conhecimento. Para que isso ocorra, é essencial que sejam examinados alguns fatores essenciais tais como: “a prontidão para a razão, o requisito mútuo e ausência de doutrinação” (ROLLA, 2003, p. 13).

Lipman (1995, p. 31) explica,

(...) o conceito de investigação para a prática da sala de aula, onde esta pode também transformar-se em comunidade de investigação quando, os alunos dividem opiniões com respeito, desenvolvem questões a partir das ideias dos outros, desafiam-se entre si para fornecer razões a opiniões até então não apoiadas, auxiliarem uns aos outros ao fazer interferências daquilo que foi afirmado e buscar identificar as suposições de cada um.

O papel do professor transforma-se absolutamente a partir do momento que acontece esse processo de conversão no ambiente da sala de aula tradicional para uma comunidade de investigação. Não há de se nivelar a posição do professor com o do aluno como inocentemente indagam aqueles que possuem certas tendências não diretivas. O professor possui a responsabilidade de motivar o diálogo e proporcionar maneiras para que ocorram procedimentos favoráveis a sua execução. “Os estudantes devem ser estimulados pelo professor a explicitar esses pontos de vista e a expor seus fundamentos e suas implicações” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 72-73).

Entretanto, o professor deve também estar atento para poupar qualquer tentativa de canalizar o pensamento das crianças, deve ter prudência com seu próprio comportamento para impedir o processo de manipulação da discussão e o doutrinamento.

Quase todo educador têm verdadeiras relutâncias em fazer essa opção metodológica, essencialmente porque adotar tal atitude envolve em reformular a própria concepção do ato pedagógico.

A maioria dos educadores foi formada dentro de uma educação tradicional em que educar é ato de transmitir conhecimentos e que a escola tem função de preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais (ROLLA, 2003, p. 15).



Para isso, os indivíduos necessitam aprender a ajustar-se aos valores e às normas que vigoram na sociedade, por meio do desenvolvimento da cultura individual. Dentro desse entendimento de educação e de escola, é extremamente difícil consentir em um processo que transforme as práticas educativas e por isso a relutância em aceitar a proposta de filosofia com jovens e crianças.

Novamente, aponta Rolla (2003, p. 17), dizendo que “é óbvio que a filosofia com crianças não pode ser pensada de forma acadêmica, hermética e hierática. Há um estilo próprio de se fazer filosofia com os jovens”. Assim, como diz Lipman (1990, p. 40),

(...) se os jovens podem fazer filosofia, eles devem fazê-la com estilo. Se esse estilo pode ser identificado, ele pode portanto ocupar seu lugar nessa república estilística onde todos os estilos filosóficos acham-se em pé de igualdade, e pode servir, com efeito, para contestar a opinião daqueles para quem infância e filosofia são necessariamente incompatíveis.

A qualidade de pensamento é um instrumento que ao ser utilizado traz para os alunos um pensar crítico, ajuizado, criador, cuidadoso.

A filosofia quando é situada de forma crítica, incomoda muito, pois aponta por meio do pensar fatores e perspectivas sociais que determinados indivíduos ou grupos fazem de tudo para esconderem. Se esses indivíduos e grupos procuram estratégias para que atos e fenômenos fiquem obscuros da sociedade é porque a transparência dos mesmos podem incomodar seus interesses ou mesmo convicções e concepções.

A principal preocupação da filosofia é justamente formar indivíduos críticos e autônomos, que com o passar do tempo se sintam pensadores independentes e analisadores de noticiários de jornais, revistas, da televisão em si, de entrevistas de autoridades, e conseqüentemente observando por meio dos dizeres o que se oculta e resultando em um pensar e julgar dos fatos, além de ter a capacidade de realizar os próprios questionamentos para constituir um conhecimento mais exato da sociedade à qual está inserido. Além disso, “a filosofia desperta a visão crítica e traz autonomia intelectual, e mais, ajuda a desenvolver a maior conquista evolutiva enquanto *homo sapiens*: pensar” (CHAUÍ, 1997, p.38).

Pelo fato da filosofia levar a sociedade a um maior julgamento de fatores, esclarecer fatos, conduzir a uma maior capacidade de conhecimentos rotineiros, ela acaba incomodando diversos setores da sociedade brasileira, pois à partir do

momento que um indivíduo adquire a possibilidade de um maior esclarecimento, conhecimento e julgamento, este fica mais observador de qualquer ato que venha ocorrer, julgando principalmente fatos políticos publicados em jornais, revistas e divulgados na televisão. É que o indivíduo fica mais em alerta para que seus pensamentos não sejam manipulados pela mídia, mas sim avaliados de acordo com o pensamento do mesmo. Portanto, por meio da filosofia, crianças e adolescentes expandem melhor a capacidade de pensar, raciocinar, afastando do senso comum colocado pela manipulação, principalmente dos políticos por meio da mídia.

De acordo com Chauí (1997, p. 39),

[...] a filosofia está voltada para a definição das virtudes morais e das virtudes políticas, tendo como objeto central de suas investigações a moral e a política, isto é, as ideias e práticas que norteiam os comportamentos dos seres humanos tanto como indivíduos quanto como cidadãos.

A busca pela verdade pela filosofia pode revelar pontos de vista diferenciados em relação ao mundo aos indivíduos, e logicamente, os superiores sofrerem transtornos. A propósito, todos sabem que é bem mais rentável e fácil administrar uma sociedade em que os indivíduos não possuem conhecimentos, nem vontade crítica, nem autonomia, nem curiosidade. Para o governo a capacidade de pensar do indivíduo deve ser nula, este não deve ter vontade de saber, nem de pensar, nem de agir, nem de ser crítico, pois assim a sociedade não saberá o que ocorre com o seu dinheiro, diante do que os governantes fazem ou deixem de fazer a favor ou contra o país. Assim, “o abrir a mente” de cada indivíduo da sociedade reflete ao governante perigo de descobertas do que possa estar por trás da política, como por exemplo, a não democracia, a escassez de ética, a desonestidade, o não dever cumprido perante a promessa durante a campanha eleitoral. É exatamente esse ponto que faz com que a filosofia incomode tanto e surjam polêmicas em relação a não tê-la no currículo do Ensino Fundamental, pois é quando pequena que a criança inicia a formação de seu pensar.

Desta forma, a filosofia incomoda a quem não quer pensar, aos que não querem que a sociedade pense, reflita, julgue, questione, critique, seja autônoma, quem não quer ter ética. A filosofia incomoda porque questiona a tudo e a todos, ela como disciplina não gosta de algo pronto e acabado, ela gosta que o indivíduo atue sobre o mundo. Como destaca Chauí (1997, p. 39), “a decisão de não aceitar como óbvias e evidentes as coisas, as ideias, os fatos, as situações, os valores, os

comportamentos de nossa existência cotidiana; jamais aceitá-los sem antes havê-los investigado e compreendido".

## CONCLUSÃO

Através do presente trabalho tem-se a convicção de que não só é possível fazer filosofia com crianças e jovens, como também é uma necessidade que se impõe com veemência ante aos desafios de nosso tempo. O pensar é um ofício, e um tipo de ofício que não se pode fazer por ninguém. Privar esses indivíduos da filosofia é roubar-lhes a rica oportunidade de terem acesso a um dos mais importantes legados da civilização ocidental. A não opção pela filosofia representa abrir mão de um precioso tesouro que poderia trazer ricas contribuições para a objetivação de um processo de mudança. A presença da filosofia na escola e sua inserção nos currículos ajudariam as crianças pensarem por si mesmas de forma cuidadosa e coerente. As salas de aula poderia se tornar um excelente espaço para a discussão de ideias e a formação de um espírito crítico, criativo e cuidadoso.

Seria ingênuo pensar que a simples inserção da filosofia traria todas essas inovações para a escola. Sabe-se que várias transformações e opções precisam acontecer para que tal projeto tenha condições de se desenvolver organicamente. Entretanto, isso não deve significar um recuo diante do desafio de implantar a filosofia definitivamente na Educação. Ao contrário, deve servir de estímulo para que nós professores nos envolvamos na sua objetivação.

A inclusão da Filosofia no Ensino Fundamental das Escolas Públicas exige ações políticas, administrativas e pedagógicas, com implicações macroestruturais, as quais possam garantir efetivamente sua permanência na estrutura curricular da Escola, sem que fique à mercê das mudanças administrativas e pedagógicas de

diferentes políticas educacionais, como se viu no capítulo 3, e de diferentes governos que se sucedem e de outros interesses que lhe impedem a sua realização.

Não se pode deixar de considerar que a falta de capacitação da maioria dos docentes comprometeu seriamente a qualidade do desenvolvimento didático-pedagógico da disciplina de Filosofia no Ensino Fundamental e, ainda, a sua imposição formal e arbitrária sem que a Escola tivesse uma clara compreensão da importância e a especificidade formativa da atividade filosófica no sentido de se permitir uma adesão expressa na sua proposta educacional, também constituíram elementos determinantes para a sua supressão.

Finaliza-se dizendo que se deve implantar o mais rápido possível a disciplina de filosofia no Ensino Fundamental, por todos os motivos que foram discutidos no trabalho, mas deve ser um processo bem planejado, pois infelizmente não há mão de obra qualificada para dar conta da demanda que uma implantação total. Portanto, é onde se deve ter extremo cuidado, pois a filosofia é onde se corre o maior risco de se dizer maiores inverdades. E isso exige experiência, ou seja, qualificação. Não basta aplicar filosofia, há de trabalhá-la para a formação do aluno, pois a filosofia se ensina a pensar. E isso depende muito de como a disciplina será lecionada.

Portanto, com base em Chauí (1997), a filosofia dá base para a construção de contextos pedagógicos em que as crianças possam vivenciar experiências de respeitar e ser respeitado, de realizar ações justas, de dialogar efetivamente com colegas e professores, de ser solidários e receber solidariedade, de ter acesso a conhecimentos que limitem sua compreensão e analisar criticamente situações concretas dentro e fora da escola. Em suma, a filosofia é a base para que os alunos tenham poder de argumentação sobre suas posições, para que analise o que está em sua volta, sem naturalizar tudo, e acima de tudo, a filosofia é a base para a construção de cidadãos críticos, justos e imparciais. É por esses fatores que a presença da filosofia, como disciplina no ensino fundamental, se faz relevante.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BORDONI, Thereza. Pensando a escola: entre o ontem e o hoje. AMAE Educando, Belo Horizonte, nº 333, p. 09 – agosto. 2005.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. Estrutura e funcionamento do ensino. São Paulo: Avercamp, 2004.

CARBONELL, Jaume. A aventura de inovar: a mudança na escola. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARTOLANO, M. L. O. Filosofia no ensino de 2º grau. São Paulo: Cortez, 1985.

CHAUÍ, Marilena. Convite à filosofia. 6. ed. São Paulo: Ática, 1997.

CHALITA, Gabriel. Vivendo a filosofia. São Paulo: Atual, 2002.

CUNHA, L. A. A universidade temporã: o ensino superior da Colônia à Era de Vargas. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. Diálogos. São Paulo: Escuta, 1998.

FAUSTO, Boris. A revolução de 30. 2009. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/klepsidra4/borisfausto.html>> Acesso em 10 jul. 2012.

FAVERO, Altair Alberto; CASAGRANDA, Edison Alencar. Diálogo e aprendizagem: orientações teórico-metodológicas do ensino de filosofia com crianças. 2.ed. Passo Fundo: Clio, 2002.

FOUCAULT, Michel. Historia da sexualidade: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1990.

GALLO, S. Conhecimento, transversalidade e educação: para além da interdisciplinaridade. Piracicaba: Unimep, 1997.

GOMES, Laurentino. 1808: Como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a História de Portugal e do Brasil. São Paulo: Planeta, 2007.

LIPMAN, M.; OSCANYAN, F.; SHARP, A.M. Filosofia na sala de aula. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

LIPMAN, Matthew. A filosofia vai à escola. São Paulo: Summus, 1990.

LOPES, Eliane Marta Texeira; FILHO, Luciano Mendes Faria; VEIGA, Cynthia Greive. 500 Anos de educação no Brasil. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2000.

NIETZSCHE, Friedrich. Schopenhauer. Educador. Tradução de Adriana Maria Saura Vaz. Campinas: PE/Unicamp, 1999.

NÓVOA, A (org). Os professores e sua formação.2.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional, 1995.

PEIXOTO, Adão José. Filosofia, Educação e Cidadania.2.ed. São Paulo: Alínea, 2004.

PERRENOUD, Philippe. As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação. São Paulo: Artmed, 2002.

PILETTI, Nelson. Estrutura e funcionamento do ensino de 1º grau. São Paulo: Ática, 1991.

PRADO JR.,Caio. Evolução política do Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ROLLA, Aline Bertilla Mafra. Filosofia e ensino: possibilidades e desafios. Ijuí: Unijuí, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil (1930/1973).25.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

SILVEIRA, R.J.T. Ensino de filosofia no segundo grau: busca de um sentido. Campinas: Unicamp, 1991.

TORRES, R. M. Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular. Campinas: Papyrus, 1997.

WENZEL, Renato Luiz. Professor: agente da educação? Campinas: Papyrus, 1994.